

Colección: Análisis y Teoría

el dilema

La universidad mexicana al comienzo de siglo

Hugo Aboites



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO



Unión de la Enseñanza Superior (UNESCLAT)

Vicente Hugo Aboites Aguilar es originario de Ciudad Camargo, Chih. México. Licenciado en Filosofía, obtuvo la maestría (1972) y el doctorado en educación en la Universidad de Harvard (1977) y ha sido investigador visitante en esa misma institución (1989-90). Desde 1980 es profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco y desempeña las labores de docencia en el Tronco Interdivisional, en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la UAM. Anteriormente fue profesor e investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua y en la Universidad Iberoamericana. Ha sido Secretario General y Secretario de Asuntos Académicos del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM) y actualmente es miembro de la Red Mexicana Frente al Libre Comercio y de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública. Además de ser asesor para el diálogo del Consejo General de Huelga de la UNAM, ha sido también asesor de diversas comisiones del Consejo Académico de la UAM-X, es miembro de la Comisión Dictaminadora de Humanidades de la misma Universidad y evaluador externo del Conacyt.

Diseño de portada
Héctor Enriquez



EL DILEMA

La universidad mexicana al comienzo del siglo.

EL DILEMA

La Universidad mexicana al comienzo del siglo.

Hugo Aboites.

Colección: Análisis y Teoría

Primera edición, 2001

© Unión de La Clase Trabajadora, Agrupación Política Nacional (UCLAT-APN)

© Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

© Hugo Aboites.

Derechos exclusivos de edición para todos los países de habla española.

Prohibida la reproducción Parcial o total por cualquier medio, sin autorización escrita de los editores.

Editado en México por la Unión de la Clase Trabajadora A.P.N.

Sinaloa 60-1, Col Roma, 06700 Cuauhtémoc, D.F.

Teléfonos 50-96-33-93 y 94, 52-07-05-56

ISBN 968-5425-03-0

Coordinador Editorial: Salvador Ramos Cruz

Responsable de Edición: Cristina Brito Z.

Corrección de Estilo: Rocío Herrero H.

Formación: Rocío Herrero H. y Francisco Cruz Retama.

Diseño de Portada: Héctor Enríquez.

EL DILEMA

La universidad mexicana al comienzo del siglo.

Hugo Aboites



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



Unión de la Clase Trabajadora
AGRUPACION POLITICA NACIONAL

A los estudiantes de la UNAM que participaron en el Consejo General de Huelga, perseguidos, golpeados y encarcelados, y que en la huelga de 1999-2000 ofrecieron uno de los ejemplos más claros de resistencia y compromiso con el futuro de la universidad pública.

El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Dr. José Luis Gázquez Mateos
Rector General

Lic. Edmundo Jacobo Molina
Secretario General

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

Dra. Patricia Aceves Pastrana
Rectora de la Unidad

Dr. Ernesto Soto Reyes Garmendia
Secretario de la Unidad

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Lic. Gerardo Zamora Fernández de Lara
Director de la D.C.S.H.

Mtro. Roberto Constantino Toro
Secretario Académico

Lic. Miguel Ángel Hinojosa Carranza
Jefe de la Sección de Publicaciones

Lic. Dolly Espínola Frausto
Jefa del Departamento de Educación y Comunicación

EL DILEMA. LA UNIVERSIDAD MEXICANA AL COMIENZO DEL SIGLO.

©Unión de la Clase Trabajadora, A.P.N.

©Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

©Hugo Aboites

Derechos exclusivos de edición para todos los países de habla española.
Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio, sin
autorización escrita de los editores.

Editado en México por la Unión de la Clase Trabajadora, A.P.N.

Sinaloa # 60-1, Col. Roma, 06700 Cuauhtémoc, D.F.

Tels. 50-96-33-93 y 50-96-33-94

ISBN: UCLAT

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, 04960 México, D.F.

Impreso y hecho en México

Esta obra es una coedición entre la
Unión de la Clase Trabajadora, A.P.N. y la
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Capítulo Tercero: La disputa por las profesiones

Como resultado del pacto general que se describía en la Introducción de este libro, y de las iniciativas analizadas en los anteriores capítulos, existe hoy una profunda y soterrada disputa en torno a la orientación de los estudios profesionales. Los exámenes de egreso del Ceneval, la certificación son en este momento el terreno donde se libra una lucha que decidirá el destino público o privado de las profesiones.

De la autonomía a la centralización privada

La historia es reciente. Desde principios de los noventa, la conducción nacional de la educación superior¹ decidió modificar radicalmente el papel de la universidad autónoma en la determinación del conocimiento que requiere la sociedad. Específicamente, el conocimiento que se materializa en las profesiones.

1 El círculo donde se toman las decisiones fundamentales sobre la educación superior en nuestro país no es una entidad formal expresamente constituida, sino un agregado informal que básicamente está integrado por los titulares de las siguientes dependencias e instituciones: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESI-SEP); Secretaría de Educación Pública; Secretaría Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), directivos de la UNAM, IPN, UAM y ocasionalmente la misma Presidencia de la República. Las Asambleas de la ANUIES, las decisiones de muchos órganos colegiados de las instituciones e incluso los espacios bilaterales frecuentemente no tienen otra alternativa que refrendar las iniciativas y políticas que, después de consultas, se establecen en este circuito.

Hasta ahora a las instituciones de educación superior —y de manera ejemplar a las autónomas— se les había encargado la determinación de los perfiles profesionales de los ingenieros, médicos, abogados, contadores, y, con ello, la definición de cuáles eran las necesidades de conocimiento concretas de la sociedad regional y local a la que sirven. Aunque las autoridades de la SEP hasta ahora han sido las que expiden la cédula profesional, es costumbre que acepten como válido el juicio de las universidades. Es profesionalista quien estas aprueban como tal. En 1997, sin embargo, el círculo conductor de la educación superior dio un primer e importante paso para cambiar la situación. En este año ANUIES específicamente acordó:

...incorporar los exámenes de calidad profesional elaborados y operados por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior en sus reglamentos de exámenes y titulación, de tal forma que todo egresado sustente el examen respectivo como requisito previo a la titulación (ANUIES:1997)

Este acuerdo permite que la tarea universitaria de formar profesionales sea de ahora en adelante supervisada y controlada directamente por este organismo privado externo, el Ceneval. De concretarse estos planes, significará la aplicación obligatoria del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), para todos los graduados universitarios, mismo que consiste en 200-400 preguntas de opción múltiple (para evaluar toda una carrera de cuatro años), aplicado en un fin de semana.² El Cuadro 6 muestra las carreras para las que ya existe un examen de egreso del Ceneval.

² El ejemplo de una pregunta del Examen muestra el carácter limitado de la opción múltiple para valorar algo tan complejo como la calidad profesional de una persona. En el EGEL de Turismo se pregunta: "¿Qué concepto prevaleció sobre el ocio durante la Edad Media? a) Caballeresco; b) Bucólico; c) Improductivo; d) Romántico." (Ceneval:1997:43).

Cuadro 6: Licenciaturas que son evaluadas por el Examen Nacional de Egreso, (opción múltiple)

Contaduría	Ingeniería Civil
Turismo	Ingeniería Eléctrica
Administración de	Ingeniería Electrónica
Empresas Turísticas	Psicología
Medicina	Pedagogía/Educación
Odontología	Informática/Computación
Enfermería	Derecho
Farmacia (QFB)	Ingeniería Mecánica y
Medicina Veterinaria	Eléctrica
y Zootecnia	Ingeniería Agronómica
Ingeniería Química	Actuaría
Ingeniería Industrial	Arquitectura

Fuente: (Ceneval:1998).

Se supone, como ya se ha dicho, que cada examen estaría midiendo la calidad de los graduados de todas las instituciones y se entregaría a un pequeño número de ellos el "Certificado de Calidad Profesional" o como ahora se llama, "Testimonio de Alto Rendimiento" expedido por el propio Ceneval. Con esto habría entonces dos grandes tipos de profesionales: la gran mayoría, los que tienen título universitario (y una boleta de calificación del Ceneval que informa de la calidad profesional de la persona en una escala de 0 al 100 por ciento) y una minoría que además del título obtiene una calificación tan alta en el examen del Ceneval que se le considera merecedor del Certificado o Testimonio.

Además de modificar drásticamente la oportunidad de acceso al mercado laboral, el cambio que ahora está en curso de hecho saca la certificación de las instituciones públicas y la transfiere a una entidad privada. Y con sólo este cambio se redefine el lugar de la universidad en la sociedad. En lugar de seguir siendo un espacio independiente de los gobiernos y de las grandes corporaciones, es decir autónomo, se hará depender sus planes de estudio de este organismo, el Ceneval, una de cuyas funciones en los hechos es la de permitir la participación directa del sector privado en la determinación de los planes de estudio de las universidades públicas y autónomas.

En lugar de un planteamiento plural, resultado de una visión amplia, donde los universitarios como representación de la sociedad en el terreno del conocimiento puedan junto con otros sujetos sociales

definir en cada región y a partir de perspectivas disciplinarias distintas las necesidades de conocimiento y materializarlas en planes de estudio profesionales, en programas de investigación y en iniciativas de difusión, se pretende crear un centro único y homogeneizador: un sólo examen, por lo tanto un sólo temario y un sólo estándar de evaluación para todos los centros de estudio del país, y, además, desde una perspectiva que enfatiza las necesidades de los empleadores como el eje central de la organización del plan de estudios de cada profesión.

En este consejo técnico el mundo de la escuela y el mundo del ejercicio profesional externo (eufemismo por mercado de trabajo), discuten y deciden los rasgos de cada 'perfil de referencia' [para cada profesión]. Nada los obliga a adoptar como referencia cierto currículum vigente en determinada institución (Gago Huguet: 1995a:26).

Este nuevo esquema se suma al proceso de privatización de la educación superior que se ha descrito y sus múltiples expresiones: la reducción de los montos destinados a la educación pública y el aliento a que el lugar del Estado como responsable de la educación postsecundaria lo asuma el sector privado; el creciente número de contratos de investigación (en muchas ocasiones verdaderos subsidios encubiertos) que establecen las universidades con empresas y entidades privadas y que contribuyen al cambio de los objetivos sociales de la investigación y formación universitaria; la creciente comercialización de las tareas e infraestructura universitarias (venta de cursos, diplomados, cobro por uso de laboratorios, etc.). El Ceneval materializa algunas de estas tendencias para el caso de las profesiones.

Las primeras resistencias

La idea de colocar al Ceneval como órgano de control central y único de los estudios profesionales ha generado, sin embargo, fuertes protestas. A pesar de que los propios universitarios frecuentemente no pueden reivindicar con la profundidad e intensidad que debieran su carácter de representantes de la sociedad para la determinación de las necesidades sociales de conocimiento, la iniciativa de acabar con el control de las comunidades académicas, públicas, autónomas y universitarias, sobre la definición de las profesiones ciertamente no ha pasado

desapercibida.

El ejemplo más reciente e importante lo ofrece el movimiento estudiantil de la UNAM que desde su inicio en marzo de 1999 incorpora como una demanda principal que acompaña a la de la gratuidad, "la no implementación del EGEL y la eliminación del examen único de ingreso" al bachillerato, ambos productos del Ceneval (CGH:1999:16). Pero durante todo el año anterior la decisión SEP-ANUIES-Rectores de establecer el EGEL había generado una intensa discusión en varias universidades del país (UNAM, UAM, IPN, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Querétaro).

Los innumerables foros, paros de protesta (UNAM, UAM-X) e incluso la marcha al edificio del Ceneval al sur de la C. de México, culminaron a fin de año cuando el pleno del Colegio Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con base en un dictamen avalado por varias de sus más altas autoridades, decidió "no incorporar... los Exámenes Generales de Calidad Profesional, ahora denominados Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura, ni como requisito para la titulación, ni en cualquiera otra de sus modalidades." (Colegio Académico-UAM:1999:14)

Yendo más atrás, la creciente resistencia a la implantación del EGEL tiene su origen en los movimientos de protesta que surgieron en la C. de México en 1996-97 en contra de otro de los exámenes del Ceneval, el Examen Nacional para el Ingreso a la Educación Media Superior.

Las implicaciones de una ambiciosa política

El Ceneval, como ya se había señalado, aplica exámenes a nivel nacional 1) para el ingreso a la educación media superior, EXANI-I; 2) para el ingreso a la educación superior (licenciatura), EXANI-II; 3) para el egreso de la licenciatura (EGEL) y, 4) para el ingreso a los programas de posgrado y beca del CONACYT, EXANI-III. Es decir, es un organismo privado que tiene ya la capacidad de controlar el acceso y egreso de millones de personas a partir del término de la secundaria. Yendo aún más lejos, y como se señalaba, si se aprueba en sus términos la nueva Ley de Profesiones, es posible que también le correspondería al Ceneval estar a cargo de la evaluación

que entonces deberán hacer cada cinco años todos los profesionales en ejercicio a fin de renovar su cédula profesional.³

Pero también el establecimiento del Ceneval contribuye a roturar en México el hasta ahora inexistente mercado de la venta de servicios y productos de evaluación. En Estados Unidos esta es una industria que mueve cientos de millones de dólares cada año, a cargo de corporaciones no lucrativas como el *Educational Testing Service*. En México, en términos más modestos, el Ceneval, evalúa a cerca de un millón de personas cada año, cada una de las cuales debe pagar un promedio de 200 pesos.

Por otro lado, el binomio Ceneval-Exámenes Nacionales resume y expresa el tipo radicalmente distinto de sistema de educación superior que se busca establecer en el país y la idea de país mismo. En lugar de apuntar, como se decía, a crear un sistema público, bien financiado, descentralizado por regiones, democrático, plural y atento y vinculado a los procesos y necesidades locales, se construye ahora una conducción privatizada que determina centralmente y desde un certificador privado cuál es el conocimiento importante en cada profesión. Una estructura que jerarquiza a todas las instituciones del país de acuerdo con un estándar único y que distribuye recursos, en parte, con esa base.⁴

Precisamente por estas implicaciones la discusión y muestras de duda e inconformidad respecto del EGEL que se dan en decenas de facultades e instituciones son de fondo, una lucha por establecer si la definición de cuál es el conocimiento importante es algo que debe seguirse dando en el seno de la universidad pública o debe pasar al ámbito de lo privado.⁵ A las corporaciones y grandes intereses privados de la comercialización de la educación o a las instituciones de carácter público.

3 En el Proyecto de Ley se establece: "Art.14.(...) La vigencia de la cédula dura cinco años y su renovación podrá solicitarse en cualquier tiempo, cubriendo las formas de actualización o capacitación o aprobando el examen de capacidad profesional que señala esta Ley." (Proyecto Ley Ejercicio Profesional:1997:Art.14).

4 "Con base en estas evaluaciones externas, cada programa y escuela obtienen información e indicios que los ubican y comparan con las demás que hay en el país..." (Gago:1995:25).

5 No resuelve a discusión el planteamiento, como se hace, de que el Ceneval sí contiene la representación de la sociedad y que la universidad autónoma no lo hace. Ambas representan a la sociedad pero de distinto modo, uno público, autónomo y democrático (como proyecto al menos); otro vertical, único, privado.

El dilema

Es este un dilema que está generando la necesidad de que los universitarios ofrezcan una propuesta distinta y mucho más amplia de qué significa 'lo público' en la universidad. Urge redefinir este significado de manera tal que la universidad autónoma pueda ofrecer una alternativa a muchos que hoy no ven otra perspectiva que buscar la competitividad de los egresados de acuerdo a los perfiles de la globalización, la escasez de empleo y la lucha salvaje por insertarse en el circuito reducido de la modernidad. Por ese camino, 'lo público' cada vez más se reduce a convertirse en una versión sólo atemperada y muchas veces insuficiente de los niveles de excelencia que se proponen como parámetros en las instituciones privadas nacionales y estadounidenses.

En la actual etapa de privatización creciente, de luchas por la democracia, de demandas sociales y laborales pendientes y de globalización salvaje, la universidad pública y los universitarios están obligados a pensar en nuevos términos su papel ante la sociedad. De que esta propuesta se genere va a depender en gran medida la posibilidad de futuro de la universidad pública y autónoma. Y en ese proceso, la redefinición de la enseñanza de las profesiones en la universidad pública autónoma es un elemento clave por ser el lugar donde pivotan muchas otras cuestiones.

Pero para avanzar en esa dirección conviene analizar primero, a manera de polo de contraste, en qué consiste con más detalle la propuesta de 'lo privado' para la formación de profesionales para el futuro próximo que viene implícita en el Ceneval.

Microsoft y los consejos universitarios

¿Por qué, se decidió crear el Ceneval como un organismo privado? La pregunta es relevante porque era perfectamente factible crear, por ejemplo, un centro nacional público de estudios sobre la evaluación, regionalizado, autónomo, con un consejo representativo. Esto habría asegurado una gran independencia de las instituciones, si esa era, como se asegura, la preocupación principal.

Pero también así se habría evitado la aberrante situación actual. Como se quería hacer un organismo privado pero no se quería dejar en manos de un grupo de empresarios, sin más, la evaluación de las

instituciones públicas, la SEP-ANUIES decidió que se incorporaran como socios del Ceneval funcionarios públicos y universitarios. De tal manera que como ya se señalaba, hoy son socios de un organismo privado⁶ nada menos que el Secretario de Educación Pública, el Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica y el de Educación Tecnológica. También son socios el Rector de la UNAM y dos rectores de instituciones nombrados por la ANUIES además del propio Secretario Ejecutivo de la ANUIES. (Ceneval:1998:2).

Esa primera aberración conduce a una segunda, que consiste en una mezcla y conflicto de intereses entre lo público y lo privado: los socios de una entidad que se dedica al diseño, producción y aplicación de los exámenes generales son al mismo tiempo los directivos de las instituciones que son sus clientes más importantes. Esta fórmula ciertamente asegura de antemano el éxito comercial del Ceneval pero trae consigo el contradictorio hecho de que el rector de una universidad pública que contrata los servicios del Ceneval es al mismo tiempo socio de esa misma entidad privada que vende exámenes.

A pesar de estos inconvenientes se optó por un organismo privado. Y eso lleva a pensar que la decisión de evaluar a las profesiones desde el ámbito de lo privado fue de carácter estratégico.

Es una decisión que responde por una parte al clima general de privatización que tiene su auge precisamente en el sexenio salinista y que afecta no sólo cientos de empresas paraestatales y a millones de campesinos con la comercialización de la tierra ejidal, sino a ámbitos de lo público tan importantes como la salud y la educación. En este período se establecen innumerables iniciativas que responden una y otra vez a la idea de la privatización como el remedio a los males de la burocratización y el marasmo educativo (desde el otorgamiento de fondos por competencia a instituciones y académicos hasta la creación de instituciones públicas a cargo de empresarios pasando por el impulso a la comercialización de los servicios públicos en forma de cursos, diplomados, convenios, etc.).

6 "En su carácter de asociación civil, el Ceneval constituye un organismo privado, no lucrativo." (Ceneval:1998:2). El carácter no lucrativo, sin embargo, no impide que este Centro sea una entidad dedicada exclusivamente al diseño, producción y venta de exámenes nacionales, mientras no reporte ganancias.

Pero, sobre todo, responde a la apertura a nivel trinacional del mercado de la educación (y de la evaluación) de acuerdo con lo pactado en el Tratado de Libre Comercio. La privatización y comercialización creciente de la enseñanza de las profesiones como parte del mercado educativo plantea la necesidad de establecer un mecanismo de certificación externa, que no sea identificado automáticamente como parte del aparato gubernamental y, por lo tanto, engorroso y burocrático.

En el Tratado Libre Comercio firmado con Estados Unidos y Canadá se establece que deberán existir mecanismos expeditos de certificación de profesionales que no entorpezcan el tránsito de prestadores de este tipo de servicios a través de las fronteras. En concreto, dice:

Con el objeto de garantizar que toda medida que una Parte adopte o mantenga en relación con los requisitos y procedimientos para el otorgamiento de licencias o certificaciones a los nacionales de otra Parte no constituya una barrera innecesaria al comercio, cada una de las partes procurará garantizar que dichas medidas:

a) se sustenten en criterios objetivos y transparentes, tales como la capacidad y la aptitud para prestar un servicio;

b) no sean más gravosas de lo necesario para asegurar la calidad de un servicio, y

c) no constituyan una restricción encubierta a la prestación transfronteriza de un servicio. (TLC, Art. 1210)

Un centro privado, eficiente y moderno para la certificación y conducción de la educación superior de este país, representa el mensaje más claro que el gobierno puede enviar a sus contrapartes del Tratado sobre la disposición de México a establecer un canal expedito de paso a los profesionales de alta calidad que vengan de Canadá y Estados Unidos.

Pero también la estructura interna del Ceneval fortalece la hipótesis de que privatizar la evaluación es algo estratégico.

En el Ceneval se puede dar una fusión de lo público y lo privado que

sería impensable en una de las actuales universidades estatales o autónomas. Es muy difícil que las comunidades académicas y estudiantiles de la Universidad Nacional Autónoma de México o alguna otra del país acepten como miembros y con representación prácticamente paritaria a los directivos de las instituciones educativas privadas, a los colegios de profesionales y, también, a corporaciones como Microsoft. Pero esta dificultad no existe si este encuentro se da en el ámbito privado, en un centro externo a las universidades, como es el Ceneval.

Además de la Asamblea de Socios del Ceneval, como ya se señalaba, en este organismo existen otros espacios, los Consejos Técnicos (uno por cada profesión). En ellos se acuerdan cuáles serán los criterios de evaluación cada carrera y, en el fondo, lo que es el conocimiento "indispensable y necesario" para cada profesión.⁷ Y es aquí donde la representación privada es más variada.

Así, por ejemplo, para la elaboración del EGEL correspondiente a la Licenciatura en Informática/Computación el acuerdo se da entre académicos de instituciones públicas como la UNAM, BUAP, U. Juárez Autónoma de Tabasco, U. Yucatán, IPN, U. Veracruzana, pero también representantes de entidades privadas como el ITAM, UIA, U. de las Américas, FIMPES, ITESM, U. del Valle de México, Asoc. Nal. de Instituciones de Educación e Informática y asociaciones empresariales y empresas tales como Asoc. Mexicana de la Industria de Tecnologías de Información, Red Uno, KPMG Cárdenas Dosal, S. C. y Microsoft de México.

El Cuadro 7 presenta una relación más amplia de las empresas, empleadores y entidades privadas que participan en los distintos consejos técnicos del Ceneval. Evidentemente, de la constitución del Consejo Técnico depende en gran medida los acuerdos a los que ahí se llega respecto de lo que significa conocimientos indispensables, calidad profesional y otras cuestiones fundamentales en determinado campo profesional.

7 "...el perfil de referencia constituye un mínimo indispensable o suficiente para iniciar la vida profesional..." Aunque se añade que cada escuela puede agregar en sus planes de estudio los temas y perspectivas que considere conveniente o necesario según su idiosincrasia, es evidente que el temario "indispensable" del que depende la certificación y el grado de calidad con que egresará cada profesional es lo que tendrá prioridad para la elaboración de planes de estudio y el quehacer de maestros y estudiantes. (Gago:1995:26)

Cuadro 7: Entidades privadas que participan en el Ceneval en la elaboración de los Exámenes Nacionales de Ingreso a la Educación Media Superior, Superior y Egreso de Licenciatura. (Lista parcial)

Universidad de Monterrey	Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas
Universidad Panamericana	ITESM: Morelos, Mazatlán, C. México.
Fed. Instituciones Particulares	
Educación Superior (FIMPES)	Univ. Tecnológica de México
ITAM	Universidad La Salle
Asoc.Nac. de Abogados de Empresa	Centro de Estudios Educativos
Ingeniería Computarizada Integral	Academia Mexicana de Ingeniería
Colegio de Ingenieros Civiles, A.C.	Cámara de la Industria Electrónica
Univ. de las Américas	Asoc.Mex.Indust. Tecnologías Información
Red Uno	Microsoft México
KPMG Cárdenas Dosal, S.C.	Universidad del Valle de México
Asociación Mexicana de Hospitales	Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad de Tamaulipas	Universidad Latinoamericana
Centro de Invest. y Asesoría	Escuela Panamericana de Hotelería: Morelos
Pedagógica, A.C.	Universidad Intercontinental
Gist Brocades IMP, S.A. de C.V.	Industria Farmacéutica
VYS, S.A. de C.V.	Confed. de Cámaras Nales. de Comercio.
Escuela Panamericana de Hotelería	Universidad Anáhuac del Sur
Universidad Americana de Acapulco	Universidad Chapultepec
Cámara Nal. Indust. Restaurantes y	Consejo Nacional Empresarial Turístico
Alimentos Condimentados	

NOTA: Comprende los Consejos Técnicos de sólo 15 de los Exámenes Nacionales. Hay organismos cuya presencia se repite en varios consejos o en prácticamente todos ellos. Esto último es el caso de la FIMPES y de instituciones como la UIA, U. Valle de México, ITESM. Aquí sólo se les consigna una sola vez. Fuente: (Ceneval:1998:Anexo 2)

Estos acuerdos, sin embargo, no pueden dejar de ser una visión parcial que excluye o deja de tocar a profundidad ciertas escuelas, visiones, temas y conocimientos que otro grupo igualmente experto consideraría como más importante. Esta visión única aparece luego de manera concreta como un listado de temas, subtemas y bibliografía que se vende a los estudiantes que quieren prepararse para el Examen bajo el nombre de *Guía de Examen* correspondiente a cada licenciatura y que en los hechos es lo que define lo que debe estudiar todo egresado que quiera recibir su certificación. Como se decía, una especie de Plan de Estudios Nacional Único para cada carrera.

De esta manera, por encima de los planes de estudio que determinan los Consejos Universitarios de cada institución el Ceneval establece para cada licenciatura un estándar nacional único, fruto del acuerdo con entidades, empresas y organismos privados sobre cuál es el conocimiento relevante en este momento

en el país. El Ceneval se convierte así en una especie de Consejo Universitario Nacional.

Cada una de estas *Guías*, por otro lado, explícitamente refleja una concepción de país y de su desarrollo. En Ingeniería Civil, por ejemplo, la construcción de aeropuertos, puertos marítimos y vías férreas (es decir, los quehaceres fundamentales de grandes empresas de la construcción como la empresa Ingenieros Civiles Asociados, ICA) llegan a tener 33 temas. Al mismo tiempo, cuestiones más importantes como el manejo y tratamiento de desechos sólidos y de aguas residuales que son vitales para cientos de miles de comunidades, barrios, colonias, sólo alcanzan 8 temas.⁸

La concepción de futuro del país es algo que se expresa en la propuesta de estudios de cada profesión. Evidentemente, como cada vez aparece más claro en un país en proceso de profunda segmentación, la visión del país que se tiene desde el ITESM, desde la UIA y desde las empresas clave en cada Consejo Técnico del Ceneval apenas pasa y, cuando lo hace, sólo tangencialmente, por las localidades empobrecidas en las zonas rurales y en las periferias de las ciudades.

Las *Guías* de EGEL, por otro lado, también traen implícita una idea de universidad. Si predomina la visión de Tribasa y otras grandes constructoras en los planes de estudio de ingeniería apenas tiene sentido impulsar una expansión de la matrícula en las escuelas y facultades de esa carrera. Resulta lógico concentrar los esfuerzos en generar un número relativamente pequeño de profesionales. Hombres y mujeres capacitados para competir exitosamente en el mercado globalizado de la construcción de grandes obras de ingeniería y capacitados para disputarle esos puestos aquí en México a los profesionales que vengan de otros países. Para eso deben estar dotados de un manejo de la tecnología más desarrollada y preparados en instituciones públicas pequeñas y de excelencia, cada vez más parecidas a instituciones privadas.

⁸ Sesgos semejantes encontramos en muchas de las carreras. Desde enfermeras cuyo perfil profesional no incluye prácticamente nada respecto de la Enfermería Comunitaria, hasta veterinarios de las zonas ganaderas que son interrogados acerca del tratamiento de mascotas como requisito para el otorgamiento del Certificado de Calidad. Sobre esto último, ver la ponencia del Rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes sobre el Ceneval (Martínez:1998:19).

Grandes instituciones públicas como la UNAM ya estructuran su concepción de universidad en torno a la idea de que una cosa es la responsabilidad de la universidad de preparar el recurso humano para un mundo competitivo y globalizado y otra distinta y que ya no le corresponde, los grandes problemas de atraso y pobreza en el país. Esta dicotomía, sin embargo, no existe en la Ley Orgánica de la UNAM o de otras instituciones. En ellas aparece claro que el propósito de crear universidades y destinarles recursos es generar "profesionistas útiles a la sociedad" y hacer investigaciones "principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender con la mayor amplitud posible la cultura" (Ley Orgánica-UNAM:1945:Art.1). Aún para una universidad privada debería ser discutible el que dejara de tener como foco de su acción la sociedad que le rodea, pero en una institución pública debería ser inaceptable.

Al dejar de considerar como objeto de su quehacer los grandes problemas nacionales, la respuesta de la universidad a la sociedad y a sus necesidades se convierte en sólo una responsabilidad individual: quienes han sido privilegiados con la educación superior no deben olvidarse que viven en un mundo de pobreza y que deben ser solidarios. Así, después de señalar el Rector de la UNAM en su propuesta de Plan de Desarrollo que "las nuevas generaciones deben cobrar conciencia de su condición privilegiada de universitarios", agrega que a la UNAM le corresponde "formar recursos humanos de calidad, preparados para enfrentar los problemas de la sociedad mexicana y de la competencia internacional, [pero] capaces de actuar de manera solidaria en una sociedad que aún sufre carencias e injusticias." (Proyecto Plan Desarrollo-UNAM:1997:4-5)

De esta manera se libera a la institución de la obligación social expresamente establecida en la legalidad de que su quehacer responda a la sociedad toda. Adicionalmente, al colocarse la competitividad como objetivo central de la formación de profesionales, dejan de ser importantes y parte central del quehacer universitario, el asegurar y acrecentar el derecho de los jóvenes a la educación y a la gratuidad.

Lo 'público universitario'

Este largo rodeo por la privatización de la conducción de las

profesiones permite enunciar tres puntos de partida para el comienzo de una discusión sobre el futuro de las profesiones en el país desde el ámbito de lo público.

1. *Perspectiva.* Como se apuntaba anteriormente, lo fundamental es el inicio de una discusión sobre las profesiones desde una perspectiva mucho más amplia que la del mercado en general y, en particular, de la concepción de mercado que las refiere exclusivamente a los escasos puestos en el escaso sector moderno-globalizado. Los currículos, planes de estudio, temarios, pero sobre todo el planteamiento general educativo y pedagógico de la profesión debe ser tal que permita a estudiantes y maestros desde el estudio de la carrera una reflexión sobre el entorno social donde se encuentran y pensar y proponer alternativas de estudio. Se trata no sólo de convertir a los estudiantes y trabajadores universitarios en actores activos de la reorientación de sus carreras, sino de generar una fuerza social bien enterada de las consecuencias que trae para su propio futuro laboral los cambios en el currículo que se generan desde la perspectiva privatizadora. A la propuesta de educar a todo mundo como si fuera obtener trabajo en una corporación con tecnología de frontera, debe ofrecerse aquella que se basa en el reconocimiento de los nichos productivos laborales y sociales de su propia ciudad, región y país y en el reconocimiento de las propias capacidades para generar nuevos espacios de producción y participación. Preparar profesionales capaces de participar en procesos autogestivos y en la creación de alternativas sociales y productivas en cada región. A través de las profesiones la economía igual que la política deben ser revaloradas y replanteadas para una sociedad amplia e incluyente.

2. *La universidad pública como representación de la sociedad.* Los universitarios tienen muchos obstáculos para asumirse cotidiana y consistentemente como lo que son: la representación social del conocimiento necesario en un momento histórico dado en su ciudad, región y país. Cuotas, plazos perentorios, enfoques pedagógicos productivistas, becas y estímulos y, en general, un contexto de competencia como propuesta educativa convierten a la universidad y a los trabajadores universitarios en "productores de profesionales" (Gago:1997). La universidad productivista se introyecta así dentro de sí misma a partir de una definición artificial de calidad y se aleja de la sociedad, de sus dinámicas y perspectivas más importantes. En respuesta es necesario por un lado, continuar

luchando al interior de la universidad por la creación de condiciones de trabajo y de estudio que favorezcan la reflexión y educación de los universitarios sustentada en el quehacer intelectual amplio y no en el cumplimiento de cuotas productivistas, y, por otro lado, avanzar en la creación de nuevas relaciones hacia afuera, con los actores sociales mayoritarios, mediante el establecimiento de espacios de encuentro y estudio sobre las profesiones en el ámbito de la zona, ciudad, región. Estos espacios pueden convertirse en órganos de una verdadera conducción social amplia de la educación postsecundaria que reemplace la relación unilateral financiera, de supervisión y evaluación que hasta ahora existe con el Gobierno Federal.

3. *La responsabilidad social de la universidad.* Ya que es mantenida con los recursos públicos, la universidad debe generar el conocimiento profesional que la sociedad entera requiere, pero además, en sus políticas de acceso y permanencia no puede contradecir esta vocación amplia. Es decir no puede reivindicar las necesidades de conocimiento superior que tienen amplios sectores de la población pero al mismo tiempo excluir o dificultar con sus políticas de acceso y requisitos (exámenes de admisión, cuotas, préstamos y procedimientos de exención y exclusión) a los pocos de entre las clases mayoritarias que logran acceder a los niveles educativos postsecundarios. Es su presencia masiva (y por eso más representativa de lo que es la sociedad) lo que ofrece el necesario sustento social a la urgente necesidad de renovar las profesiones. La elitización de la matrícula hará imposible cualquier apertura de los planes de estudio a las necesidades amplias de la sociedad.

Sólo asegurando de manera activa y deliberada la presencia de estos grupos la universidad podrá contar desde dentro de sí misma de los puntos de referencia sociales que le permitan entender a profundidad los problemas de la sociedad en que actúa. En lugar de los que ofrece Microsoft o la empresa Ingenieros Civiles Asociados (ICA).

Capítulo Cuarto:

EL PROMEP: La transformación de la universidad en dependencia gubernamental

A pesar de que los directores de facultades, escuelas y divisiones de las instituciones de educación superior ya han venido firmado los convenios Promep con la SEP, no se conoce ampliamente el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (Promep), ni se ha analizado el impacto que tendrá en la universidad mexicana. En el capítulo primero y segundo se hablaba ya de este programa de la SEP y se hacía referencia a algunos de los ámbitos en los que intervenía de manera decisiva en la vida académica de las instituciones. Ahora este apartado busca ofrecer una visión y análisis más detenido de este importante programa.

El Promep, debe decirse en primer lugar, es resultado directo de una recomendación que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para mejorar la educación superior mexicana. En efecto, a principios de 1996, este organismo urgía a la SEP "concertar acuerdos de formación con los docentes en funciones" como parte de un conjunto de recomendaciones sobre las "nuevas políticas de reclutamiento, de perfeccionamiento y de desempeño profesional" (OCDE:1997:239) que deberían existir en las instituciones mexicanas.

La SEP actuó de inmediato y apenas unos meses más tarde, en otoño de ese mismo año, surgió desde la SEP y la Presidencia la iniciativa del Promep. La SEP misma no tuvo empacho en reconocer

el origen de este programa, pues cuando se trata de explicarle a la OCDE que efectivamente está cumpliendo con sus recomendaciones presenta al Promep como prueba. Es lo que encontramos en el informe que deben rendir los países a la OCDE a los dos años, "acerca de la evolución de la situación nacional... y los progresos realizados en la aplicación de las recomendaciones" (OCDE:1997:235). En ese documento, la SEP describe al Promep como la respuesta a sus recomendaciones y como una iniciativa que "busca inducir a todas las universidades públicas a adoptar las normas internacionales sobre la preparación del personal académico" (SEP:1999:5).

A pesar de que la SEP en su momento responda a la OCDE lo que este organismo quiere oír y reitera que es un programa de formación de profesores, en realidad, el Promep es algo mucho más amplio: un intento de reorganización integral de la educación superior y de redefinición de que corresponde al gobierno y no a los universitarios estar directamente a cargo de la conducción de la vida académica de las instituciones de educación superior del país. En otras palabras, impulsándose en la recomendación de la OCDE la SEP va mucho más allá, hacia un proyecto global de reforma de la conducción y de la vida universitaria.

El Programa señala, por ejemplo, cómo deben clasificarse todas y cada una de las carreras, especialidades y postgrados que existen en las instituciones del país, y, en cada tipo, cuál debe ser la relación maestro-alumno, cuál debe ser el nivel de escolaridad de la planta docente, cuál la proporción mínima de tiempo completo-asignatura (desaparecerían los medios tiempos), cuáles deberán ser las nuevas funciones que tendrán que desarrollar los académicos, cuál la infraestructura y recursos, cuál el marco legal que debe normar las actividades del personal académico. También, evidentemente, contiene provisiones para la formación de los profesores, pero esto es realmente secundario. Resaltar este último aspecto ha generado una imagen del Promep a partir del aspecto más amable y menos controversial.

El Promep intenta, de fondo, ser la gran definición de principio de siglo para la educación superior del país. El propio horizonte que este se fija (el año 2006) subraya simbólicamente este interés. Independientemente de que lo logre o no, la profunda reorganización que se propone se finca en la esperanza de

inaugurar una etapa de inusitado dinamismo a la educación superior frente al proceso de competencia e integración con los polos de los bloques económico-políticos. Ahora Estados Unidos, mañana la Unión Europea.

Para lograr este objetivo, el Promep ha comenzado ya a instaurar una agenda de cambios muy profundos que, como se ejemplificaba arriba, van hasta los detalles más particulares de lo que ocurre en las instituciones. Como de estas definiciones dependen realmente muchas e importantes cosas (nada menos que la definición de conocimiento y recursos humanos superiores para el futuro) —y hasta ahora las cosas no han funcionado como se esperaba— este programa pone un enorme énfasis en una supervisión hasta el detalle, en un aparente afán de que nada quede al azar.

En gran parte por esto el Promep significa que la conducción se vuelve supervisión, adopta la centralización como modelo y tiene como actor principal al gobierno. Como la cuestión de la conducción impacta todo el Programa, este capítulo comienza colocando al Promep en el contexto desarrollo de los últimos años. En un segundo apartado, se describen los cambios más específicos.

I. La "Fundación SEP" como conductora de la educación superior

Hace algunos años, en 1990, el Banco Mundial no dudaba en afirmar que en México y en otros países latinoamericanos uno de "los limitantes más significativos para mejorar la eficiencia incluía... el énfasis en la autonomía que rechaza las directivas de política [educativa] del gobierno." (Winkler:1990:xiii). Frente a esa autonomía, el Banco Mundial señalaba que "la debilidad gubernamental respecto de las universidades públicas se había traducido en la creación de consejos inter-universitarios, constituidos por rectores" pero que este tipo de organizaciones "no han tenido éxito en términos de generar una planeación integral para la educación superior", y citaba como ejemplo el caso de "México, donde la asociación voluntaria de universidades (ANUIES) no ha sido muy efectiva debido a su oposición a que participe en ella el gobierno, a pesar del hecho de que no puede darse una planeación coordinada sin la presencia de la fuente dominante de recursos." (Winkler:1990:14).

En ese mismo reporte, el Banco Mundial también describía cómo los

consejos universitarios y los procedimientos de elección de autoridades constituían un claro obstáculo a la creación de un ambiente de mayor eficiencia en el trabajo universitario. Recomendaba, finalmente, que los cambios no se intentaran mediante el enfrentamiento con estos formidables obstáculos, sino buscando vías alternas para conseguir los mismos fines.

La visión del Banco Mundial estaba, sin duda, fuera de perspectiva. "Débil" no es un adjetivo apropiado para calificar los términos de la relación entre el gobierno y las universidades en los ochenta. Pero hoy, sólo unos años más tarde, aún el Banco Mundial tendría que reconocer que el gobierno federal en México ha logrado avanzar con éxito en la remoción de todos y cada uno de los obstáculos mencionados. El Promep es, de ello, el mejor indicador. En efecto, este programa recoge una de las más importantes lecciones que obtuvieron los organizadores gubernamentales de la educación superior en los años ochenta: en un contexto de creciente debilidad de sindicatos y de las propias instituciones, el financiamiento público a la educación superior —que era visto hasta ese momento como una pesada obligación— podía convertirse en un instrumento con amplias potencialidades para reorganizar bajo una conducción única y transformar a la educación superior.

Así, al mismo tiempo que el concepto de autonomía viene elevado al rango de lugar común en los discursos gubernamentales e institucionales o en un escudo táctico para momentos coyunturales de afectación de intereses de algún rector o grupo, su práctica fue sustituida por los acuerdos sucesivos entre funcionarios gubernamentales y universitarios sobre cuáles esquemas de uso de los recursos podían usarse para obtener respuestas adecuadas de las universidades. Los intentos de reorganización de los tabuladores académico y administrativo (1984-85), el Sistema Nacional de Investigadores (1984), fueron ensayos que ahora se ven como rudimentarios pero importantes porque exploraron la efectividad que podía tener uso de pocos recursos para propósitos muy específicos, en contextos de grandes necesidades salariales y presupuestales.

Si bien las iniciativas concretas tuvieron destinos muy discutibles en cuanto a mejoría del trabajo universitario se refiere, el experimento sí respondió positivamente a la que era la preocupación fundamental: demostró a los funcionarios que pocos recursos pero

estratégicamente colocados podían producir efectos mucho más importantes que los grandes subsidios y los discursos y exhortos gubernamentales. Resultó claro que las instituciones, los académicos en lo individual, los rectores, estaban dispuestos a entrar a la competencia por esos recursos y cambiar cosas —o hacer aparecer como que cambiaban cosas— por obtenerlos. La estrategia gubernamental encontró la manera práctica de acceder a un mayor control sobre la universidad por la vía de desplegar las potencialidades de la mercantilización de las relaciones entre gobierno e instituciones. Tanto cambias, tanto te doy.

A partir de los años noventa, el esquema se convierte en estrategia fundamental y se amplía sustancialmente. Los sistemas de becas y estímulos a los trabajadores académicos individuales, la creación del Fondo de Modernización de la Educación Superior y el surgimiento del aparato nacional de evaluación, son iniciativas que dan una base más amplia y sólida a esta nueva estrategia de cambio dirigido. El discurso sobre la “cultura de la evaluación” en México, nace intrínsecamente ligado a este esquema de relación entre gobierno e instituciones y como concepto que engloba lo que hace un aparato de evaluación paragubernamental, que actúa más como un apéndice de la administración de los recursos que como un referente autónomo para el mejoramiento de la educación.

En la medida en que se fortalece este esquema, la entrega de fondos queda cada vez más sujeta a una revisión de planes y a una evaluación de resultados. Como en cualquier fundación privada, la entrega de recursos se da ahora en función de una solicitud del individuo o de la institución, y en función de la evaluación que se hace de la misma. El quehacer universitario público ya no genera el derecho a recibir los recursos necesarios para su desempeño, al parecer sólo genera el derecho a la oportunidad de competir por obtener esos recursos.

El Promep es un paso muy importante en la consolidación y ampliación de este esquema de manejo de la educación superior que aquí llamamos “modelo fundación.” El Fomes permitía crear laboratorios, los Programas de Estímulos a la Investigación y la Docencia ofrecían un sueldo adicional e importante al trabajador académico en lo individual, pero estas y otras iniciativas dejaban sin integrar —y sin controlar— el amplio espacio institucional del quehacer educativo que representan los programas de estudio

(entre otros, las carreras profesionales).

El Promep intenta terminar con la visión de compartimentos estancos y, lo más importante, baja a los niveles más concretos de la actividad universitaria. Así, por ejemplo, según el Promep en la carrera de derecho (considerada como de carácter Práctico), por cada profesor de tiempo completo, pueden corresponder entre 40 y 80 alumnos. Esta aproximación tan al detalle resulta de la tesis de que ya “no basta un planteamiento global a escala de las instituciones, sino que es necesario referirse a las *dependencias de educación superior*” (Promep:1996:18). Es decir, a cada facultad y escuela.

Como en toda relación con una fundación, en el caso del Promep la entrega de fondos depende de la evaluación que, en último término, hace la entidad financiadora, en este caso, la SEP. Aunque para este efecto sea apoyado por comités especializados, como es el caso del Conacyt. “Así, en el Promep la “solicitud” de fondos viene a ser la presentación, por parte de cada institución, del Proyecto de Desarrollo de las Dependencias de educación Superior” (Promep:1996:28-30), es decir, de las metas y acciones a desarrollar por todas y cada una de las facultades centros, divisiones.

A partir de la revisión —y eventual modificación— de ese Proyecto, se procede o no a la firma de un convenio entre la SEP y la institución de educación superior concreta. Aunque no lo dice, es obvio que al término del convenio —e incluso antes, de manera parcial— se evalúan los resultados alcanzados, y esa evaluación pesa de manera importante en la posibilidad de establecer un nuevo convenio posteriormente. La relación de subordinación y de control sobre los más detallados procesos de la institución es obvio.

II. La agenda de cambios

¿Qué cambios trae consigo el Promep? El primero, evidentemente, es esa supervisión gubernamental directa del cumplimiento de las metas propuestas por cada centro de trabajo a nivel de división y facultad de todas y cada una las instituciones de educación superior del país que participen.

Una vez que se establece ese principio de supervisión como el reorganizador de la educación superior, muchos de los cambios subsecuentes tenderán a hacerse en función de esa lógica. Es decir, aunque se diga lo contrario, de ninguna manera estamos aquí ante la perspectiva de una centralización y supervisión transitoria ("mientras se organizan las cosas").¹ En ese sentido, siempre ha sido mucho más fácil sacar al león de la jaula que convencerlo luego de que regrese pacíficamente a ella.

Facultades, centros y divisiones como "dependencias"

Un ejemplo de la manera como la visión central reorganiza la educación superior, es el cambio que el Promep establece aún antes de ponerse en operación. Para organizar las más de 182 instituciones susceptibles de entrar en el Programa, que a su vez se despliegan en quinientas facultades, centros, divisiones, una instancia central requiere inmediatamente de un patrón de uniformidad y de una relación de supervisión, respecto de cada una de ellas. Por eso el primer cambio subsecuente es establecer una denominación común a fin de dar un trato igual y establecer una relación también igual con todos.

Con el Promep, las facultades, centros, divisiones vienen renombradas "dependencias" y establecen una relación directa, mediante el convenio, con el gobierno federal (SEP). Así la define el texto: "Una dependencia de educación superior (DES) de una IES [Institución de Educación Superior] es la responsable de uno o varios programas de estudio, y comprende un cuerpo académico bien definido" (Promep:1996:18). No están claras las consecuencias que pueda traer el dar una consideración idéntica a un centro de posgrado de El Colegio de México, a la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua y a la Universidad Tecnológica del Estado de Hidalgo, por mencionar sólo algunas.

Otro cambio subsecuente en el mismo sentido de crear una visión uniforme de la realidad universitaria del país, es que los posgrados, diplomados, carreras, especialidades son ahora considerados como "programas de estudio". También aquí, el uso de una sola etiqueta para realidades muy distintas ciertamente facilita el manejo uniforme pero no reconoce fácilmente la variedad de opciones de estudio

1 La SEP presenta al Promep como una iniciativa temporal, con "una duración de 10-12 años" (SEP:1999c:5).

existentes en cada institución y sus propias peculiaridades e historias. Pero el Promep no sólo borra la diversidad propia de cada institución, sino que introduce una diversidad "oficial", generada desde fuera y única para todo el país. Una clasificación que sirve a la visión centralizadora, pero que no parte de ni reconoce las peculiaridades de cada centro de trabajo.

La nueva clasificación de los programas de estudio

Así, otro cambio que introduce el Promep consiste, como ya se señalaba, en establecer que los programas pueden ser *científico-prácticos*, CP (como el caso de medicina, ingeniería); *prácticos muy individualizados*, PI (música); *prácticos a secas*, P (derecho, contabilidad, administración); *básicos*, B (física, matemáticas, antropología, historia, filosofía), e *intermedios*, I, (Promep: 11996:21-22). Esta reclasificación viene a reorganizar la docencia, porque a cada tipo de programa corresponden cocientes mínimos y máximos distintos de la relación maestro-alumno, mínimos en la relación entre académicos de tiempo completo y de asignatura, y diversos requerimientos en la "mezcla" apropiada de grados académicos entre los profesores. La clasificación, por otro lado, ofrece el peligro de crear una jerarquía y competencia implícitas dentro de cada división: los "prácticos" y los "básicos" son términos que parecen destinados a reclasificar también a los académicos y a los estudiantes. Los que sin salir de la universidad trabajarán/estudiarán en ella sólo cuestiones prácticas, y los que tendrán acceso a un estudio del país, las ciencias y las cuestiones fundamentales de la historia. Al estudiante de leyes (y al profesor de esta carrera que ahora se define como "práctica") no puede, según esto, interesarle las cuestiones más de fondo. Sobre todo si, de acuerdo con el Promep, el objetivo prioritario es la formación para el mercado de trabajo, y, si trabaja / estudia en una carrera práctica donde el Promep plantea hasta 80 estudiantes por cada maestro de tiempo completo (Promep:1996:25).

División nacional del trabajo educativo

Hay otro cambio importante: el Promep impulsa decididamente una división nacional del trabajo en la educación superior, aunque esto no es de inmediato aparente en el texto. Así, en una primera lectura, podría pensarse que el Promep es una iniciativa pensada y dirigida casi exclusivamente a la docencia y no tanto a la investigación.

Como dice el Programa en su primer objetivo específico, la pretensión es “consolidar cuerpos académicos de las IES con los perfiles apropiados que sustenten gran responsabilidad, calidad y competitividad en la *formación de profesionales* en todos los tipos y niveles de ES” (Promep:1996:15), sin que la investigación aparezca como alguno de los restantes objetivos.

La misma definición de quiénes son los académicos va por ese camino: son los “profesores de la ES, que se integran y convergen en el objetivo de las IES de *formar cuadros profesionales.*” (Promep:1996:15). La investigación, en todo caso, aparece en un lugar secundario respecto de la docencia (la generación y aplicación del conocimiento vienen a ser la penúltima y última funciones que se asignan a los académicos), con una mención secundaria acerca de su vinculación con la docencia (Promep:1996:17) y aún allí con una dosis de cautela: “no obstante el tiempo dedicado a la investigación y a las aplicaciones innovativas debe permitir la atención adecuada a las tareas docentes de la institución”.

Sin embargo, hay una segunda lectura posible del Promep, que puede hacerse desde el contexto del proceso de diferenciación de las instituciones —y de los programas y trabajadores académicos en lo individual— que se ha generado con base en criterios de “excelencia” y de “calidad” y “trabajo científico” definidos de manera unívoca. El Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), las evaluaciones externas nacionales (CONAEVA, Ceneval) e internacionales (OCDE, Banco Mundial), el Padrón de Excelencia de Posgrados, de Revistas, el Sistema Nacional de Investigadores, etc. son iniciativas que, en conjunto, han venido orientando a la educación superior hacia una organización altamente diferenciada.

Esa diferenciación apunta a un modelo que se puede describir como compuesto de tres grandes circuitos.² En el primero de ellos, un muy reducido grupo de instituciones (con la posible inclusión de algunas privadas) estarían destinadas a generar la “élite” de científicos y profesionistas que requiere la competitividad del país, y a albergar los centros de docencia e investigación estratégica —ciencia básica y aplicada— que requieren grandes montos de recursos y

² Una descripción más amplia de estos circuitos puede encontrarse en un artículo del autor (Aboites:1995).

atención por parte del Estado y entidades de financiamiento.

Este circuito es crucial para generar el tipo de conocimiento e innovaciones que requiere el esquema actual de inserción de la economía mexicana en el contexto internacional. En el segundo circuito, un amplio grupo de instituciones, muchas de ellas públicas y de los estados, serían las encargadas de generar los cuadros profesionales y técnicos de nivel educativo superior capaces de insertarse en los escalafones medios del aparato productivo y administrativo de servicios. El flujo de acceso de estudiantes a estas instituciones estaría regulado por exámenes de selección, con base en estándares nacionales y en criterios de eficiencia del gasto (sólo alumnos "que valgan la pena"). Aunque en este nivel el Estado seguiría financiando a las instituciones, su participación tendería a reducirse o, en el mejor de los casos, a estabilizarse. Los recursos familiares —a través de colegiaturas más elevadas— vendrían a apoyar significativamente este nivel, así como las regalías y venta de servicios por parte de las instituciones. Las instituciones tendrían sobre todo una vocación docente, aunque con insistencia en la calidad.

El tercer círculo es el que estaría integrado por una gran mayoría de instituciones privadas y algunas públicas con estándares menos altos, carreras cortas, estudios abiertos, educación virtual, etc. destinadas a satisfacer la demanda de los sectores de estudiantes rechazados de las instituciones del segundo nivel y (obviamente) del primer nivel. Los más pobres, los procedentes de escuelas públicas con menos recursos, serían aquellos que tendrían así la responsabilidad de financiar su propia educación.

Este modelo de organización de la educación superior es la manera como el gobierno federal y un grupo de rectores plantea que debe resolverse la encrucijada de la globalización en el terreno de la educación superior. Es decir, bajo criterios de ahorro de recursos, se decide no llevar a todas las instituciones a los mismos niveles de modernidad y capacidad de respuesta a los desafíos regionales e internacionales con funciones combinadas de investigación y docencia y difusión, y con políticas de acceso amplio a la población joven con capacidad y deseos de prepararse. Se adopta una política de diferenciación creciente, división de funciones, y acceso a la universidad condicionado a los recursos económicos y, en el fondo, a la clase social del estudiante.

El Promep parece destinado a agravar estos procesos de diferenciación no sólo entre las instituciones sino ahora también al nivel interno, entre facultades, centros, divisiones. En efecto, la clasificación de programas establece una tajante división entre dependencias y programas de estudio destinados a la investigación y docencia estratégica (primer circuito) y los destinados a prioritariamente la docencia (segundo circuito). Esta división, a juicio nuestro, se impulsa a través de la clasificación de los programas.

A pesar de que la tipología de los programas (Práctico, Básico, etc.) habla de cinco tipos distintos, en realidad se trata sólo de dos grandes conjuntos. Por un lado están aquellos que apuntan a formar los cuadros de excelencia destinados a la investigación y docencia. Entre estos estarían los Básicos (orientado a formar docentes de calidad e investigadores) y los Intermedios (que se sitúan entre Básicos y Científico-Prácticos). Como puede verse en el texto del Promep, en estos la proporción de maestros de asignatura tiende a ser mínima, muy alta la de tiempo completo y muy bajo el número de alumnos por maestro de tiempo completo (Promep:1996:25)

Por otro lado, están los programas destinados a formar profesionales para el mercado de trabajo, y que, según las propias descripciones del Promep vendrían a ser los programas Científico-Prácticos (sus "egresados se dedicarán en su mayoría a la práctica profesional") (Promep:1996:21); los Prácticos con Formación Individualizada, y los Prácticos a secas ("cuyos egresados también se dedicarán predominantemente a la práctica profesional") (Promep:1996:22). En estos, el Promep permite la presencia de un número alto o medio de profesores de asignatura y una relación también alta entre el número de alumnos y de maestros de tiempo completo (Promep:1996:25). La gran mayoría de los programas de estudio de las instituciones, a nivel nacional, caen en esta categoría.

Esta gran división se confirma a la hora de hablar del posgrado. Allí, en efecto se separa de manera nítida la maestría, del doctorado. Las maestrías —todas— quedan asignadas al tipo de programas de docencia, los doctorados —todos—, al orientado a la investigación. "Por su naturaleza —dice el Promep—, los programas de doctorado *en todas las áreas*, se orientan principalmente a formar *profesores-investigadores*, y los de maestría a formar profesionales de alta

especialización." (Subrayado nuestro) (Promep:1996:22).

División de académicos

La política de dividir claramente programas y dependencias (e instituciones) alcanza también a los académicos, según su tiempo de dedicación. Si son de tiempo completo les corresponde investigar e innovar ("los profesores de tiempo completo dedicarán una parte sustancial de su tiempo a la investigación y/o a las aplicaciones innovativas.") (Promep:1996:17).

Implícitamente, también se divide entre los "investigadores" que estarán sobre todo en los programas del primer conjunto y dedicados a la generación del conocimiento, y los de tiempo completo del otro conjunto, a quienes les corresponde la "aplicación innovativa del conocimiento" (Promep:1996:17). Y lo mismo, se extiende esta división a los profesores según su grado escolar: si son doctores deberán dedicarse a la investigación, si no lo son, a las innovaciones ("En general los Profesores de Tiempo Completo con Doctorado dedicarán una fracción significativa de su tiempo a la investigación y los que no tengan doctorado la dedicarán a las aplicaciones avanzadas") (Promep:1996:26).

Competencia y certificación

Esta no es una mera tipología estática; el Promep incentiva la competencia entre programas, dependencias e instituciones, para colocarse en los mejores lugares de la clasificación. Es indudable que en el primer circuito, en los niveles de posgrado y de innovación se encuentran los rasgos considerados como deseables: la vinculación con el sector productivo, las redes internacionales, los niveles de excelencia y, también, generosos recursos públicos. Es decir, todas las características que menciona el Promep como deseables. En ese sentido esta nueva creación se convierte en un mecanismo de estímulo a la competencia y, a través de la evaluación, de "certificación" de programas en uno u otro casillero de la clasificación.

Pero la competencia entre instituciones incentiva que algunas hagan esfuerzos desproporcionados por generar programas de excelencia, a costa de los recursos necesarios para otros propósitos y, dados los requisitos, con muy relativas probabilidades de éxito. La presencia

de recursos externos como apoyo a una dependencia se considera casi equivalente a un indicador incuestionable de la utilidad y relevancia de un programa: *"para garantizar el incremento en los niveles de calidad de la investigación y de las aplicaciones innovativas, parte significativa de su financiamiento deberá obtenerse de fuentes externas a las Instituciones de Educación Superior, que se sustenten en procedimientos selectivos y competitivos."* (Sub. nuestro) (Promep:1996:18). Pero ciertamente no hay suficientes fuentes de financiamiento como para dotar a todas las instituciones.

Actuando como ente certificador, el Promep ofrece a los funcionarios de la SEP, la posibilidad de hacer varias cosas: 1) consolidar los programas y dependencias ya establecidos y que siguen ofreciendo perspectivas; 2) regular el surgimiento de nuevos programas o dependencias con carácter científico, o incluso instituciones que, según se determine por el gobierno federal deban establecerse por razones estratégicas; 3) depurar el padrón de dependencias y programas de estudio de tal manera que aquellos que han estado en la zona gris, entre docencia, por un lado, e investigación científico-formación de profesores/investigadores, por otro, sean canalizados de la manera más conveniente en una dirección u otra; 4) depurar el padrón de dependencias y programas de estudio hasta ahora tradicionalmente de docencia, pero que resultan redundantes, repetitivos y obsoletos.

Esto último significa que el Promep, al negar recursos para su expansión y mejoramiento podrá eficazmente contribuir a suprimir licenciaturas con baja demanda, o, paradójicamente, algunas de las que tienen gran demanda (derecho, administración). Esto último, a través de la consolidación de varios programas de diversas instituciones en uno de alguna de ellas. En la medida en que también puede hacer esto al interior del campo de las instituciones, dependencias y programas de estudio dedicados a la investigación-formación de científicos, el Promep puede también verse como un instrumento capaz de servir eficazmente para reorganizar todos los programas y dependencias del gran campo de la docencia y del gran

3 Iniciativas posteriores al Promep (ANUIES:1999) proponen como alternativa crear en cada región o estado una estructura de instituciones diferenciada, de tal manera que existan universidades de investigación y postgrado en cada entidad federativa junto con instituciones sólo dedicadas a la docencia o estudios técnicos. En el supuesto de que esta iniciativa se materialice lo único que haría sería trasladar la actual diferenciación a nivel nacional pero ahora a nivel regional.

campo de la investigación, en ambos casos a nivel nacional, pero separado.

Diferenciación regional

El mecanismo de diferenciación del Promep parece destinado también a incentivar las tendencias ya existentes a concentrar recursos en ciertas instituciones del centro del país, agravando los desbalances regionales. Con la formación de científicos y la investigación concentrados en una sola región, por lo general quedarán las instituciones estatales asignadas primordialmente a funciones de docencia.³ Dentro del marco más rígido que representa el Promep, les será más difícil construir desde su propia región respuestas autónomas y alternativas a los desafíos regionales en el marco de la internacionalización, tareas que obviamente requieren los recursos, infraestructura y personal asociados con los programas de investigación.

Por otro lado, ahí donde las instituciones estatales puedan generar algunas dependencias con programas de investigación, tendrán que dedicar gran parte de la atención y recursos a cumplir con los requisitos de vinculación con redes internacionales, las expectativas de las evaluaciones de "comités de alto nivel académico", la relación con el sector productivo. Todo esto hará más difícil convertir esos lugares en centros donde explorar y generar las respuestas que debe dar el país, a nivel de cada región para desarrollar un aparato productivo y marcos de relaciones sociales y políticas que sean capaces de incluir a todos los habitantes y productores. Sobre todo si el riesgo es perder el apoyo en la próxima evaluación.

El programa de programas

El Promep le confiere al gobierno federal una capacidad mucho mayor de impulsar una agenda de transformación y, de paso, una definición de lo que debe ser la ciencia y la investigación, porque es un programa integral. No se plantea como un programa más que debe sumarse a los ya existentes (Fomes, Supera, Conacyt, estímulos a académicos, Capfce, etc.), sino como el programa que coordina todos los demás destinados a la educación superior y regula la participación de cada uno en la institución, a partir del convenio único con la SEP. Esto, que es algo muy lógico desde la perspectiva gubernamental, coloca a las instituciones en una

situación donde no tienen opciones alternativas distintas al Promep. Es, en el fondo, el Promep o la vida.

El Promep también resulta un instrumento mucho más eficaz que cualquier programa anterior —al menos en el papel— por el amplio rango de perspectivas que incluye. El evaluador puede ver desde las actividades que realizan los docentes de la maestría hasta los planes de la dependencia y el conjunto de proyectos de cada institución.

Cuerpo académico: hacia la academia de la globalización

Otro cambio de enfoque muy importante que contiene el Promep es el paso de la visión del académico como un ente individual a un cuerpo colectivo. Es un reconocimiento lo más expreso que se puede lograr del fracaso de las políticas de diferenciación individualizante que, intentando ser un remedio a la dispersión causada por la crisis de los salarios, la agravaron notoriamente.

Es un reconocimiento sumamente limitado a la naturaleza esencialmente colectiva del trabajo universitario que la hostilidad estructural de las autoridades contra los sindicatos niega reiteradamente. El concepto de “cuerpo académico” aparece ya en 1993-94 en la UAM, cuando un grupo de asesores de la Rectoría General de la institución, algunos de ellos expertos en educación superior, lo recomiendan como punto de partida para dinamizar esa institución.⁴

Este concepto nació con los rasgos del anteriormente descrito primer circuito de instituciones y dependencias. Así, por ejemplo, se

4 Los documentos, de circulación restringida (Grupo de Trabajo sobre la Universidad: “La Universidad y su futuro, una propuesta de Rumbo” y “En Torno a los Cuerpos Académicos” Xerox, Universidad Autónoma Metropolitana, 1994), se planteaba la importancia de grupos de académicos trabajando de manera coordinada, y criticaba el que para hacerlo se les hubiera alejado de las tareas de docencia. Proponía la pregunta de cómo incentivar el surgimiento de estos grupos y —en contraste con lo que es hoy el Promep— señalaba que esta no era una cuestión que se resolvía en lo salarial, ni legal, ni casada con un solo modelo, sino diferenciada. Colocaba como importante la afiliación disciplinaria a las redes de intercambio. Sin embargo, estos primeros esbozos planteaban, en contradicción con la manera como luego aparecen en el Promep, que el conocimiento debía considerarse en gran medida en forma incondicionada, como bien público, “no es una mercancía”, decía. Los asesores, sin embargo, sí apoyaban la necesidad una gestión centralizada, “aunque sólo durante el período de gestación y fortalecimiento de los grupos académicos” y aún esta, sólo a nivel institucional. Por otro lado, al presentarse a las autoridades de la UAM de nivel medio, la propuesta de los asesores fue objeto de fuertes críticas.

añadieron los conceptos de pertenencia a redes nacionales e internacionales, los altos niveles de reconocimiento, publicaciones internacionales, productividad, evaluación externa, y, lo más importante, la caracterización de los programas de investigación y posgrado como fuentes de conocimiento innovativo para los procesos productivos o sociales reconocidos, en la industria o en la sociedad. Aunque hay grupos en otras disciplinas y con otras perspectivas, un buen ejemplo de cómo el concepto de cuerpo académico expresa un rumbo concreto que debe tomar la universidad para responder a los desafíos de la globalización, aparece en un discurso del Rector General de la UAM en 1994, al celebrar los primeros resultados del Macroproyecto que vincula en el conocimiento innovador (23 patentes: barniz ecológico para las uñas, limpiador de juntas de mosaicos, pegamento para suelas de zapatos, etc.) a varias instituciones universitarias (entre ellas la UAM, UNAM, la Universidad de Guadalajara, etc.) e Industrias Resistol, S.A.

...el macroproyecto que hoy analizamos permite constatar una vez más, que los grandes proyectos son colectivos y que la vía para atender las problemáticas complejas que genera el desarrollo actual de nuestro país como es la conservación del medio ambiente, requiere de la estrecha colaboración institucional de diversos grupos de investigación existentes en las universidades, centros de investigación y de la industria. Por ello resulta fundamental la protección de los grupos de investigación consolidados a través de un conjunto de políticas bien definidas como las que han estado diseñando diversas Instituciones de educación Superior y el Conacyt en los últimos años. El gran desafío es hacer crecer en forma acelerada el número de estos grupos para consolidar en forma definitiva nuestro subsistema de investigación científica y tecnológica. (Rubio:1994:3).

Eso fue en 1994. Varios años después, en la UAM, el desafío sigue sin resolverse. El crecimiento en el número de estos cuerpos, si se ha dado, ciertamente no ha sido notorio. Y esto, a pesar de que en la UAM gran parte del camino parecería ya andado: por la estructura departamental, existen alrededor de ciento cincuenta áreas de investigación que formalmente agrupa cada una a un equipo de investigadores y docentes, pero diversos factores impiden su desarrollo. A tal punto, que más bien las cosas parecen ir en sentido

contrario: no sólo se han desbandado grupos espontáneos de posgrado e investigación que surgieron con fuerza en los noventa, sino que en 1997 el Consejo Académico de la Unidad Azcapotzalco eliminó a 22 de esas áreas de investigación, otorgó la categoría de "condicionada" a otras veinte y sólo consideró a una de ellas en la categoría de "consolidada".

En suma, si la idea de los cuerpos académicos es prometedora, su planteamiento en el Promep es equivocado pues se basa en la idea de que estos pueden surgir simplemente con un Programa que los vuelva obligatorios, por el incentivo de los recursos, y con la creación de un marco normativo que promueva y castigue.

La dinámica de surgimiento y fortalecimiento de estos grupos es bastante compleja, lo suficiente como para que no pueda decretarse de manera externa (y, menos aún, nacional) su nacimiento y características. Sin embargo, el Promep no se basa en estudio alguno que reporte cómo se da el surgimiento y decaimiento de estos grupos. Mientras las características reales del quehacer universitario y de los factores que gobiernan su dinamismo no sean aceptados y reconocidos abiertamente y en la práctica (p.e. la necesidad de acuerdos entre los actores institucionales colectivos), la experiencia de la UAM se repetirá, ahora a un costo mucho más alto, a nivel nacional. Como en el caso de las becas y estímulos, dentro de unos pocos años también el Promep vendrá a ser objeto de una descalificación implícita con una nuevo programa. El tiempo y los recursos perdidos parecen no contar.

III. Algunos rasgos del futuro

Dotados de un instrumento tan importante como el Promep, ¿hacia dónde habrán de impulsar la educación superior sus actuales conductores? Rasgos importantes se esbozan ya en los cambios arriba descritos, pero unos cuantos más merecen señalarse particularmente.

1) Una sola definición nacional para todas las instituciones, dependencias y programas de lo que debe ser la finalidad de los estudios superiores: fundamentalmente la formación de cuadros para el mercado de trabajo o para la investigación útil. Esta definición se convierte, casi automáticamente, en el principio regulador de la ampliación y perfil de la educación superior. Las

otras funciones de la educación superior, la movilidad social, la generación del conocimiento social autónomo, la formación de ciudadanos, la exploración de modelos alternos de organización social, productiva y política, desaparecen, quedan supeditados a este o se ven reducidos al ámbito de lo que el maestro pueda hacer en el aula al impartir “valores positivos”.

2) Una fuerte tendencia a definir el conocimiento relevante como el conocimiento corporativo o gubernamental. La insistencia en “los criterios internacionales”, en las “fronteras del conocimiento”, en la vinculación con “redes” y “usuarios de las innovaciones”, en los eslabones “en las redes de vinculación ciencia-tecnología”, “la interacción eficaz con sectores productivos y sociales”, “iniciar la vinculación con los sectores sociales y productivos”, “la vinculación con los sectores externos a la institución, para la aplicación del conocimiento”, “la selección externa será de los clientes y agencias o fundaciones”, así como la participación de investigadores de centros privados en la selección del personal académico de las instituciones públicas (utilizando una expresión eufemística: “académicos o profesionales expertos externos a la institución”), son frases del Promep que configuran el retrato hablado de una orientación muy concreta que se materializa en casos como el ejemplo de Resistol. Por otra parte, las reiteradas menciones al “sector social” deben interpretarse en el contexto de lo que será básicamente una conducción gubernamental y empresarial de la educación superior.

En un contexto así, la tendencia a identificar los planes de desarrollo gubernamentales con lo que es el “sector social”, es muy fuerte. Aunque deben existir intensas relaciones de investigación, docencia y difusión con el aparato productivo (particularmente el de la micro, pequeña empresa, con el sector informal, con los productores tradicionales), y con los gobiernos, esta debe ser una relación planteada en términos universitarios de conocimiento y transformación de la realidad. Si se considera importante la continuación de la existencia de la universidad (educación superior, por extensión) como un polo de pensamiento autónomo, esta no debe supeditar su desarrollo y visión a las coordenadas que rigen la lógica de la ganancia o la del poder político. Las necesidades de educación y conocimiento de la sociedad toda no se expresan sólo a través de esas dos lógicas.

3) La nueva "bilateralidad". El Promep acentúa lo ya conocido: que desde hace casi veinte años a los académicos se les ha venido quitando la facultad de discutir y acordar colectivamente las iniciativas que afectan sus condiciones de vida y trabajo (Aboites:1994:15-26). Este Programa es un documento que, por el nutrido conjunto de disposiciones de carácter laboral que contiene (cargas de trabajo docente, tabulador, medios tiempos, cargas de investigación...) representa, en los hechos, el surgimiento del primer reglamento laboral de carácter nacional para los académicos de la educación superior.

Por si quedara alguna duda, el texto de este Programa también especifica lo que a partir de ahora son las funciones más importantes para todos los académicos del país: "las funciones principales de los profesores de la educación Superior...son: a) Contribuir a formar valores, actitudes y hábitos positivos en los estudiantes. b) Transmitir conocimientos rigurosos. c) Promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades intelectuales. d) Generar conocimiento por medio de la investigación. e) Generar aplicaciones innovativas del conocimiento." (Promep:1996:15-16). La centralización nacional de las funciones del personal académico, algo que a mediano plazo va a limitar a las instituciones para generar su propio proyecto institucional, ya no es una cuestión que se trate en la mesa de negociación bilateral o en los consejos universitarios a nivel de cada institución, sino es un acuerdo tomado en privado entre una Subsecretaría (SESIC) del gobierno federal, el Conacyt (también dependencia de la SEP), y un grupo de rectores (ANUIES), es decir la patronal universitaria.

4) La privatización. El Promep expresamente asume la recomendación del Banco Mundial en el sentido de que "las instituciones privadas deben ser elegibles para recibir subsidios gubernamentales directos..." (Winkler:1990:85). Así, señala que podrán participar, "... de manera indicativa, las IES particulares" (Promep:1996:14). Teniendo en cuenta que las instituciones privadas susceptibles de incorporarse al Promep-investigación son realmente unas cuantas, "indicativo" puede ser una limitante muy relativa. Las implicaciones que tiene la decisión de iniciar el camino en esta dirección son demasiado complejas para resumirse aquí, pero comienzan, evidentemente, con la cuestión del uso de los fondos públicos para educación.

Conclusión

Estas son sólo algunas de las implicaciones que pueden generarse de un primer acercamiento al texto del Promep. Otras lecturas y, sobre todo, los primeros resultados y materializaciones de este programa hablarán con mayor claridad sobre sus significados. Pero nos parece claro que la propuesta básica del Promep es llegar al siglo veintiuno con una educación superior profundamente segmentada; con apoyos diferenciados ahora aún dentro de las instituciones; en los pocos lugares donde prosperen los "cuerpos académicos" de investigación o aplicaciones innovativas, orientada hacia circuitos internacionales y corporativos, a costa de las necesidades sociales de conocimiento y educativas de las mayorías; con un régimen laboral que deteriora derechos evidentes a participar en la determinación de las condiciones de trabajo y los convierte en cuasi empleados gubernamentales sin protección alguna.

Lo más problemático del Promep, sin embargo, es que allí donde debería estar un órgano representativo, social y autónomo como conductor de la política de la educación superior orientada a ampliar y mejorar a todas las instituciones del país, el Promep crea una conducción en manos de un reducido grupo de funcionarios y rectores.

Algunos confiamos en que la ocupación de ese lugar, por anacrónica, es meramente temporal. Una sociedad que está generando y demandando cada vez más espacios de participación mayoritaria y un mayor control y escrutinio directo sobre las acciones del gobierno, pronto puede comenzar a demandar una reformulación de la conducción de la educación superior. Mantener la actual es un atraso de calibre semejante a aquella concepción que señalaba que, en este país, era el gobierno federal quien mejor podía conducir los procesos electorales a nivel nacional.

A los universitarios y otros sectores cercanos les corresponde resolver el dilema entre una conducción gubernamental cada vez más centralizada o una autonomía capaz de impulsar desde la universidad los vientos de democracia y desarrollo para todos, necesarios para los grandes cambios, incluyendo el de una educación superior para todo el país y asentada en acuerdos amplios con sus actores fundamentales.

Capítulo Quinto: El dilema de la educación: Entre la incertidumbre y la autonomía

Sufrimos una pérdida de eje estructurador que daba sentido al acto educativo en sus múltiples instancias. Ante el vacío de proyectos políticos claros, el terreno de lucha se dispersa, se individualiza, se parcializa y se vuelca, ya no sobre el asunto de quién controla el sistema educativo (formalmente el gobierno en sus diversas instancias), sino sobre el sentido mismo de la educación, es decir, su para qué profundo, su función privilegiada.

Susan Street.¹

A partir de la crisis que arranca en 1994, la educación ha entrado en el terreno de una profunda incertidumbre. ¿Qué hacer con una educación que durante la década pasada fue pensada y reorganizada para prosperar en el milagro mexicano de los noventa pero que ahora se enfrenta a la perspectiva de una crisis prolongada y profunda del proyecto de nación? ¿Qué hacer si, mientras tanto, para los encargados de la conducción de la educación nada ha cambiado en el país y, por tanto, nada sustancial debe tampoco modificarse del proyecto educativo?

Los cambios iniciados en los años noventa no tenían como objetivo principal dar respuesta a cuestiones básicas e impostergables, como hubieran sido, por ejemplo, el mejoramiento de la calidad de la educación y la ampliación sustancial de la cobertura educativa. Por lo que se refiere a la calidad, ciertamente se realizaron cambios administrativos importantes —como la descentralización— y en los programas de educación básica, y se generaron nuevos materiales y textos, pero apenas puede hablarse de que esto ha tenido una repercusión sustancial en la calidad educativa del sistema. De hecho, cuestiones tan importantes como las condiciones de trabajo —incluyendo los salarios— y la formación de los maestros todavía para los noventa apenas han sido retomadas.²

1 (Street: 1996:2)

2 "La reforma al normalismo mexicano constituyente la 'gran tarea pendiente' en la reforma educativa, admitió el Subsecretario de Educación Básica, Olac Fuentes Molina", y

El objetivo de los cambios era, más bien, hacer que la educación asumiera el nuevo papel que le correspondía en una sociedad que intentaba construirse a partir de los principios neoliberales. De ahí que la actual crisis de la educación reside en gran medida en su vinculación tan cercana con un proyecto de país hoy en duda, y que su incertidumbre radique en el hecho de que ya no hay un proyecto claro de país al cual referirse, ni una conducción educativa capaz de caer en la cuenta de esto y pensar alternativas.

En este capítulo se describen, en primer lugar, los principales rasgos que definen el papel que se le asigna a la educación en el esquema del proyecto de libre comercio; en segundo, la manera como la crisis actual coloca en la incertidumbre a esa nueva (pero tempranamente vieja) educación y, finalmente, la propuesta de una conducción democrática de la educación, como alternativa para generar un nuevo proyecto de país también a partir de la educación.

La educación del libre comercio

El papel de la educación en el proyecto librecomercista de sociedad se resume en tres rubros principales: 1) una redefinición del uso de los recursos, 2) la evaluación, y 3) lo que debe entenderse por 'necesidades sociales'.

Respecto del primer rubro, se pretendía crear una educación con una idea distinta del financiamiento: eficiente en la utilización de los recursos, capaz de recuperar al menos una parte de su costo y de encontrar fuentes alternas. Al nuevo proyecto de país se le presenta como indispensable sentar de inmediato las bases para disminuir o contener lo más posible el gasto social, con el fin de contar con recursos disponibles para asegurar la vía seleccionada de desarrollo. Es decir, garantizar el pago del servicio de la deuda externa, crear la infraestructura requerida para atraer inversiones —incluyendo como parte de ella educación media superior y superior—³, financiar co-inversiones gobierno-empresas, y

anunció una iniciativa para la formación de maestros, que, sin embargo, sería a partir de las normales. (La Jornada: 1996:25). Por lo que se refiere a las condiciones de trabajo, la Carrera magisterial y las Becas y Estímulos, han sido las principales iniciativas en este terreno en la educación básica y superior respectivamente. Sin embargo, según un detallado estudio ni en la educación básica (Tyler:1997), ni en la superior (Díaz Barriga: 1997) han logrado paliar el problema de los bajos salarios y han resultado muy discutibles en términos de su eficacia para impulsar la calidad educativa. Para Carrera Magisterial ver también Ortega (1994:3).

3 Un ejemplo es el 'paquete' estructurado para la Ford Motor Co. En sonora, para la

mantener fondos de contingencia para el rescate de operaciones fallidas. También, los rescates a las iniciativas fallidas.

En la misma idea de redefinir el financiamiento, la descentralización de la educación se presenta, entre otras, con la función de hacer posible (y presionar para) que las entidades federativas establezcan sus propios impuestos para el sostenimiento de la educación. Asimismo, el término 'participación en la educación', se plantea como una manera de lograr una mayor aportación económica por parte de las comunidades. Y, también, en los hechos se institucionaliza el recorte en el gasto educativo vigente desde hace más de diez años, y la resistencia a considerar a la educación como un derecho universal.

El segundo rubro, la evaluación, está directamente vinculado con el anterior. A esta le corresponde el estratégico papel de puente entre el monto y uso de los recursos por un lado, y las necesidades sociales (como estas se definen en el clima neoliberal), por el otro. Como llave de paso, a la evaluación le toca, en general, controlar el flujo de ingreso y egreso de estudiantes, el trabajo del magisterio y de los académicos y la generación misma del conocimiento. Le corresponde también reorientar la educación hacia ciertos campos e introducir criterios de desempeño para las instituciones a fin de conducirlos en la dirección que se considera como más apropiada.

Aunque la evaluación se presenta en un discurso que exalta la calidad y excelencia, los resultados que hasta ahora existen no son tan notorios por el mejoramiento de la educación como por el crecimiento de la eficacia en la supervisión y control sobre la educación. El papel asignado a la evaluación se ha materializado en el establecimiento de una tupida red de evaluación-regulación: Exámenes nacionales de ingreso y egreso de la educación superior, Examen Único para la Zona Metropolitana, evaluación de

instalación de una planta en Hermosillo. "Con la finalidad de atraer a la Ford al estado de Sonora, el gobierno local tomó a su cargo la construcción del gasoducto, que costó 5 mil millones de [viejos] pesos, así como la donación de un terreno (donde se construyó la planta) con valor de 4 237 millones de [viejos] pesos para la construcción de la planta, que representa la quinta parte de la inversión total". Por lo que toca a la educación, "en el momento de su instalación Ford subrayó la importancia de que existieran instituciones escolares como la universidad, la escuela de artes y oficios y las escuelas técnicas" con la idea de establecer una vinculación "para la elaboración de programas continuos de formación". (García: 1993:75-76 y notas).

instituciones por comités disciplinarios y administrativos, Sistema Nacional de Investigadores, becas y estímulos para los profesores de la educación superior y la Carrera Magisterial para los trabajadores de la educación básica, y en los procedimientos evaluatorios contemplados en la Ley General de Educación. Es una estructura que permite una visión 'desde arriba' tanto de los insumos y productos de la educación, como de los procesos y sus ineficiencias.

Finalmente, el tercer rubro es el de la vinculación del proceso educativo con lo que se define como necesidades sociales. La sociedad se define como un enorme agregado de individuos cuyo bienestar familiar e individual dependerá, directa y principalmente, de su integración exitosa a un aparato productivo moderno y globalmente competitivo. Esta visión incluye la necesidad de despertar en el individuo la competitividad, el amor a la productividad, así como los valores que faciliten la integración ordenada, pero individual, a una convivencia armónica en la sociedad y en las organizaciones donde habrá de ubicarse.⁴

Se implica en lo anterior un binomio básico del desarrollo y, por tanto, del bienestar: la conexión entre individuo-productivo por un lado, empresa de punta por el otro. El concepto de necesidad social gira cada vez más en torno a este binomio. De ahí que contribuir a crear esta nueva fuerza de trabajo y a fortalecer este moderno sector productivo significa responder a las necesidades sociales fundamentales.⁵ Por eso, en su traducción al quehacer educativo estas incluyen tanto la práctica de que los niños de primaria compitan por las despensas disponibles y aprendan a leer instructivos, hasta aquella que rige la incorporación de las

4 La insistencia en la educación como transmisora de valores crece en paralelo con el desmantelamiento de los continentes gremiales, familiares y de otro tipo que servían como los grandes reguladores de las relaciones y como generadores y difusores de los valores pertinentes a cada ámbito. Y tiende a hacerse a la educación la única responsable de proveerlos.

5 Al anunciar el convenio realizado entre una universidad y una corporación estadounidense productora de tecnología de automatización de la manufactura, los directivos de la primera expresaban que "nuestra casa de estudios y la empresa Bellows Parker comparten la idea de que la calidad de vida de nuestras poblaciones depende de nuestra habilidad para educar y producir conocimiento." Es decir, formar e investigar de acuerdo con la agenda educativa de estas corporaciones. (Aboites:1999:145).

necesidades muy específicas de las corporaciones en el currículo y programas de investigación universitarias ⁶; desde los sistemas de pago según el mérito de los maestros e investigadores para generar un clima de productividad, hasta la incorporación de una visión de la escuela e institución escolar como una empresa eficiente más que como una iniciativa colectiva.

La nueva educación apunta a la formación de una especie de ciudadanía por productividad entre los estudiantes, individualizada y competitiva. Sustentada, en el fondo, en el supuesto de que es el mercado el mejor instrumento disponible para la organización de la sociedad, de la educación del próximo milenio y de la generación y difusión del conocimiento.

Por otra parte, la nueva educación se sustenta también y de manera particular en los significados especiales que otorga a términos tales como calidad y cantidad. 'Calidad educativa', por ejemplo, tiende a definirse consistentemente en términos que no sean contradictorios con el recorte del presupuesto nacional para la educación. A la pregunta de qué y cómo puede mejorarse la escuela se responde que todo está abierto a discusión, siempre y cuando no se plantee en términos fuera del marco de un gasto educativo disminuido. A la pregunta de cuándo terminará la escasez de recursos se responde también que se trata, de ahora en adelante, de una condición estructural de la educación. Por eso los análisis de la calidad educativa de organismos como el Banco Mundial no apuntan tanto a la preocupación por identificar lo que es necesario para mejorarla, sino, más bien, a "identificar los elementos que no tienen que ver con un mayor aprovechamiento escolar, y que pueden reducirse sin que este último sufra detrimento" (Fuller:1985). Es decir, calidad significa eficiencia en el gasto.

Por otro lado, 'impulsar la satisfacción de la demanda educativa' es una frase que desde la concepción prevaleciente no necesariamente significa abrir más escuelas públicas, sino, por ejemplo, dar un papel cada vez más importante al capital privado en el financiamiento de la educación pública y en la creación de un mayor número de

6 Al instalarse una planta Chrysler en Ramos Arizpe, Coahuila, "la empresa acordó con las autoridades del estado que se le permitiera participar en [planeación] del programa de estudios del Conalep (escuela técnica en proyecto)" (García:1993:78). Asimismo, "Chrysler fue una de las primeras... en llevar a la práctica su proceso de reestructuración tecnológica. Esta empresa ha establecido sólidas relaciones con el Estado por medio de la Secretaría de

escuelas privadas. Significa también la recuperación de costos (colegiaturas, cooperaciones) en la educación pública.

En el marco de esta orientación, incluso términos como el de 'excelencia' pueden servir para calificar el conocimiento —y el sistema educativo que lo genera— a partir de criterios de utilidad demostrada en la producción y en la comercialización de un producto.

"Igualmente determinantes [de la prosperidad de la nación] —decía un director de CONACYT— son los recursos humanos que poseen altos niveles de técnicas especializadas en diferentes campos, que no resultan únicamente del sistema educativo en general, *sino de su articulación a la competencia y a factores específicos como por ejemplo el desarrollo de tecnología comercialmente exitosa*. De especial importancia es... una firme estructura académica de excelencia [en las universidades]." (Subrayado nuestro) (Alzati:1993:2)

Detrás de estos nuevos significados asignados a las palabras calidad, cobertura, excelencia, la perspectiva es la de una estructura altamente diferenciada de la educación del país, modelada de manera importante por el mercado.

Crisis del proyecto de nación

Los anteriores son los rasgos de una propuesta educativa compatible con un proyecto de país. Supone una sociedad que marcha en una relativa armonía hacia la modernidad y la integración en la economía mundial, a partir de un renovado y básicamente satisfactorio acuerdo social interno. Un acuerdo cuyo eje es ahora el mercado, como la arena donde la gran mayoría de los mexicanos puede recibir un trato justo y equitativo.

En realidad, desde 1994 y cada vez con mayor profundidad y amplitud, este proyecto está en entredicho. Vive una crisis que no se reduce al área de las finanzas o a la falta de un acuerdo entre partidos sobre las elecciones. Esas parecen ser sólo sus expresiones más evidentes. Se trata de una crisis de fondo: afecta a la mayor parte de la población, sus ingresos y sus fuentes de sustento, pero también sus posibilidades de participación y de conducción significativa de la sociedad y del gobierno, y es una crisis que tiene

pocos visos de recuperación.

Es, también, una crisis histórica. La revolución de 1910 y su acuerdo social resultante se plantearon resolver cuestiones que constituyeran la herencia no resuelta del siglo anterior (e incluso desde la Colonia): dictadura, ataques a la soberanía, falta de educación, pobreza y marginación y la incapacidad de las solas fuerzas del mercado para generar un desarrollo amplio. Por eso el intento de solución apuntó precisamente a la no reelección, la educación para todos, la soberanía nacional, el reparto agrario, la legislación laboral y un estado que se asumía como responsable y a cargo de un proyecto de desarrollo económico y social.

El proyecto neoliberal vino a dismantelar gran parte de ese acuerdo, con lo que no sólo revivió las problemáticas del pasado, pero, además, resultó incapaz de resolver las nuevas cuestiones generadas durante el presente siglo.

De ahí que, por una parte, el país aparece ahora como entrando en un proceso de desmoronamiento, como carente de una base histórica firme. Como consecuencia del rompimiento del acuerdo anterior, el país ha dado un salto atrás, al siglo diecinueve, a la época de la soberanía en vilo, expresada en tratados altamente ventajosos para los Estados Unidos, la corrupción rampante y los crímenes de Estado, las emboscadas a campesinos, los acuerdos secretos que producen negocios millonarios entre los empresarios y funcionarios públicos, la legalidad utilizada al gusto de los gobernantes, el centralismo autoritario y personal.

Un salto también a la época en que se rompen los canales de acuerdos y en el que los grupos más excluidos de la sociedad, como los indígenas, no ven otra salida que tomar las armas y luchar por espacios para sobrevivir como pueblos indígenas. El país vive el regreso a un clima de inseguridad personal y civil, de inestabilidad económica constante, en la ciudad y en el campo, y bajo la amenaza de un mayor autoritarismo.

De ahí, por otra parte, que el nuevo proyecto se haya planteado suprimir el corporativismo y marginar a los sindicatos, pero sin una alternativa mayor que la promesa del mercado, sin la ampliación y mejoramiento de los beneficios sociales. Propuso una amplia participación social, pero sin estar dispuesto a una reforma política y

con una gran resistencia a permitir un control social sobre las acciones del gobierno. Planteó la necesidad de un nuevo acuerdo social, pero lo contradicen las reformas en la educación, salud, política de subsidios, etc., que apuntan a una creciente diferenciación y a una mayor pobreza. Pretendió la inserción del país al marco de la globalización económica, pero lo hizo de manera desordenada, sin tener en cuenta la base económica real del país, a través de la anexión subordinada a un bloque hegemónico, y sin calcular las reales posibilidades de desarrollo que ofrecen a un país como el nuestro las economías hegemónicas y las corporaciones.

En un contexto así, el presente proyecto de nación apenas es capaz de plantear una llegada ordenada al siglo veintiuno. La perspectiva más bien es la de una sociedad fragmentada a fondo por las fuerzas contrapuestas de los caciquismos e impunidad sobrevivientes y renovados del siglo diecinueve, las tendencias a la integración económica y a la modernización del norte, junto con los desequilibrios y respuestas que genera la diferenciación social y política, así como la violencia. Ciertamente, un país muy distinto al prometido y una arriesgada referencia para un proyecto educativo.

La incertidumbre educativa

La incertidumbre educativa radica entonces en el creciente desfase entre lo que plantea la educación como perspectiva de sociedad y la realmente existente, pero también en la incapacidad para resolver esta incoherencia. No está clara cuál es la perspectiva que debe asumir la educación en un momento en que está en crisis el proyecto de nación para el que se la organiza. Tampoco está claro cuál es entonces el papel e importancia que la educación puede tener para construir el futuro para este país. Ciertamente no se la plantea como un instrumento capaz de contribuir a un nuevo proyecto de país, capaz de plantearse y contribuir a resolver los grandes problemas nacionales —en el sentido de poner a discusión, hacer parte de su quehacer, incorporar fuerzas distintas— sino que se limita a plantear la necesidad del uso eficiente de recursos, la evaluación, la educación como capacitación para el trabajo y la investigación comercial.

La incertidumbre reside también en la ausencia de una conducción capaz de avanzar y resolver este desfase. La estrecha liga

entre gobierno y educación, administrativa, financiera, ideológica, corporativa le impiden completamente constituirse en un espacio social dotado de autonomía, donde la sociedad pueda aprender y educarse para proyectos de nación más allá de los gubernamentales. La educación no puede tomar distancia y retomar una visión más amplia del país.

El desfase entre educación y país

Las señales del desfase, aparecen en los rubros más importantes de la relación entre sociedad y educación. Así, por ejemplo, en un país con graves carencias educativas, el gobierno impulsa una modificación constitucional que limita la responsabilidad del Estado a la sola educación básica (Art. 3º., 1993). Pero ni siquiera cumple con ese tramo educativo pues todavía el año 2000 existe el mismo número de niños sin escuela que se tenía treinta años atrás y que desencadenó el Plan de Once Años. Al mismo tiempo, se está aún lejos de conseguir niveles aceptables de retención en la educación básica. Esta es la consecuencia directa de un proyecto basado en la reducción de recursos para la educación. La educación media y media superior se organizan en un marco aparte, como si no fueran parte del derecho a la educación y el camino a la resolución de las grandes necesidades nacionales.

En consecuencia, se ha permitido que descendan las tasas de acceso a la educación superior en este período ⁷, que aumenten las colegiaturas ⁸, y, con ello, se ha dejado sin solución a la vista el grave problema que representa que un país con 90 millones de habitantes cuente con tan sólo dos millones de personas que han estado cuatro años o más en la educación superior (Muñoz García:1995:18), en obvia contradicción, con las intenciones de crear una sociedad basada en el conocimiento para integrarse a la modernidad. Lo evidente es que las fuerzas de 'la participación social' (léase mercado e inversión privada) en que se basa el proyecto educativo para estos niveles están teniendo efectos

7 En el período sexenal de López Portillo, 1976-1982, la matrícula en la educación superior (licenciatura) aumentó en un 80 por ciento; en el período 1982-1988, correspondiente a Miguel de la Madrid, en un 29 por ciento, y en el sexenio de Salinas de Gortari, 1989-1995 el aumento preveía un 5 por ciento. Elaboración del autor con base en la compilación de Guevara Niebla (1992:295).

8 Un recuento de los aumentos de varios cientos por ciento en las instituciones públicas se hizo en 1992 por la revista PROCESO:1992. Ibarra: 1992:434, ofrece una visión detallada y sistemática sobre los montos de las colegiaturas a nivel nacional.

contrarios a los publicitados.

La mayor ineficiencia de un sistema educativo consiste en la progresiva disminución de su capacidad y significancia frente a las necesidades de educación. Y por eso, la distancia entre el proyecto y la realidad del país se expresa de manera aguda y conflictiva, en torno a prácticamente cada una de las cuestiones que son claves en el proyecto educativo vigente. Esto genera las luchas por el acceso a la educación, contra las alzas de colegiaturas y las 'colaboraciones' monetarias en el nivel básico, por el aumento a los salarios a los trabajadores de la educación y contra la implantación de sistemas de pago según el mérito. De ahí proceden también los conflictos —menos visibles pero igualmente reales— suscitados por las políticas de diferenciación en la distribución de recursos entre instituciones y regiones. Como resultado, la educación se asienta sobre una base de constante inestabilidad y de ineficacia. Y así el espacio educativo se ve obligado a hacer su propia contribución a crear y agravar las fracturas no resueltas en la historia del país.

El desfase entre educación y país aparece también como una crisis particular de la relación entre escuela y mundo productivo. En un país crónicamente necesitado de mejorar la vinculación de la educación con el aparato productivo, el proyecto educativo se aleja del mundo real del trabajo. Como se supone que México está a punto de llenarse de empleos de alta tecnología, el sector del aparato productivo 'tradicional' o 'tecnológicamente atrasado' se considera como prácticamente cosa del pasado y en trámite de desaparecer.⁹

Así lo planteaba el presidente Zedillo hablando como candidato: "El avance tecnológico tiende a eliminar ocupaciones no calificadas y semi calificadas en todos los sectores productivos. Los nuevos puestos de trabajo requieren habilidades analíticas y destrezas en el manejo de equipos automáticos o computarizados" (Zedillo:1994:15). Desde esta perspectiva la escuela tiene muy poco que decir —y hacer, en términos educativos— respecto de las actividades productivas reales del país,

9 De 36 millones en la PEA, sólo poco más de un millón están empleados en la industria que puede considerarse tecnológicamente avanzada. Además, según un experto, "trabaja con tecnología artesanal el 92 por ciento de 100 mil manufacturas". (Excelsior:1990).

las que, macro planes fracasados aparte, continúan siendo la fuente de sustento a la mayor parte de la población.

La idea de pensar al país como dotado de una estructura de puestos semejante a la del primer mundo, introduce, sobre todo a la educación superior, en un callejón que se estrecha cada vez más. Porque estando la universidad en realidad colocada en un contexto de actividades productivas 'atrasadas', de desempleo y de estudiantes pobremente preparados, la reacción de las instituciones es volverse cada vez más exigentes y restrictivas, a negar al país en que realmente existen, y a orientarse al sector que aparece como su interlocutor más 'natural', la empresa moderna nacional o extranjera y los estudiantes con mayor potencial para la inserción en ese sector.¹⁰

La universidad, tendencialmente, deja de ser patrimonio de la sociedad toda, y la vinculación con trasnacionales se convierte ahora en un símbolo de su excelencia educativa.¹¹ Se asume así el modelo de desarrollo basado en el favorecimiento a un sector muy reducido de la industria, a la idea de una economía especulativa y de servicios y mercancías sofisticadas que sólo funciona satisfactoriamente para un sector social reducido. La plena entrada a este tipo de modernización, se ha convertido para muchos dirigentes educativos en el 'desafío' fundamental que hoy enfrenta la escuela.

Lo anterior propicia otra manifestación importante del desfase: el que ocurre entre una educación con tendencias cada vez más autoritarias y un país con crecientes demandas de democracia para todos y de un urgente mejoramiento en sus condiciones generales

10 En lugar de orientar sus esfuerzos a contribuir a mejorar los niveles educativos inferiores, a establecer estructuras de apoyo a los estudiantes mal preparados y a organizar la vida universitaria a partir de una visión más amplia de la sociedad.

11 Como se aclaraba en nota al principio de este capítulo, el generoso 'paquete' preparado por el gobierno de Sonora para atraer a la Ford, resultó en la creación de tan sólo 140 puestos de trabajo de línea de ensamble (pero en la introducción de 92 robots) (García:1993:80 y 81). Este tipo de empresas —de costosa inversión, muy alta rentabilidad y muy baja contribución a la oferta de empleo—, sin embargo, se convierte en un punto de referencia simbólico y real de la intención de la educación tecnológica y superior. El convenio, también ya citado, entre la UAM y una empresa de la Parker Hannifin tiene como finalidad establecer en la universidad un centro para la difusión, perfeccionamiento y aplicación de la tecnología de automatización de la manufactura para el ahorro de mano de obra, gratis para la trasnacional. Todo esto en un país con seis millones de desempleados (Según el INEGI citado por EL FINANCIERO, 28 Dic. 1995, Pág. 4).

de vida. En el actual contexto de puntos de referencia de la educación estas cuestiones aparecen como secundarias. No están en el primer plano de prioridades convertir a la escuela y la universidad en un centro abierto a niños y jóvenes, padres de familia y sectores sociales, que pueda ser un espacio para aprender a hacerse cargo del destino del entorno inmediato y de la sociedad. Y sin embargo, esta es la sola esperanza que tiene el país ante la clara crisis en la conducción nacional.

Ante una clase política y empresarial incapaz de liberarse y de liberar al país del pasado, la alternativa fundamental reside en que una abrumadora participación ciudadana fiscalice e imponga estándares de democracia, transparencia y de bienestar a quienes conducen la economía y la política. En otras palabras, cumplir ahora la promesa (también del siglo diecinueve) de convertir a los funcionarios y dirigentes del país —aunque actualmente esto suene a ironía— en siervos de la nación.

En este momento, la educación se encuentra obligada a retomar y resolver estos desfases. Pero la crisis del proyecto de nación la ha obligado a convertirse en un factor de resistencia y conservadurismo a la generación de una alternativa social y educativa. Su estrecha subordinación a los gobiernos federal y estatal, a los intereses empresariales, le plantea grandes dificultades para convertirse en lugar donde de manera autónoma pueda pensarse y plantearse un país a más largo plazo y más allá del actual proyecto en crisis.

La cuestión de la conducción educativa

Ese es precisamente el problema. Una educación que se plantee tener un rol crucial en la construcción de un país distinto al que ahora está en crisis, apenas puede construirse en una escuela que depende directa y estrechamente de un gobierno, e incluso de un partido político que gane las elecciones. En un sentido profundo, hoy la educación, para seguir siendo educación, requiere de autonomía.

Esta necesidad coincide y se suma a una corriente ya bien desarrollada que plantea la necesidad de que existan en la sociedad espacios autónomos, desde donde la sociedad fiscalice el

ejercicio del poder. En el caso de la educación, la alternativa es una conducción social de la educación, encargada de establecer las líneas y políticas generales educativas y de supervisar y rectificar la administración gubernamental en educación.¹²

Esta ciudadanización de la educación —como la de los procesos electorales— implica establecer un ámbito autónomo de los gobiernos (federal y estatales) para que así sea capaz de pensar a la sociedad desde sus necesidades educativas a mediano y largo plazo, y no necesariamente en la perspectiva en que estas son vistas por un gobierno particular que representa a un partido —o a un simple grupo— el cual hoy puede ganar las elecciones y perderlas el siguiente período.

Sin embargo, es precisamente en este punto donde es más profundo el desfase entre el actual proyecto educativo y lo que el país necesita. La actual orientación avanza en dirección contraria a la de abrir espacios de autonomía. Una vez que se define a la educación preponderantemente como un insumo estratégico para el desarrollo, se incentiva poderosamente la necesidad de planearlo, organizarlo y subordinarlo lo más posible y lo más cercanamente posible a la conducción económica del país. A tal punto que, actualmente, presenciamos la desaparición virtual de una conducción propiamente educativa dentro del gobierno.

En efecto, el núcleo originador del proyecto educativo ya no reside en la Secretaría de Educación Pública (SEP), aunque esta es formalmente el espacio de la conducción educativa del país. A tal punto la SEP deja de tener preponderancia en este período que no importa que en un lapso de siete años haya seis titulares distintos al frente de la misma.¹³ Y sin que esto disturbe de manera alguna el

12 La idea no es original. Iván García, antiguo líder magisterial, por ejemplo, ha hecho una propuesta semejante, un parlamento educativo y refiere que los antecedentes históricos de esta idea se remontan al porfiriato, época en que tuvo lugar un congreso pedagógico. Los líderes del movimiento magisterial de 1957 —Othón Salazar, específicamente— hablan también de una propuesta en las mismas líneas. Los planteamientos educativos de C. Cárdenas, candidato del PRD a la presidencia en 1994, apuntaban también a un planteamiento semejante.

13 Bartlett, Zedillo, Solana, Pescador, Alzati, Limón y, por poco, Madrazo de Tabasco: en efecto, según el analista político Carlos Ramírez (El Financiero, 1996:37) "de no ser por los errores del gobierno federal... [Roberto] Madrazo [habría dejado] la gubernatura [de Tabasco] para irse a la Secretaría de Educación Pública" como parte de la negociación que siguió a las elecciones de 1995.

establecimiento del nuevo proyecto educativo.

Una rotación así sólo puede ocurrir si el proyecto educativo originario —los tres rubros mencionados al comienzo de este escrito—, no se genera realmente en el nivel más alto de la SEP, como parte de la visión educativa de un Secretario.

En realidad, se puede decir que el origen de la política educativa vigente estuvo claramente encuadrado en la Oficina de la Presidencia de la República.¹⁴ Discursos, documentos, programas e iniciativas presidenciales sobre educación se tradujeron luego fielmente a políticas educativas y programas concretos. En contraparte, los numerosos secretarios no sólo no generaron planteamientos de calibre semejante y diferentes a los presidenciales, sino que, de haber existido, la evidente falta de continuidad que supone el número de cambios habría anulado cualquier intención de traducir tales lineamientos distintos a la práctica.¹⁵ Lo anterior no significa que en esa y otras instituciones y organismos, no existan operadores claves y capaces encargados del desarrollo y puesta en práctica del proyecto educativo generado en otra parte. Efectivamente, subsecretarios, directores de CONACYT, rectores, grupos de expertos, etc. retomaron de manera detallada el proyecto.¹⁶

Como consecuencia del sexenio pasado, hoy el poder macro educativo —la capacidad de establecer lineamientos educativos

14 En el sexenio de De la Madrid se dio la práctica de definir desde la presidencia cuestiones tan particulares como los detalles de la Carrera Académica-Científica. Por ejemplo el Sistema Nacional de Investigadores viene creado directamente por un decreto presidencial en 1984. Pero, además, la entonces Secretaría de Programación y Presupuesto adquirió un importante poder sobre el espacio educativo (y otros) a través de las políticas y aplicación del ejercicio del gasto público. La reforma al tabulador de los puestos universitarios, por ejemplo, que fue un paso importante en la centralización del gasto de la educación superior, se llevó a cabo precisamente en esta Secretaría.

15 También detalles de la política científica del pasado sexenio se definieron a nivel presidencial. Como describe Ibarra (1992:171ss) es un decreto presidencial el que crea el Consejo Consultivo de Ciencia y Tecnología (CCCT) para asesorar al presidente. De esta relación surgieron luego políticas e iniciativas concretas sobre educación y ciencia.

16 Es cierto también que muchas de las ideas centrales de la nueva educación circulaban en los medios políticos, político-económicos, financieros y académicos a nivel mundial y que —se puede decir—, allí se encuentra realmente el núcleo originador. Pero las grandes líneas del proyecto vigente sólo pudieron materializarse en este país de manera tan decidida gracias al entusiasta apoyo de un gobierno que las encontró compatibles con una vía de desarrollo. Las publicaciones, investigaciones, centros, eventos, organismos, que dieron un marco a estas propuestas, estuvieron generalmente muy cerca (incluso en términos de financiamiento) de los círculos gubernamentales.

generales y de impulsarlos consistentemente en políticas, iniciativas y programas— reside fundamentalmente en la Presidencia de la República. En un segundo nivel, en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (antes en la Secretaría de Programación y Presupuesto), que maneja tanto la política macroeconómica como las finanzas públicas (ambos elementos que en el actual esquema son determinantes de la política educativa). En un tercer nivel, en la Secretaría de Educación Pública y, un tanto más abajo, los gobiernos de los estados. Por último, en las instituciones autónomas de educación superior, en conjunto (ANUIES) o de manera individual.

El bunker educativo

La ausencia de una conducción propiamente educativa de un espacio autónomo donde la educación pueda moverse con cierta libertad, repercute en una temprana esclerosis de la nueva educación frente a un país que busca una dirección distinta. Más que en la posibilidad de acuerdos internos en la escuela y en el campo educativo, y en la conexión vital y propia con la sociedad, el desarrollo educativo tiende a concebirse como algo que tiene su dinamismo fundamental en la existencia de mecanismos de supervisión; control; evaluación; estandarización; racionalización; reorganización administrativa; becas y estímulos, y Carrera Magisterial. patrimonialismo y corrupción como en otros ámbitos de la vida gubernamental.¹⁷

17 Un caso —entre otros— con condensa la manera como en una entidad federativa la mezcla de corrupción, política, narcotráfico y autoritarismo enmarca también a la educación es el de Nuevo León: “En medio de las turbulencias políticas y el clima de violencia por la captura del jefe del Cártel del Golfo y el asesinato del abogado Leopoldo del Real, el gobernador de Nuevo León, Sócrates Rizzo García, anunció la remoción de sus colaboradores de primer nivel en la Secretaría General de Gobierno, de Educación, y en la empresa paraestatal Sistema de Agua y Drenaje de Monterrey.” Estas remociones se suman a las del jefe de la Policía Judicial del Estado, “las denuncias en contra del entonces procurador del Estado” y el cuestionamiento de “la credibilidad del aparato de justicia del estado a raíz del involucramiento de los funcionarios judiciales en el asesinato de Leopoldo del Real y en asunto del tráfico de drogas”. La caída del rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León, unos días después, se da en ese mismo marco de turbulencia política, de acusaciones de manejos administrativos oscuros y de una fuerte vinculación del rector con el gobernador: “problemas extra academia desembocan en la caída del rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Las versiones son múltiples, desde una orden del gobernador Sócrates Rizzo como parte de una renovación de su gabinete ante la pérdida de credibilidad y supuesta gobernabilidad, los ataques de los diputados del PAN y hasta una negociación fijada en el Distrito Federal.” (El Financiero:1996:29).45;U 2000 Crónica de la Educación Superior: 1996:Primera plana y El Financiero:1996:29). Finalmente, el propio Gobernador tuvo que renunciar.

Al mismo tiempo, esta vinculación y dependencia con respecto del gobierno implican un clima aún más favorable a concepciones tradicionales —bajo nuevo ropaje— acerca del quehacer educativo. La calidad y excelencia se desdoblaron en una disciplina tradicional, en una educación basada en los valores que apadrinan la subordinación del estudiante y los maestros, el formalismo, el aristocratismo académico, y en el énfasis en la constante supervisión y evaluación como mecanismos de mejoramiento escolar. Un paternalismo autoritario dentro de la educación transforma elementos como las colegiaturas —cuyo papel pragmático es simplemente la recuperación de costos—, en instrumentos formativos (“para que aprecien lo que cuesta la educación”) y en signos de alta calidad y excelencia de las instituciones. En esta perspectiva, aún las expectativas que pueden surgir de la creación de los Consejos de Participación Social deben contrabalancearse con las tendencias oficiales a ver en ellos simples mecanismos de ‘ayuda’ al quehacer educativo por parte de la comunidad, o, yendo más lejos, “riesgos de rompimiento del orden institucional” como lo ha expresado un alto funcionario de la SEP.¹⁸

No es difícil, por ejemplo, que las autoridades estatales interpreten la descentralización como una simple transferencia del dominio sobre la educación, del gobierno federal al estatal y sin mayor significancia en términos de participación social. En esta perspectiva, los gobiernos estatales combatirán con mano dura, “tope donde tope...”, para ejercer la rectoría sobre el sistema educativo¹⁹ a todos aquellos que considera representan una

18 Según se cita al subsecretario de la SEP para el Distrito Federal, “los cambios realizados a la Ley General de Educación representan riesgos de rompimiento del orden institucional, dogmatismo y transformación de la participación en promoción política...” (La Jornada:1995:21).

19 En el caso de Chihuahua el gobierno de ese estado (de extracción panista) se ha lanzado a una encarnizada lucha por arrebatarse al sindicato las posiciones de poder a fin de ejercer un control único sobre la educación: “Vamos a seguir en esta línea [de acusaciones de corrupción a los dirigentes sindicales] tope donde tope. Vamos a erradicar la corrupción y vamos a ejercer la rectoría sobre el sistema educativo, derecho que por ley corresponde al gobierno...” dice el encargado de educación de esa entidad. Esa rectoría, sin embargo, no sólo persigue la corrupción, sino también las posiciones políticas del magisterio chihuahuense: en un documento del gobierno llamado “todos por la Educación”, se incluye una “información proporcionada por el C. Edmundo Fernández, sobre personas con ideologías radicales que pudieran o estén llevando a cabo actividades perfiladas a desestabilizar al estado”. El documento menciona por sus nombres a varios profesores y de una de ellas se dice que tiene “evidentes nexos con el EZLN” y que “desarrolla actividad en la organización de grupos que van a Chiapas”. (El Diario de Chihuahua:1994:6-A).

amenaza al pleno control sobre la educación. Muy lejos, ciertamente, de la concepción de la descentralización como un proceso que, además de traspasar a los estados la administración de las escuelas, se planteaba como un mecanismo orientado a establecer un clima de participación amplia. Como prometía el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica: "un federalismo educativo fortalecido y una participación social generarán un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación." (Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa:1992).

Toda esta vertiente autoritaria que, en el fondo, considera que educar es una forma de gobernar, la resume el propio presidente de la República, quien alegóricamente se coloca como maestro y gobernante ante sus críticos y envía a examen extraordinario a todos aquellos no comparten sus puntos de vista.²⁰

La ciudadanización de la educación

Se trata de construir una educación mucho más libre, eficaz, y creativa, un espacio social, en resumidas cuentas. Para que así haya posibilidades de construir en el futuro otros proyectos de país. Una educación abierta a todos los que la necesitan, y gratuita en todos sus niveles. Vinculada a las comunidades y barrios y de allí a las ciudades y regiones, y a sus formas de recreación cultural y económica. Una educación, también, generadora de dinámicas económicas, políticas, culturales y sociales que reconstruyan al país de la devastación de estos últimos años y que contribuyan a insertarlo de manera plena y sin subordinaciones en el contexto de

Según un investigador, detrás de este conflicto existen motivaciones específicamente partidistas de un gobierno panistas que intenta reducir la influencia de una organización corporativa del PRI (Mariscal:1994). El mismo investigador afirma que el gobierno panista ha cambiado las prioridades educativas y da énfasis a las matemáticas y el lenguaje mientras que ciencias naturales, civismo y otras áreas no son ya consideradas como prioritarias o indispensables para aprobar el grado (Mariscal:1994:10). La necesidad de pasar estudiantes de un grado a otro para demostrar eficiencia puede ser un factor que esté detrás del mejoramiento reportado en las tasas de retención y aprobación pues hay voces de analistas bien informados que señalan que hay "una enorme distancia entre las promesas de mejoramiento del servicio educativo asociadas a la descentralización, y la realidad" (Hernández:1995:18).

²⁰ Hablando de los que critican el liberalismo económico, dice el Presidente que "esos economistas que opinan así o que emiten esos juicios, francamente, su fueran mis alumnos, los reprobaría". Les llama también "arcaicos", promotores de la "industria infantil" y "anacrónicos". (La Jornada:1996:8).

lucha por una globalización civilizada. Pero todo esto requiere de una modificación sustancial del marco esencialmente autoritario en que se coloca la educación, por su estrecha relación con el gobierno.

La cuestión del poder es importante. Un proyecto educativo distinto, orientado al bienestar y la democracia para todos y por tanto a la educación para todos, requiere como parte fundamental y constitutiva la creación de espacios de libertad y autonomía respecto de los gobiernos federal y estatales. Una real ciudadanización de la educación en todos sus niveles. Lugares donde la sociedad pueda discutir y acordar verdaderamente —no sólo gestos limitados de participación— un proyecto educativo que integre y represente, y que recoja la pluralidad ideológica y cultural del país. Requiere, al mismo tiempo, de un lugar donde los que por profesión y dedicación se han vinculado de por vida a la educación puedan generar ideas centrales respecto de la educación y discutir las junto con otros sectores sociales, como una manera de devolver la conducción de la educación al propio campo educativo y a los educadores.

Requiere también de un espacio que al mismo tiempo que es capaz de generar lineamientos, políticas e incluso propuestas de iniciativas concretas, sea capaz de fiscalizar la acción educativa gubernamental a fin de corregirla y mejorarla. Requiere también que niños y jóvenes, a nivel de escuela participen activamente en la discusión y control sobre su entorno. Un espacio donde los saberes de las comunidades y barrios puedan integrarse mucho más directamente al proceso educativo y de este proceso democrático.

Existen, evidentemente, muchas maneras de aterrizar estos principios y otros que indudablemente generarían una discusión amplia sobre esta alternativa. El esbozo de propuesta que a continuación se adelanta tiene la sola finalidad de incentivar una discusión que parece urgente. Se plantea en cuatro puntos concretos.

La autonomía de la educación

En primer lugar, parece conveniente crear un espacio amplio —una especie de parlamento educativo— donde la sociedad pueda

- 1) precisar las líneas fundamentales de un proyecto educativo orientado a generar una sociedad democrática en todos los ámbitos

y dotada de un proyecto económico capaz de mejorar las condiciones de vida de todos los habitantes del país. Esto significa — entre otras cosas— avanzar en la definición de los recursos necesarios para la educación, establecer la evaluación como un instrumento de diagnóstico y definir las necesidades sociales en términos de individuos, de lugares de trabajo, pero también del país entero, de mayorías y de actores sociales colectivos que participan en una sociedad democrática. 2) Un espacio donde la sociedad también pueda contribuir a definir junto con el gobierno como administrador de la educación, las políticas, programas e iniciativas concretas en que tales lineamientos puedan traducirse; 3) vigilar su aplicación y sus resultados.

Para todas estas tareas señaladas, este espacio recurriría de manera constante a la opinión y voluntad de la sociedad a través de diversos mecanismos. Se implica aquí que corresponde a los gobiernos (estatales y federal) la administración de la educación, pero que la supervisión y conducción corresponde a los ámbitos de participación ciudadana que a continuación se describen.

Se propone que ese espacio de conducción de la educación, a nivel amplio y nacional, esté integrado por un conjunto de ciudadanos que represente los distintos intereses y preocupaciones que en la sociedad existen respecto de la educación. Sobre todo el interés y preocupación de aquellos que la han hecho su profesión de por vida, pero también el aquellos que la ven como parte de la construcción de la nación y de la economía. Es decir, un espacio constituido por maestros, profesores e investigadores universitarios, estudiantes, padres de familia, especialistas diversos y actores sociales (representación de los sindicatos de la educación de todos los niveles, de los obreros, patronos, campesinos, etc.). La integración de estos consejos podría hacerse mediante la combinación del método de elección directa y de representación dependiente si provienen o no de organizaciones sociales.

En segundo lugar, podrían redefinirse y ampliarse las funciones de los actuales Consejos de Participación Social previstos en la Ley General de Educación. A nivel de cada escuela, municipio, estado, estos consejos tendrían como función el vigilar la administración de los recursos, y la aplicación de las políticas aprobadas a nivel estatal o nacional, y estarían dotados de una composición semejante a la del espacio anterior. Consejos semejantes se crearían para

las instituciones privadas, con las adaptaciones y limitaciones que implica el distinto régimen legal que estas tienen. En general, estos consejos tendrían la facultad de acceder a toda la información institucional, emitir recomendaciones a los administradores de escuelas o zonas, darlas a conocer y discutir las públicamente y vigilar que tales recomendaciones se cumplan.

Estas recomendaciones se enfocarían principalmente a la administración y la actuación de los administradores, los métodos y prácticas pedagógicas, el plan de estudios y programas, relación con la comunidad o barrio, así como las demás ya contempladas en la presente legalidad, y de maneras distintas según el nivel: escuela, municipio, estado, o república. La administración escolar de que se trate, deberá actuar en el sentido de las recomendaciones, pero podría apelar o interponer recursos ante el consejo inmediato superior a fin de actuar de manera consistente. Entre otros fines, estos consejos, asistidos con los apoyos que presten expertos y las instancias estatales y nacionales, buscarían establecer los concretos de la dinámica entre los saberes locales y los considerados como necesarios a nivel del país.

Las instituciones de educación media superior y superior contarían también con estos consejos, así como las respectivas direcciones y subsecretarías de la SEP o de los gobiernos de los estados. Estos consejos les harían recomendaciones de carácter obligatorias. En el caso de las instituciones autónomas se aplicarían los lineamientos arriba expuestos que no contradigan la autonomía de la universidad, según la definan las propias instituciones. Puesto que se trata de aumentar los ámbitos de autonomía, no de reducirlos, se impulsará en ellas la generación sin condicionamientos de investigaciones y experiencias de formación (carreras, programas de difusión, etc.) que aporten nuevas perspectivas a la sociedad y al aparato productivo, desde una perspectiva de la autonomía y de las especificidades del conocimiento universitario. Se les pedirá a las instituciones, sin embargo, que hagan pública la información sobre el manejo de sus recursos y sobre los detalles de sus proyectos de docencia, investigación y difusión y el desempeño que en estos rubros tengan. Las recomendaciones que con base en esa información haga el consejo no serán obligatorias, pero se darán a conocer públicamente para propiciar la discusión sobre la orientación y prácticas del quehacer universitario en cada estado o ciudad.

En el caso de la educación superior, estos consejos tendrían como propósito establecer claridad en el manejo de los fondos universitarios, con la idea de asegurar la mejor formación para los estudiantes y el desarrollo de investigaciones y programas de difusión. Se pretende acabar con el uso discrecional —y secreto— de los recursos universitarios que permite a los funcionarios hacer convenios con corporaciones, recibir donativos y concertar préstamos, fijar y aumentar sobresueldos para funcionarios, contratar personal de confianza, etc. Se busca crear un marco donde pueda florecer la autonomía universitaria, al estímulo de una participación social respecto del quehacer de las universidades. En todos estos casos se pedirá a las instituciones que generen y den a conocer su propia normatividad respecto de estos y otros puntos similares, incluyendo los laborales, a fin de que la sociedad pueda conocerla y evaluarla desde el punto de vista del uso de los recursos públicos.

En tercer lugar, en las escuelas de nivel básico, medio superior y superior no autónomo, se establecerían o refuncionalizarían los órganos de representación paritaria a fin de que permitan la discusión y decisión sobre las cuestiones cotidianas de la escuela, planes y programas de estudio, expedición de normatividad, supervisión de la administración y elección de directivos. El propósito es el de contribuir a la generación de prácticas de apropiación de su entorno organizativo y de decisión en aspectos relacionados con la convivencia, disciplina, y de expresión de opiniones respecto de la conducción del proceso educativo y la administración de la escuela. En el caso de la educación media superior y superior no autónoma estos espacios de participación podrían retomar la experiencia y normatividad de los órganos colegiados universitarios, evaluarla y generar sus propios mecanismos de participación.

En cuarto lugar, debe existir una definición social respecto del monto que habrá de destinarse a la educación en el país. Los parámetros internacionales —como el del 8 por ciento del Producto Interno Bruto— y una amplia discusión nacional deben servir de referencia para el establecimiento del porcentaje que asegure la existencia de una educación gratuita y de calidad para niños, jóvenes y adultos. Estos fondos serían distribuidos de acuerdo con las políticas

establecidas en el primer espacio aquí mencionado y su administración nacional y estatal y, en su caso, institucional, correría a cargo de un ámbito de representación específico, de composición similar al primero.

Los espacios hasta aquí descritos constituyen una propuesta que busca estimular la discusión sobre la relación entre gobierno, educación y sociedad. Las formas concretas pueden variar porque la riqueza que genera la discusión suele ser abundante. En el fondo, también, porque no hay respuestas contundentes y definitivas a una cuestión tan compleja como la de la conducción de la educación. La integración de estos consejos puede acarrear problemas semejantes a los que ya tienen otros organismos de participación, por eso deben evaluarse detenidamente las formas que puedan convertirlos en más exactos y eficientes conductores de la educación de la sociedad. Y esta puede no ser una discusión en balde: si ella sirve para que se construyan los consensos necesarios para, a su vez, convocar a fuerzas sociales significativas, se habrá dado un paso trascendental. Incluso pueden generarse experiencias que a su vez puedan convertirse en puntos de referencia sobre cómo es posible construir acuerdos básicos sobre la educación del país y obtener respaldos más amplios. Pero también se pueden convertir en puntos de referencia para negárselos, en caso de que en estos espacios gane el sectarismo y las luchas territoriales.

Como ocurre con la ciudadanización de los procesos electorales, no parece existir otra dirección a la mano que conduzca a una sociedad que quiera dotarse de una mayor participación y certidumbre. En este sentido, en la educación lo que existe es un considerable retraso.

Capítulo Sexto: Universidad, historias contrapuestas

A diferencia de 1985, 1988 y 1992, fechas en que el proyecto modernizador de la educación recibe un sólido impulso, a partir de 1994 es evidente un cambio radical en la perspectiva del proyecto educativo.

En aquellos primeros años, el ingreso al GATT (1985), el ascenso al poder presidencial de un grupo dispuesto a reformar la educación de un golpe (1988), y la firma del Tratado de Libre Comercio (1992), respectivamente, parecían trazar un camino único e indiscutible. Para la educación, repetía un coro nutrido y experto, no había más alternativa que modernizarse en los términos de calidad, excelencia, y productividad que define el marco privatizador de la educación.

Este proyecto se estableció y fortaleció a pesar de que llevaba consigo la paradoja de ser un proyecto postulado como la única alternativa para el mejoramiento de la educación y para bienestar de las familias, pero que, al mismo tiempo, estaba basado en la reducción de recursos, la privatización de la conducción educativa y en la exclusión de estudiantes y de conocimientos relevantes a la sociedad toda. Así la aceptaron e impulsaron en todos sus términos la gran mayoría de los rectores o administradores institucionales.

Pero a partir de 1994, los términos de la paradoja se han agudizado dramáticamente. Desde el embalse nacional sobresaturado, las aguas cada vez más difíciles de achicar inundan ahora al campo

educativo. Chiapas y los zapatistas simbolizan una crisis que expresa el fracaso del intento de construcción de un país que se percibe —y es en gran medida— en contra de una gran mayoría de sus habitantes. La idea misma del nuevo México está hoy en duda y su proyecto educativo comienza a sufrir la crisis fundamental de un proyecto educativo, la de su sentido.

Pensar que todos estos sucesos no impactan directamente a la educación es algo cada vez más difícil. Independientemente de los efectos que tienen los recortes producto de la crisis y el maltrato que para la educación representan los constantes cambios de administradores en la SEP, la crisis fundamental de la educación es que hoy carece ya de perspectiva. No tiene políticas capaces de responder a un país que vive el fracaso del proyecto neoliberal. Este desfase histórico, responsabilidad de los modernizadores tecnócratas, plantea una crisis profunda para la educación, pero también la necesidad de repensar el proyecto educativo con actores distintos y en términos también distintos. La lógica no puede seguir siendo la hasta ahora hegemónica.

Repensar la educación significa, evidentemente, plantearse la necesidad de un cambio de actores. Sin los modernizadores tecnócratas al mando, ¿quiénes deben ser ahora los protagonistas fundamentales? La cuestión reside, pensamos, en atender al principio de que es el trabajo de los propios universitarios —estudiantes, trabajadores académicos y administrativos, autoridades— en interacción con los sectores mayoritarios del país lo que debería ser la fuente de las tendencias fundamentales de la educación superior. Y aquí es donde incide precisamente el sindicalismo universitario.

Su actual anquilosamiento es más resultado de los magros espacios en que se ven obligados a construir alternativas que un desplome histórico de sus capacidades de transformación de la realidad.

Repensar la educación debe hacer también referencia no sólo al concreto de quiénes son o deben ser los actores, sino sobre todo a la captación del concreto de la compleja situación presente. De entrada debemos decir que la crisis de 1994 no significa la desaparición del proyecto neoliberal de país y de las fuerzas que lo sostienen. El surgimiento de la crisis y sus manifestaciones no ha significado ni significará la desaparición de los factores que hasta

ahora han venido conformando la educación pública modernizada y privatizada de nivel superior. Más bien, han irrumpido en el panorama nuevos y poderosos elementos que comienzan ahora a interactuar a nivel nacional amplio y en el educativo, y crean un nuevo contexto. De su seno, lleno de confrontaciones y esperanzas, surgen las posibilidades y las formas mismas que habrán de tomar las alternativas.

Muchos vientos

Este nuevo contexto coloca al país y su educación en un lugar espacio-temporal en el que confluyen y se confrontan tendencias distintas. Es un lugar de nacimiento y punto de llegada de vientos que pueden conducir en distintas direcciones. Para analizar su significado para la educación superior, podemos imaginarlo como conformado por tres ejes principales, que son los que definen el marco de limitaciones y potencialidades para la creación de alternativas para la educación superior.

Dos historias distintas

En un primer eje encontramos la contraposición entre la historia de la privatización de la universidad y la historia de la universidad latinoamericana y mexicana, generada en estos últimos cien años.

En la tendencia a la privatización aparece la tendencia a recomponer la universidad a través de un proceso de mercantilización de sus funciones, de su finalidad última y de su conducción. Es una tendencia que recoge la historia del modelo estadounidense como una de las experiencias más exitosas de vinculación con la sociedad. Es la universidad de la expansión industrial. En la otra tendencia, la universidad refleja la historia de uno más de los siglos de Latinoamérica en su lucha contra los remanentes de la Conquista, las nuevas formas económicas de subordinación internacional y el asedio a su cultura. En ese marco, la universidad estuvo muchas veces con las oligarquías pero también dio cauce a expresiones importantes de avance social.

Un problema central que aparece en la relación entre estas dos historias, consiste en el hecho de que el modelo estadounidense, en lugar de ser considerado como un modelo más, al lado de todos aquellos que cada país genera como parte de sus entendimientos

políticos, sociales y culturales, es visto como el ejemplar mundial de los cambios a realizar en todos los países que quieran ser modernos y abiertos a la globalización económica. Esto se debe —entre otras cosas, tales como el influjo que ejerce el liderazgo cultural estadounidense y la acción de los organismos internacionales¹— al hecho de que fue en Estados Unidos donde la universidad pudo insertarse más estrechamente que en ningún otro país al modelo de relaciones capitalista.²

Por lo anterior es que se subestima sistemáticamente la historia de la universidad mexicana y latinoamericana y su lógica de desarrollo, y se busca ahorrar el esfuerzo de entenderla a fondo. Vista bajo la lente de la eficiencia y la perspectiva bancomundialista, la universidad aparece como rehén del poder estudiantil, con una excesiva e irracional independencia respecto del gobierno, sujeta a presiones políticas, apartada sin motivo válido del ámbito empresarial. De ahí que la propuesta que se genera desde la tendencia privatizadora no sea generalmente una orientada a la recuperación de la universidad latinoamericana y su perspectiva histórica, para su mejoramiento, sino más bien la tendencia al descarte. Las propuestas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, por ejemplo, claramente parten del supuesto de que la universidad latinoamericana debe ser construida a partir de su previo desmantelamiento.

La universidad latinoamericana y mexicana, sin embargo, tiene una historia que le proporciona una robusta y larga experiencia como universidad y como relación con su sociedad. Se trata de una universidad que, a semejanza del caso estadounidense, pero con una orientación muy distinta, transita del siglo XIX al XX inmersa en un proceso de modernización. En México, ese tránsito al nuevo siglo contiene el proceso de modernización inspirado en los movimientos científicos —especialmente el positivismo— que provienen de Europa, y se le vuelve a la vida como respaldo tácito al proyecto

1 En el Annual Meeting of the Comparative International Society (Boston, Ma.1995) una ponencia mostraba que las alternativas contenidas en más de un centenar de estudios del Banco Mundial respecto de países diversos coinciden todos en las mismas recomendaciones de carácter privatizador y mercantil para la educación.

2 Dice Perkin que “solamente en los Estados Unidos —que ‘nacieron libres’ en lo que toca al ámbito industrial, como un retoño de la Revolución Industrial británica, razón por la cual se comprometieron con el mercado libre tanto en lo que se refiere a la educación como a los negocios— realmente funcionó la ideología capitalista en lo que respecta al sistema de educación superior.” (Perkin:1990:107).

porfirista de construcción de un país moderno e internacional. Es un proceso, sin embargo, que repentinamente se ve inmerso en el levantamiento de las masas pobres del país y su secuela inmediata: la construcción de un Estado y un proyecto de nación que rompe con la lógica de la modernización predominante hasta ese momento. De ahí en adelante —y sobre todo en la Nacional— la Universidad entra en un doble y entremezclado proceso en el que, por un lado, intenta separarse (autonomía) de este nuevo Estado y de su proyecto, pero, por otro lado, se ve circundada por una realidad social y una propuesta de nación que aunque es incapaz de comprender a fondo, le afecta profundamente.

El proceso posterior de la universidad aparece también marcado por un Estado que de entrada se define como educador y que, como tal, establece un proyecto que se expande hasta abarcar la educación superior y que no deja de envolver a la universidad porfiriana hasta finalmente arrastrarla y hasta cierto punto incorporarla a su lógica. En esto influye poderosamente la decisión estatal de avanzar en la creación de ramales nuevos de educación superior, como en el caso del Instituto Politécnico Nacional y la reconstrucción del propósito de la existente Escuela Nacional de Agricultura. Se trata de instituciones que plantean una nueva definición educativa y un nuevo horizonte de movilidad social y de lugar desde donde el sustrato científico y académico de las reivindicaciones sociales es incorporado como parte del quehacer superior.

A este propósito contribuye también la llegada de los intelectuales exiliados procedentes de la República Española. La incorporación de la universidad al proyecto de una universidad de masas, en los sesentas, vino a cambiar radicalmente su forma de vinculación con la realidad nacional y a distanciarla del Estado. Este cambio se hizo patente en el movimiento del 68, donde aparece con toda claridad una nueva definición de autonomía y de universidad como espacio social y ya no como mera ámbito privado de grupos oligárquicos. Este espacio vendría luego redimensionado una vez más con la aparición del sindicalismo universitario en los setentas. En otras palabras la construcción de la universidad mexicana y de la educación superior propiamente, consumió casi cincuenta años de la vida universitaria.

Este proceso estableció los rasgos fundamentales del proyecto mexicano de educación superior, distinto claramente y hasta

opuesto al que portan los actuales vientos. La autonomía se transformó en una distancia relativa del Estado y del sector empresarial, por razones ni siquiera imaginadas en los veinte, y en la definición de que corresponde a los propios universitarios determinar cuál es el conocimiento a explorar, y no al Estado o los empresarios.

De allí surge la posibilidad de la universidad como un espacio del conocimiento distinto al gubernamental y al empresarial y dirigido al bienestar de la sociedad toda. En consecuencia, el gobierno de la institución queda en manos de los propios universitarios —como representantes de la sociedad— y la democracia universitaria tiene como fin primordial asegurar esa representación y el mandato último de la universidad. Pero también se define como el espacio de prácticas que permiten la formación en la democracia de todos los integrantes de la universidad en su gobierno.

La gratuidad apareció durante los años de la apertura de la educación a segmentos más amplios de la población joven, como parte de la definición de que la educación superior es un nivel educativo al que todos los capaces pueden optar. Es decir, como materialización del derecho de todos a participar en el quehacer del conocimiento superior de la sociedad, a prepararse de manera óptima para el trabajo y a participar con bagajes culturales más amplios y diversos en la conducción de la sociedad.

Finalmente, en los años setenta, el sindicalismo universitario dio un importante empujón a la concepción de la universidad como un lugar de trabajo y, también como un lugar de trabajo profesionalizado. Es decir, con asalariados académicos y administrativos dedicados de tiempo completo y como parte de su opción de vida al quehacer universitario. En el mismo sentido, un lugar con condiciones de trabajo dignas de la tarea social que este tiene.

Hablamos, en suma, de una historia que ha generado una universidad autónoma, democrática, gratuita, espacio del conocimiento social y profesionalizada. Pero, al mismo tiempo, estos mismos rasgos de la universidad han reflejado el contexto de un país con muy poco desarrollo en el terreno de la cultura política y de instituciones. De ahí que prácticamente todos y cada uno de estos rasgos aparezcan expresados en formas altamente burocratizadas,

corporativistas y sujetas a la dinámica de grupos reducidos y estructuras de poder autoritarias, internas y externas a la institución.

El encuentro entre estas dos corrientes históricas, la latinoamericana y la estadounidense, no ha podido por sí mismo generar un cambio radical en las instituciones. Más bien lo que hemos presenciado en estos últimos años ha sido un movimiento combinado de reforma y resistencia, que ha resultado en un impasse en donde la confrontación de historias se encubre como "las resistencias al cambio" o "las inercias del pasado".

Más que una síntesis entre lo viejo y lo nuevo, lo que hemos presenciado hasta ahora ha sido una situación que puede caracterizarse de entrapamiento, sin menospreciar los indudables avances del proyecto privatizador. De tal manera que las condiciones mismas de la historia del modelo latinoamericano persisten y generan situaciones que subvierten los objetivos de esa modernización. De tal manera que estos frecuentemente aparecen más como gestos que como sustancia, como en el caso de los ingresos por productividad. Una copia de una universidad como la estadounidense, en el supuesto de que esto fuera lo necesario, no puede generarse en el vacío que crea el desinterés del sector privado, la falta de una tradición de educación superior de masas que vaya más allá de un par de décadas (como la estadounidense que es de casi un siglo), y la ausencia de una experiencia de relativa libertad política.

Un entrapamiento así sólo podría romperse desde fuera del ámbito universitario mismo. De ahí que si bien el eje hasta aquí descrito presenta los dilemas de perspectiva para la universidad y sus posibles concreciones, los otros dos ejes son cruciales porque sólo a partir del desenvolvimiento que ellos tengan en el futuro podrán generarse alternativas. Los presentamos en forma breve.

Una globalización en disputa

El segundo eje se da en torno a la globalización e integración económicas. Efectivamente, el quehacer educativo superior se encuentra hoy ante un contexto enteramente distinto al de hace apenas diez años. Es además, un contexto que incide profundamente en las posibilidades de cualquier opción que pueda generarse desde la universidad pública. De tal manera que si bien

su bagaje histórico puede considerarse como válido no puede simplemente reiterarse; debe, por el contrario, ajustarse a fondo a esta nueva condición. La universidad, en suma, requiere hoy de una apertura radicalmente distinta a la que se había ensayado hasta hace poco.

La globalización e integración económicas, sin embargo, no tienen un significado unívoco. Como se verá en el siguiente capítulo, plantean confrontaciones sociales que son enteramente nuevas o que antes estaban confinadas únicamente al terreno nacional. Fenómenos como la solidaridad y la competencia entre obreros a través de las fronteras, la redefinición del valor y significado de las constituciones nacionales, la recomposición de los pactos nacionales entre Estado, empresarios y obreros con motivo de la apertura comercial, así como la reconstrucción de las relaciones con la educación y la educación superior, son algunos ejemplos.

En el fondo, la globalización se presenta como el terreno de disputa de dos grandes tendencias. En un lado, el proyecto de un conjunto no muy numeroso de corporaciones y núcleos financieros transnacionales cuya revitalización y expansión depende hoy del acceso sin trabas a mercados más amplios, estables y, algo muy importante, homogéneos. Esta tendencia asigna un papel específico a las universidades, define unívocamente el sentido y alcances de la ciencia y la tecnología e incorpora la expresión cultural y la educación como parte del mercado. Junto con esta tendencia conviven otras de carácter convergente como las de las hegemonías nacionales, tanto políticas y comerciales, que crean una disputa por posiciones al interior de la globalización y se definen frecuentemente en términos de escaramuzas o guerras comerciales y, como en el caso de la guerra contra Iraq, también de guerras verdaderas.

Estos conflictos están cada vez más influenciados por el peso de las corporaciones o representan expresiones a otro nivel de un juego de posiciones de estas corporaciones. La universidad es incorporada en estos conflictos, en la medida en que se convierte en un elemento central en la competencia entre naciones, tanto en el terreno de la producción de conocimientos nuevos y desarrollos tecnológicos que coloquen al país (o más bien a algunas de sus corporaciones) en la vanguardia, como en la formación de personal de primer nivel. Los momentos y masas críticas que puedan generarse gracias a la

universidad, se dice, serán cruciales a la hora de determinar el lugar que ocupa el país en la competencia internacional.

Por otro lado, expresándose también de múltiples maneras, podemos hablar de otra tendencia, si bien mucho más vaga y desestructurada a nivel mundial si se le compara con las corporaciones y gobiernos. Nos referimos a grupos sociales, organizaciones civiles y gremiales, partidos políticos, universitarios, universidades y aún gobiernos que en forma intermitente o constante plantean la necesidad de darle nuevos significados al proceso de globalización. En concreto, plantean la necesidad de poner las fuerzas productivas y potencialidades que genera la globalización (como la mayor comunicación de invenciones y perspectivas) al servicio de la búsqueda de alternativas para el bienestar de las grandes mayorías.

En este sentido, la globalización e integración económicas abre la posibilidad de un mejor y más rápido acceso a alternativas para el desarrollo de empleos, mejores opciones científicas y tecnológicas para problemas añejos causantes de sufrimiento y marginación, mayor acceso a contextos culturales diversos y la posibilidad de construir estándares internacionales de trato entre las naciones y en las relaciones entre estados y sociedades. Así como el esclavismo ya no es hoy aceptado como fundamento de las relaciones económicas, de la misma manera deberían ser excluidas aquellas relaciones que son intolerables como base del desarrollo.

El fortalecimiento de esta tendencia se genera desde diversos campos y actores, pero es notoria la ausencia de la universidad o de los grupos de universitarios en su impulso. Los universitarios, como segmento de la sociedad dedicado a reflexionar sobre ella y a preparar a las nuevas generaciones de acuerdo con visiones que vean un poco más allá de la actual, por decir lo menos, tienen la capacidad de aportar uno de los elementos más valiosos para el mantenimiento y ampliación de estas perspectivas para la humanidad: ideas. Surgidas de la información, del análisis y del conocimiento y del trabajo de docencia y difusión, estas pueden contribuir a abrir alternativas muy importantes. Su infraestructura material y sus capacidades de comunicación y abstracción permiten en concreto la contribución a la creación de consensos internacionales sobre muy distintos temas, que pueden ser importantes para inclinar el peso de las decisiones estatales y la

percepción de los ciudadanos en ámbitos internacionales.

Pueden, además, convertirse en importantes “puestos de escucha” donde los avances de la ciencia y la tecnología internacionales pueden ser confrontados con las necesidades de los pueblos pobres, en Latinoamérica, África, Asia y en México mismo. De esta perspectiva globalizadora pueden surgir innumerables iniciativas y alternativas para universidades hasta ahora consideradas como localizadas en los márgenes del mundo. En esta perspectiva, la universidad puede convertirse en un elemento importantísimo en cuanto a buscar y vincular ideas y conocimientos de un lado a otro de las fronteras.

No se accede fácilmente, sin embargo, a la riqueza de esta perspectiva. En la medida en que en cada país la universidad siga atrapada por los llamados desafíos de la competitividad o por la obsesión de ingresar al circuito de los grandes conocimientos corporativizados, difícilmente habrá las condiciones necesarias para reorientar la universidad o que existan espacios significativos de trabajo hacia una globalización distinta. De ahí el tercer eje.

Un país a reconstruir

En el tercer eje de posibles alternativas para la universidad surge de la necesidad de reconstruir al país. Dar paso a un país con una mayor democracia, con salud, vivienda y educación para todos, trabajo y perspectivas de participación en la conducción de los espacios cotidianos, en la cultura y en la determinación de las perspectivas a futuro del país. Permanecer en la misma ruta o dar el paso hacia la reconstrucción es un dilema que debe caber abiertamente en las universidades como parte de las discusiones institucionales ya que de hecho está permeando cada decisión que se toma sobre planes de estudio, programas de investigación, formas de gobierno, políticas salariales, política de ingreso estudiantil, financiamiento. En todas ellas, en el fondo, se encuentra en cuestión una idea del rol de la universidad y de la sociedad.

A estos niveles concretos debe traducirse el significado del poderoso llamado que significó 1994. México es un país cuyos términos de pasado y presente de autoritarismo, explotación y subordinación a los polos internacionales, constituyen un profundo obstáculo a un proyecto desarrollo como el que sí pudo generar en el pasado aún

en los propios términos capitalistas. No se quiere volver al pasado, pero el futuro no acaba de nacer. Se trata este de un entrampamiento histórico y no de una simple crisis. Es decir, no sólo hay dificultades en el proyecto de nación, sino que está en duda su existencia misma. A pesar de todo esto, el momento de crisis es ahora sumamente importante porque puede despertar avenidas radicalmente nuevas de pensamiento respecto de cuál puede ser una perspectiva realista para nuestro país, para la educación y para la universidad.

No se trata, sin embargo, sólo de definir desde la universidad y en abstracto, una idea de la sociedad. Más bien, de aferrar el concreto, y definir los términos del contexto en que se encuentra el país y las posibilidades de la participación universitaria. Como se señalaba párrafos arriba, estos últimos doce años de desmantelamiento y construcción impostada de un modelo irreal de país, no desaparecen mágicamente, sino que se entrelazan con la crisis y la falta de perspectivas. Y de allí surge uno de los desafíos fundamentales del presente para la sociedad y para la universidad misma: el de reconstruir al país a partir de su historia, pasada y reciente, sin aceptarla necesariamente en todos sus términos pero tampoco sin hacer caso omiso de ella; a partir de su experiencia de Estado de 1930 a 1980; a partir de la experiencia neoliberal y de la crisis misma.

...desde espacios como el universitario

Lo mismo toca a la universidad: partir de su historia como universidad, del contexto de las oportunidades que presenta el proceso de globalización y de un momento de profunda crisis del país. Pero, también para reconstruirse como opción de conocimiento en la sociedad. Una reconstrucción tal que le permita conectarse con su historia, con el futuro de globalización y con el fondo de los mensajes que envía la crisis sobre el país que verdaderamente se requiere. Un proceso que, para generar una alternativa de país y no simplemente otro modelo de desarrollo impuesto, requiere de múltiples espacios donde la sociedad pueda expresarse y, entre ellos, el de la educación y el universitario en particular.

Lugares donde la sociedad pueda encontrarse a sí misma y reflexionar sobre sus perspectivas, e integrar sistemáticamente esta reflexión como parte de la formación de jóvenes para el trabajo y la

participación, y como parte del rumbo y contenidos de la investigación sobre sí misma a partir de las ciencias sociales y del rubro conocido como ciencia y tecnología. Lugares donde pueda contribuir a construir los imaginarios que requiere el futuro y los actores concretos que habrán de encarnarlos.

La universidad es un espacio que es especialmente adecuado para este propósito general de ampliar los espacios en la sociedad. Porque la materia de su trabajo son —o deberían ser— precisamente ideas, conocimientos, informaciones, perspectivas amplias. Porque se basa en una constante participación de los protagonistas del proceso educativo e institucional. Porque tiene una historia en ese sentido y reconocimiento en la sociedad de este papel específico. Pero porque, además, en el caso latinoamericano, la universidad tiene la ventaja de haber sido específicamente constituida con la pretensión de crear un espacio de la sociedad, no de un sector predominante de ella en particular o del gobierno. Esta pretensión es la que se encuentra contenida en la concepción de la autonomía.³

De ahí que sostengamos que la alternativa fundamental para la universidad consiste en convertirse en un espacio público. Y que, por tanto, uno de los primeros pasos para la creación de alternativas concretas para la universidad sea precisamente la ampliación, fortalecimiento y, allí donde haga falta, la creación de la educación superior como un espacio público autónomo. Es decir, un espacio sostenido por la sociedad, donde los universitarios puedan tener la capacidad de gobernarse a sí mismos en todos los ámbitos. Un espacio independiente del gobierno, de las clases empresariales y de cualquier otro sector social en lo particular. Un espacio que, sin embargo, precisamente por ser público y estar destinado a contribuir al desarrollo de la sociedad toda, debe contener los mecanismos por medio de los cuales sea posible que las instituciones mantengan su propósito respecto de la sociedad toda y hagan un uso eficiente y exacto de los recursos.

3 Debe decirse que por diversas razones, la autonomía no ha funcionado como sostén de la universidad como un espacio público. Ha sido más un proyecto que una realidad. Pero, en contraste, la historia de la universidad estadounidense, que carece de esta noción a nivel institucional, establece una manera muy distinta de planteamiento de la relación con la sociedad. En ella, la independencia respecto del poder público o de las grandes empresas apenas es una cuestión objeto de debate. Pero por eso, las instituciones en ese país tienden más a ser eco que precursoras de la sociedad.

En este período, en concreto, convertirse en un espacio público significa que la universidad no puede seguir asumiendo como propio el proyecto modernizador y excluyente que ha impulsado el gobierno y el Estado en estos últimos años. Deshacer, en otras palabras, el compromiso que se ha hecho del quehacer de cientos de miles de universitarios con un proyecto que no sólo se encuentra en una profunda crisis sino que de funcionar óptimamente no ofrece perspectivas realistas de empleo, salud, educación y bienestar para todos los habitantes del país. Generar, en contraparte, un compromiso con el acopio de experiencias de desarrollo, con su análisis y difusión, que pueden contribuir a ampliar los horizontes de opciones de los organismos, organizaciones y ciudadanos directamente involucrados en la conducción del país. Como espacio social, la universidad difícilmente puede comprometerse con un modelo de desarrollo generado por grupos reducidos que acceden al gobierno. Porque eso le reduce drásticamente el horizonte del conocimiento y su percepción de las necesidades de la sociedad toda.

Concebir a la universidad como un espacio público, por lo tanto, representa también la exigencia de buscar el establecimiento de mecanismos que aseguren que la universidad mantenga un horizonte abierto y sensible a las necesidades de la sociedad toda, y a los procesos que ocurren a nivel mundial como los de la globalización e integración económica. Debe considerarse como sumamente grave el que una concepción gubernamental del desarrollo del país pueda ocupar una porción sustancial del espacio cognoscitivo e institucional de las universidades del país. Y que esa misma concepción haya sido la lente a través de la cual las universidades hayan visto e interpretado los significados de la globalización e integración económicas.

Por otro lado, la historia de las universidades, que generó la autonomía, produjo también expresiones de corrupción, creación de feudos y pugnas burocráticas y políticas.⁴ De ahí que la democracia

4 Como ha sido bien documentado estas manifestaciones son comunes en prácticamente todas las organizaciones. En las universidades la autonomía se combinó con los rasgos autoritarios y grupusculares de la cultura política nacional trasladada a las instituciones de educación superior. La autonomía fue para muchos grupos políticos apoderados de la universidad un inmejorable mecanismo de negociación frente al Estado y a otros grupos políticos. Ante los movimientos internos de oposición al autoritarismo, el Estado generalmente reaccionó apoyando a los grupos en el poder y reprimiendo fuertemente a los universitarios que demandaban democracia interna.

sea un segundo de los requisitos necesarios para construir a la universidad como un espacio público. Democracia tanto externa como interna. Externa, en el sentido de que la sociedad toda pueda participar en la supervisión, generación de recomendaciones y conducción mediada de la universidad. Interna, en el sentido de que se den las modificaciones a las legislaciones universitarias necesarias para que las administraciones universitarias están sujetas también a mecanismos efectivos de supervisión por parte de trabajadores y estudiantes universitarios, especialmente en el uso de los recursos universitarios y las posibilidades de acceso de estudiantes.

La universidad como espacio público democrático y no autoritario, sin embargo, no se agota en estos mecanismos. La democracia tiene que ver con la manera como los universitarios designan y supeditan a los administradores institucionales, pero también con las estrategias pedagógicas que se utilizan en el salón de clase y en la gestión de programas de docencia, investigación y difusión. Igualmente, tiene que ver tanto con el aliento a planes de estudio y programas de investigación y difusión donde se analizan los problemas y circunstancias de la participación de los ciudadanos en la sociedad y del uso del poder público, como con el respeto a las libertades individuales del derecho de expresión de todos en la universidad y el derecho de cátedra e investigación.

Finalmente, a este ámbito corresponde la definición de la manera como estudiantes y trabajadores directamente, a través de los órganos de gobierno universitarios o a través de sus organizaciones gremiales, participan en la vida y conducción institucionales. Como ha mostrado la historia del país, no basta a existencia de estos espacios para que se conviertan en verdaderamente representativos y para que no existan tendencias de cooptación y mayoriteo.

Especialmente el sindicalismo universitario representa una de las alternativas más importantes —y menos aprovechadas— para la creación de espacios democráticos dentro de la institución. Porque representa la posibilidad de un poder alterno dentro de la institución de una manera distinta también de ver a la institución, capaz de contrabalancear el de los administradores y grupos políticos de presión. Una institución unipolar y vertical en su estructura de poder es mucho más capaz de impedir la generación de espacios de libre pensamiento y acción universitarias.

Capítulo Séptimo: Globalización y universidad

A la imposición de una globalización depredadora que subordina y destruye sociedades y culturas, hombres y mujeres de innumerables países han venido oponiendo la idea y la política de la creación de un espacio mundial. Uno que fortalezca las relaciones entre las mayorías de todos los países a partir de la reconstrucción de sus ámbitos nacionales soberanos, dotados de identidad propia, incluyentes.

La globalización indudablemente es una nueva etapa de un capitalismo en busca de una mayor expansión, pero al mismo tiempo introduce elementos nuevos y contradictorios a ese mismo proyecto que deben ser resaltados y retomados como cimientos de una alternativa. La reconstrucción de sociedades y, con ello, la definición del papel de la educación y de la educación superior en particular, no puede dejar de lado este y otros dilemas propios de esta nueva etapa mundial. En México, en concreto, coincide incluso con una radicalmente nueva etapa política nacional, cuya señal más importante hasta ahora es el fin del PRI.

La apuesta de la globalización

La globalización puede verse como la nueva apuesta que, a partir de los ochenta, las dirigencias de la economía mundial han hecho ante las crisis de los capitalismo nacionales. Sus propuestas más importantes son bien conocidas, la liberalización del comercio

mediante la desaparición virtual de las fronteras, la reducción y cambio de rol del Estado, la individualización de las sociedades y el descarte de las grandes organizaciones sociales. ¿Cómo ha funcionado? ¿Hasta este momento ha constituido realmente una solución?

En respuesta, debe decirse que es una apuesta que en la práctica tiene múltiples rostros. Como dice un proverbio africano, la historia de la cacería es muy diferente si quienes la cuentan son las gacelas y no los leones.

Si le preguntamos sobre su bienestar a la mujer que en una maquiladora en Honduras recibe 35 centavos de dólar por cada camisa que en un Wal Mart de Estados Unidos se vende en 40 dólares, su respuesta será muy distinta a la que podemos escuchar de Bill Gates, el hombre de Microsoft. Globalización puede significar el renombre mundial de marcas como Reebok pero también la fama que logran al descubrirse que sus talleres en los países asiáticos utilizan el trabajo infantil de miles de niños. Puede también significar alabanzas a los Tigres del Asia, pero también el recordar aquel incendio que hace años mató a cientos de mujeres y niños en una fábrica. Sólo así pudo la opinión pública mundial conocer que una de las razones de los extraordinarios bajos costos de producción de esos países era la existencia de fábricas llamadas trifuncionales, es decir, que son al mismo tiempo línea de producción, bodega de almacenamiento y casa de las jóvenes obreras y sus hijos.

Globalización significa también que una sola persona o un pequeño grupo de financieros que controlan los fondos de pensiones de cientos de millones de personas más puedan hundir o salvar a cualquier grupo de países prácticamente con sólo el golpe de una tecla en la computadora que ordena la transferencia de fondos. En algún momento de crisis mundial, se estima que "300 mil millones de dólares en préstamos e inversiones que fluyeron a los mercados emergentes en 1996 'vuelan' ahora de regreso a un terreno más seguro, dejando a una cuarta parte el mundo en recesión y amenazando a las otras tres cuartas partes." (Cason:1998) Y de ese monto 9,100 millones de dólares salieron de México en los 7 meses de 1998 (La Jornada:1998b:1).

El flujo libre de las inversiones y mercancías a través de las fronteras

parece estar provocando por sí mismo crisis económicas más acentuadas, ante las cuales organismos como el FMI se ven ahora abrumados. Estas crisis y sus devastadores efectos están haciendo ver otra realidad muy importante. En países como México la existencia de fronteras no sólo representaba una demarcación territorial. Significaba también el contenedor de un acuerdo social entre clases sociales a nivel de nación.

Los inversionistas y empresarios sabían que era legítimo un desarrollo nacional basado en una iniciativa privada fuerte, pero que, en contraparte, debían existir derechos laborales, empleo, educación para todos, tierra para los campesinos e indígenas, e incluso un estado corporativo que subordinara a las clases sociales pero que proveyera energía barata (petróleo, electricidad) y estabilidad política y social. La globalización significa el brusco final de estos acuerdos sociales.

En la educación y las universidades vemos los primeros signos: la educación pública deja de ser gratuita y el gobierno hace todo lo posible por reiterar que esta ya no es de su responsabilidad y se vuelve más difícil obtener acceso a los niveles superiores. El final del acuerdo también lo resienten los empresarios, especialmente los de la pequeña y micro empresa. En los primeros años de apertura comercial los saldos eran escandalosamente elevados y siguen resintiéndose aún.¹

El resumen del fin del acuerdo lo presentan las cifras de la pobreza en el país. "A pesar de que en este sexenio el crecimiento económico llegó a alcanzar un 7 por ciento anual los efectos de una economía altamente diferenciadora como es la neoliberal globalizadora muestran efectos terribles: "en sólo dos años", de 1994 a 1996, en México la proporción de aquellos en extrema pobreza pasó del 40 por ciento al 55 por ciento. Un aumento del 35.8 por ciento y una disminución drástica de las clases medias." (Bolvinik:1998:18). De continuar estas tendencias lo que ahora vemos nos parecerá el paraíso.

1 Para José Luis Calva "a cambio de beneficiar a 154 empresas, esta política ha ocasionado un desastre económico que incluye la quiebra de cerca de cinco millones de campesinos y agricultores y la ruina de 60 por ciento de la industria manufacturera". (Clava:1993:1)

La globalización a pesar de que en apariencia se plantea como una apuesta económica es en el fondo una cuestión de la más pura cepa política. Como el agua, la globalización privatizadora y neoliberal es un proceso que busca su camino entre las disparidades políticas y sociales de cientos de naciones distintas y aprovecha las diferencias para lograr ventajas que en otro contexto serían impensables.

Así, la globalización en Europa se llama el Tratado de Maastrich y va aparejada, por ejemplo, a la más absoluta libertad de tránsito entre las fronteras. A tal punto que un ciudadano español puede ser electo sin dificultad alcalde de París con sólo cumplir un requisito de residencia. Los sindicatos se sientan junto con gobiernos y empresarios a discutir a nivel de toda Europa las decisiones centrales y existe un Parlamento Europeo que plantea al menos la idea de un trato político, social y económico igualitario y equitativo.

En México, por el contrario, la globalización se llama Tratado de Libre Comercio e implica precisamente lo contrario: que miles de mexicanos sean perseguidos y acorralados por la *Border Patrol* y otros muchos se ahoguen o literalmente se calcinen al sol del desierto en el intento de cruzar la frontera. Evidentemente acá no tenemos ningún parlamento o cosa semejante y los sindicatos son vistos con desdén. ¿Por qué México firmó uno de los tratados comerciales menos condescendientes con las cuestiones humanas y sociales, como es el TLC? Porque, en el fondo, la entrada a la globalización no es una cuestión mágica que acabe de un plumazo con relaciones históricas de subordinación y dependencia, ni es algo que se puede construir independientemente del grado de desarrollo político de sus ciudadanos y de los gobiernos que estos tienen. El TLC existe en parte importante, porque lo hizo posible el sistema autoritario y centralizado de poder en México. Fue un tratado negociado en secreto y aprobado por un Senado dominado por el Ejecutivo. Así entramos a la globalización.

De aquí hay que extraer una primera gran lección: la variable desarrollo político es crucial para el tipo de acceso a una economía mundial, más que la sola competitividad económica.

Esto es algo que para la universidad implica un mensaje muy claro. Porque significa que a ella le corresponde crear en México y en cada región toda una nueva y numerosa generación de jóvenes capaces de enfrentarse a una tarea monumental: la de reconstruir desde sus

centros de trabajo, desde sus comunidades y barrios, acuerdos sociales que permitan eludir el escenario de economías y sociedades cada vez más segmentadas, en caos y sin el tejido social indispensable para cualquier intento de desarrollo.

Se trata de lograr pactos capaces de recuperar todo lo de civilizado que se logró como país en acuerdos anteriores e incluir además las experiencias de otros países, con la idea de una cultura de civilización creciente. Para sobrevivir y crecer como región y como país los jóvenes necesitan conocer a fondo su región, su historia nacional y la de otros países, plantear su profesión con una visión más allá de sacar muelas o hacer puentes de manera eficiente. Plantearla como parte de una indispensable reconstrucción de la economía a partir de la historia y de la sociedad y de todos los adelantos que le sean útiles. Es decir, las nuevas generaciones y las regiones de nuestro país necesitan de toda la riqueza que pueda darles un centro de estudios superiores, una verdadera universidad con abundante y creativa investigación y con una educación abierta a los más posible.

La Universidad Autónoma de Morelos, por ejemplo, tiene un programa que recupera las viejas técnicas de cultivo y las medicinas tradicionales que durante siglos permitieron la creación de sólidas redes sociales y niveles importantes de autosuficiencia. Otros universitarios hacen investigación sobre las decenas de usos distintos que dan al agua en todas las regiones las comunidades y barrios, recogiendo desde tradiciones ancestrales hasta el ingenio y la creatividad de comunidades por abrirse espacios económicos. Pero al mismo tiempo a las universidades les corresponde convertirse en centros de civilización, es decir, en centros que por su autonomía, junto con los universitarios de otros países constituyan poderosas corrientes de pensamiento y opinión que presionen hacia la creación de estándares internacionales de mínimos universales de bienestar y cultura, de derechos humanos y de educación.

Esta tarea sin embargo, no cabe dentro de las concepciones educativas de la presente globalización que enfatizan el conocimiento orientado a la producción y las actitudes y valores individuales. Ni cabe tampoco dentro de los marcos de la educación entendida como una inversión y comercialización. Lo tiene que hacer una universidad que sea verdaderamente pública.

Sin embargo, las comunidades universitarias que quieran crear este tipo de universidad, las regiones y ciudades que quieran contar con esta universidad como parte de su riqueza y patrimonio deben saber que se enfrentan directamente al hecho de que para el capital que ahora vuela de país y en país en busca de mejores condiciones de ganancia, la educación no es un terreno que considere ajeno. Este interés, como veremos, trae consigo un dramático empobrecimiento de la visión y práctica educativa y universitaria.

La propuesta educativa de la globalización

Lehman Brothers, precisamente una de esas firmas que controlan y administran miles de billones de dólares de inversiones y cuyo trabajo consiste en buscar en todo el mundo los mejores lugares donde invertir productivamente el dinero que les han confiado, explican desde su perspectiva el valor de la educación.

La industria educativa... es un sector con un crecimiento sumamente dinámico, con indicadores financieros y de mercado que sugieren una oportunidad significativa de inversión. El momento de entrar a este mercado nunca ha sido mejor, dado que los problemas que existen en la educación la han elevado a una alta prioridad política. Los empresarios se quejan de que no pueden dar empleo a un "producto" que sale de las escuelas que no sabe leer ni escribir, y por tanto... demandan (y a veces ellos mismos ofrecen) una reforma inmediata. Los padres de familia están sorprendidos de los estudios que muestran que, por primera vez en este país, la generación que ahora sale de la escuela está menos educada que sus padres. Todos estos indicadores apuntan al hecho de que la industria de la educación va reemplazar a la de atención a la salud en 1996 como la industria líder, y, si lo que ocurrió con atención a la salud es un buen indicador, las compañías privadas se van a ver beneficiadas en gran medida por este clima que enfatiza el cambio.²

Los capitales han venido estableciendo una cada vez más fuerte asociación con los gobiernos para introducirse en estos mercados. Con el TLC, el de México abrió el camino de la educación a la

² "Investment Opportunity in the Education Industry" Lehman Brothers, New York, 1996.

inversión de los grandes capitales. Allí están los capítulos X, XI, XII, XIII y XVII de ese Tratado que desregulan las compras gubernamentales de materiales pedagógicos, permiten la prestación de servicios educativos a través de las fronteras, impulsan la inversión en escuelas y universidades, y en las telecomunicaciones y fortalecen la propiedad intelectual privada. El gobierno también impulsó esa apertura estableciendo varias leyes, entre otras, la nueva Ley de Inversión Extranjera (1993) que por primera vez incluye como campo de inversión extranjera a todos los niveles de la educación incluyendo el de educación superior.

El texto citado de Lehman Brothers es digno de atención también porque muestra la cuestión de la calidad como estrechamente relacionada con los negocios. A pesar de que el sistema educativo estadounidense se considera como uno de los mejores del mundo, aún ahí la descalificación funciona como un recurso para abrir ese terreno antes público y gratuito a la comercialización y venta de servicios al sistema público. La educación pública falló, la alternativa es la educación pública privatizada.

“¿Su universidad sólo tiene unas cuantas computadoras o son pedazos de fierro obsoletos de hace dos años? Bueno, entonces la suya es una universidad de mala calidad.” IBM le ofrece computadoras regaladas, como ocurrió en la Ibero, o más baratas que en el mercado para que ahora la institución tenga calidad. También le ofrece becas y cursos gratis para estudiantes. Lo importante es obtener un mercado cautivo y permanente. Si tan solo una cuarta parte de los universitarios del país compra una computadora y la renueva cada cinco años, con eso sólo hay un mercado asegurado y cíclico de 100 millones de dólares anuales, sin incluir insumos y periféricos. Parafraseando a Barros Sierra, en lugar de elegir el camino difícil de preparar a los estudiantes, de crear bibliotecas, contratar maestros, formarlos, es decir buscar mejorar la calidad del proceso educativo, se elige el atajo fácil de la fetichización de la calidad volviéndola mercancía.

La privatización de la universidad por la vía de la subcontratación creciente de sus funciones fundamentales también se da bajo este discurso de la calidad. Actualmente se les dice a los universitarios: “sus universidades son de mala calidad pero si compran estos exámenes generales de calidad profesional que valen 450 pesos cada uno, tendrán un indicador que les permitirá mejorar”. Y un

discurso semejante se plantea para la educación media superior, el ingreso a la licenciatura y el posgrado. El resultado es el desarrollo de una próspera industria del diseño y venta de exámenes.

Se ha demostrado que estos exámenes de 120, 180 ó 400 preguntas de opción múltiple miden poco y mal. Es discutible, por otro lado, definir la calidad de una institución hecha para enseñar a través de mecanismos que buscan la eliminación de los que no saben.

En resumen, no queda claro si vamos a tener más calidad o no, pero sí queda claro que el Ceneval en el futuro estará evaluando a más de dos millones de personas cada año, a un precio por examen de entre 140 y 450 pesos. Al subrogar las universidades una función educativa propia, la de evaluar, a un organismo privado, el Ceneval, están creando una de las entidades de venta de exámenes más prósperas del país.³

El Ceneval, un centro impulsado por la SEP y la ANUIES y de la cual son socios funcionarios públicos y privados, es una buena muestra de cómo en México la tendencia a la privatización parte de la intervención gubernamental directa. En México es el gobierno el que se encarga de impulsar el discurso de que la universidad pública es prácticamente inservible y quien impulsa la privatización de la función de la universidad pública.

Privatización, tiene el sentido profundo de reorientar el quehacer hacia una visión donde lo que debe imperar es la productividad, rentabilidad y la utilidad concreta e inmediata de sus productos.

3 El asunto del Ceneval tiene muchas aristas, mencionemos una más. En Estados Unidos el centro no lucrativo que elabora y vende exámenes para más de 13 millones de personas cada año es el Educational Testing Service. Con la firma del TLC que garantiza la entrada libre de bienes y servicios a través de las fronteras, incluyendo los de la educación, es muy posible que este organismo privado pueda reclamar si así lo desea que su ingreso al mercado mexicano se ve obstaculizado por la existencia de un trato preferencial e incluso monopólico en favor de un organismo privado porque tiene a funcionarios federales y universitarios como socios. No hay, en este aspecto al menos, realmente un mercado libre. Y la reclamación no iría siquiera al gobierno mexicano, sino a la Comisión de Libre Comercio, ente trinacional encargado de vigilar la aplicación del Tratado y de definir cuándo alguno de los gobiernos tiene una práctica que lo viola. En la posible disputa que por el mercado se dé entre el organismo privado mexicano y el estadounidense, clertamente el lado mexicano aparecerá una vez más, como bajo la sombra del favoritismo y de los privilegios a un organismo privado a partir de los intereses de quienes ocupan altos puestos en el gobierno federal y en las universidades. Más de fondo, la preocupación que debería ocuparnos a todos es qué es lo educativo y de búsqueda de la calidad que va a resultar de todas estas pugnas comerciales y luchas por el mercado educativo.

Privatización también en el sentido de reorientar a la universidad en función de crear nuevos mercados, por ejemplo, el de estudiantes, profesores y financiamiento a nivel trinacional para establecer la competencia entre instituciones a nivel de los tres países. Es decir, la visión de la universidad como una empresa productiva, con insumos, competitividad, etc.

Los nuevos recursos humanos

El modelo educativo de la globalización no considera sólo a la educación como un campo de inversión y como rica fuente de recursos por la comercialización. Lo considera sobre todo como un lugar donde deben formarse los recursos humanos para la nueva economía mundial depredadora y competitiva. Plantea con ese fin que la política educativa debe orientarse a la formación de un número relativamente pequeño de cuadros de alto nivel y nivel medio y un gran número de cuadros técnicos como se veía en los primeros capítulos de este libro. Es esto lo que se considera que requiere cada país para atraer capital y competir eficientemente. Por eso considera que es necesario depurar la producción de profesionistas y mejorarla a niveles de excelencia. Los nuevos profesionistas de la globalización deben ser capaces de moverse con soltura en diversos contextos pero con gran claridad y capacitación de la lógica productiva. Esta nueva educación, sin embargo, parece mejor ya no confiarla enteramente a los educadores profesionales. La conducción de la educación, se dice, está en mejores manos si la retoma directamente el sector productivo.

Esta visión aparece una y otra vez, en muchas partes, pero un documento del Ministerio de Educación de Corea del Sur para la reunión sobre recursos humanos de la APEC, de la que México es miembro, expresa nítidamente en qué sentido debe darse este relevo.

El documento establece un paralelismo: si el objeto de la APEC es el de facilitar los negocios, entonces, dice, el papel de la "educación debe ser el de preparar a los trabajadores para los negocios", es decir para participar en el proceso productivo. En consecuencia, se establece lógicamente, el contenido de la educación debe ser determinado en una medida muy importante por el sector productivo. "Las decisiones sobre educación, dice el escrito, deben

ser tomadas por el sistema educativo basadas en razones de negocios y con la máxima intervención posible del sector productivo.” “Hasta ahora, señalan los autores del documento, las decisiones sobre educación se han tomado por élites intelectuales (es decir, funcionarios, maestros y universitarios) basadas sólo en consideraciones educativas y en la idea de aprender sólo por aprender, sin ninguna preocupación por los resultados (*outcomes*)” Se trata de intelectuales —se añade— a los cuales les preocupan más los conceptos y las teorías que las aplicaciones prácticas y la experiencia de trabajo concreto. Para resolver el problema, deben estimularse las asociaciones entre sector productivo privado y escuelas, de tal manera que las corporaciones puedan también definir qué deben aprender los estudiantes. Es decir, marca claramente el rumbo de un gran acuerdo sobre educación con los empresarios.

Entre los muchos problemas que tiene esta propuesta resaltamos el legal. En México constitucionalmente la educación ha sido enfocada al desarrollo armónico del ser humano, al amor a la Patria, la solidaridad internacional, la independencia, la justicia y fincada en el progreso científico. Además, debe basarse en la democracia, la comprensión profunda de la nación y sus problemas y potencialidades, la convivencia humana, la dignidad de la persona, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres. Es decir, todo lo contenido en el artículo tercero constitucional y al mismo tiempo, muchos de los conceptos y teorías que se incluyen en la propuesta del quehacer universitario se hacía anteriormente.

Pero además, por el mandato legal expresado en la Ley General de Educación, en México la educación debe fomentar la reflexión crítica, la nacionalidad, la soberanía, el aprecio por la historia, la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país, infundir el conocimiento y práctica de la democracia, el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante esta, los derechos humanos, la creación artística, la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal y en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación. Debe, además, desarrollar actitudes solidarias, crear conciencia de la preservación de la salud, la planeación familiar, el rechazo a los vicios, el aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la

protección al ambiente, la investigación y la innovación científicas y tecnológicas y, finalmente, fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar en general. Todo esto está contenido en la Ley General de Educación, en un artículo, el séptimo, que se aplica incluso a los particulares que ofrecen educación.

Esta visión constitucional y legal contradice directamente la propuesta de Corea del Sur y, por tanto el acuerdo sobre la educación pactado con los empresarios en México. Es, además, un mandato del que las universidades no pueden excluirse mediante el argumento de la necesidad de ser competitivas. Este marco legal no es el resultado de un error o casualidad, sino que surge de la percepción que muchas generaciones tienen en el sentido de que es indispensable mantener y ampliar el papel de la educación como constructor de sociedades.

Sin embargo, quienes tienen en sus manos la conducción de la educación superior parecen inspirarse más en la concepción de que la educación resuelve su crisis y mejora su calidad en el marco de la utilidad inmediata y remunerada. Por eso en febrero de 1990 se firmó aquel trascendental acuerdo entre la SEP, y el Sector Productivo y por eso, dos años más tarde, en 1992, el Secretario de Educación Pública, el Dr. Ernesto Zedillo les dice a los rectores de la ANUIES que el modelo que han seguido las universidades mexicanas públicas hasta ese momento "es inviable"; es decir, en español claro, que no sirve.⁴

Este acuerdo y la descalificación preparaban el terreno al surgimiento de un modelo totalmente nuevo de universidad pública que expresa la nueva idea de la conducción y orientación privatizada de la educación pública. Por eso en esta nueva institución, la Universidad Tecnológica, no existe un consejo universitario como lo conocemos, sino un Consejo Directivo, integrado por funcionarios municipales y estatales así como dirigentes de grandes empresas como Alcatel/Indetel, Telecomunicaciones Ericksson, Asociación de

4 La posición del gobierno mexicano durante Salinas y Zedillo respecto del modelo universitario "tradicional" coincide con la que expresa (1995:5) el Banco Mundial: "El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con su estructura de programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo" La solución que se propone consiste en "la mayor diferenciación en la enseñanza superior... el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados".

Industriales de la zona, y el Director. No hay en ese órgano colegiado ni académicos ni trabajadores ni estudiantes.

En consecuencia, los planes de estudio siguen muy de cerca las necesidades de las plantas industriales y la visión y perspectiva que de la educación tienen los integrantes del Consejo Directivo. En estas instituciones los estudiantes deben pagar relativamente altas colegiaturas, pero además, como parte de su currículum, deben laborar una parte del tiempo en las empresas mencionadas y en otras como IBM, Motorola, Memormex Telex. (Gaceta Univ. Tecnológica:1992).

Es decir, es un modelo de educación superior fincado en la completa asimilación de la educación al proceso productivo. Al grado que si un estudiante realiza una invención mientras labora en una de estas empresas, la patente pertenece a la corporación y no al estudiante o la universidad. Y sin embargo, el presupuesto de estas instituciones corre a cargo de los fondos públicos federales. Es decir, la educación como subsidio a las grandes empresas.

Apenas puede dudarse de la importancia que el Gobierno Federal concede a este nuevo modelo universitario. Además de lo que se apuntaba ya anteriormente debe recordarse que en México desde hace veinte años no se ha creado una nueva universidad federal autónoma al estilo y tamaño de la UAM, y sin embargo en solo tres años, entre 1994 y 1997, se han creado 24 universidades de este nuevo modelo y actualmente el número ya es de alrededor de 40 instituciones. Mientras que sólo en 1998 más de mil millones de pesos se destinan al arranque de estas instituciones, al mismo tiempo 15 universidades públicas estatales tenían problemas financieros, incluyendo de manera importante la Autónoma de Querétaro. La universidad tecnológica es, además, un modelo muy costoso. Mientras que la SEP entrega cerca de 12,000 pesos por alumno al año a las universidades públicas, el gasto por alumno en las universidades tecnológicas es en estos años de más de 100 mil pesos anuales.

Este nuevo modelo universitario lleva implícito un mensaje para las universidades autónomas consideradas como tradicionales y anquilosadas. El mensaje no es que se asuma a la letra los rasgos de la U. Tecnológica, pero sí que se retome su lógica central. De ahí la insistencia en el discurso de que la universidad debe asumir la

responsabilidad de convertir a la industria mexicana competitiva mundialmente, la idea de la vinculación universidad-empresa, de los programas y convenios de investigación conjunta, de la necesidad de acortar y reajustar planes de estudio, de tratar de anticipar de manera específica los requisitos de la vida profesional, de seleccionar al estudiantado y de evaluarlo severamente.

La universidad tiende a verse como una empresa que busca la excelencia de sus productos. Cuando el Rector Barnés de la UNAM presentó su Plan de Desarrollo Institucional, por ejemplo, acertadamente un profesor de Filosofía y Letras hacía un análisis a partir del cual concluía que más que una propuesta de mejoramiento universitario, el discurso era el de un líder empresarial. Porque el documento está salpicado de términos como "competitividad", "productividad", "calidad", "retos", "desafíos", "éxito", "liderazgo", "internacional", "productivamente", "globalización", "oferta", "polos de desarrollo", "excelencia" "competencia".⁵

Esta nueva visión universitaria es impulsada por una fuerte presión gubernamental a través de uno de los lados más sensibles de las universidades: la necesidad de financiamiento. Zedillo, en su momento, como ya se ha citado, no tuvo inconveniente en señalar claramente a los rectores que

El gasto público es *un instrumento que utiliza el gobierno para impulsar políticas consecuentes...*"; "...para influir por medio de la asignación de recursos, en la actividad de las universidades...". (Subrayado nuestro)(Mendoza:1997:110-111)

Por lo tanto, el subsidio adicional a las universidades, dice, se dará con base en criterios "de excelencia y pertinencia" y la "pertinencia se refiere a la *utilidad* de la actividad universitaria para el desarrollo del país";..."lo fundamental es preparar [al estudiante] para desempeñar una actividad productiva y remunerada".

Los exámenes nacionales

En esa misma reunión de Manzanillo surgió otro punto que viene a

⁵ Ponencia del Prof. Francisco J. Mendoza al Foro sobre Educación Superior, FFyL UNAM (5 de octubre de 1998).

reforzar la propuesta de la nueva educación para la globalización. Señaló el Secretario:

...lo que más interesa a la autoridad educativa (es decir al Gobierno Federal) son los resultados de la formación de egresados de las universidades, en términos de calidad y pertinencia. Hasta hoy se han realizado evaluaciones de insumos y de procedimientos, no de productos. (Mendoza:1997:112)

En el lenguaje de la globalización privatizadora y empresarial, los productos son los egresados universitarios; los académicos parte de los insumos.

La traducción en la práctica de esta recomendación de las autoridades educativas son los ya mencionados Exámenes Nacionales de Calidad Profesional o Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGCP—EGEL) del Ceneval. Como se recordará (Capítulo III: La disputa por las profesiones), estos permiten el acceso directo de empresarios y del sector privado educativo en la determinación de los planes de estudio a través de la de cuáles son los temas de estudio prioritarios y únicos en cada área profesional.

La globalización privatizadora que hoy vivimos, a diferencia de la globalización civilizadora que deberíamos crear, tiene una lógica de homologación, generar, como decía un entusiasta impulsor del TLC educativo, la creación en Canadá y Estados Unidos y México de una "identidad común norteamericana"⁶, que resultaría ser una especie de sopa Campbells donde como señala un académico norteamericano, las zanahorias, papas, chícharos y otras verduras todas saben igual y es difícil distinguir una de otra.⁷ A la uniformización de los planes de estudio nacionales seguirá ya pronto la uniformización de las profesiones a nivel trinacional (para cumplir con lo firmado en el Anexo 1210.5 del TLC) y sus correspondientes instrumentos de evaluación. Con esto se pretende que las universidades públicas compitan ahora por la creación de

7 Noel McGinn en conferencia ante la reunión de educadores de los tres países del TLC en el Evergreen College de Olimpia, Washington, USA (1991).

6 Duffey, Joseph director de la Agencia de Información de los Estados Unidos (USIA) citado en Aboites:1999:177ss

profesionistas globales. Capaces de trabajar en cualquier parte del mundo y desempeñarse con la misma calidad que sus competidores en Boston y Nueva York.

Esta interpretación de la globalización es, sin embargo, irreal y absurda. Irreal porque no existe una demanda masiva de profesionales en Nueva York, Toronto y Los Ángeles que haga necesario reajustar la preparación de los estudiantes de Chihuahua o Querétaro con vistas a esos mercados.

Pero hay otra posible interpretación más real: la que prevé que en lugar de que el Estado continúe ofreciendo crecientes recursos a las universidades públicas sean los profesionistas de otros países los que cubran una parte de la demanda de este "profesional globalizado" que se genere aquí en México, en las grandes corporaciones nacionales e internacionales. En ese caso sí hay lógica: los estudiantes mexicanos deben ser preparados para la globalización y la competitividad internacional porque el plan (reducción de recursos públicos y TLC educativo) consiste en que compitan aquí en México con los extranjeros por los puestos de la modernidad. Y ciertamente, será una competencia feroz porque son claras las tendencias que indican que la corporación de punta, altamente tecnificada contrata a muy pocos.

Pero en cualquiera de sus interpretaciones, la propuesta educativa de la globalización se asemeja mucho al comportamiento de los grandes capitales en la bolsa. Con su llegada hacen subir artificialmente el valor de las acciones y desatan una rápida alza que jala los escasos recursos locales. Repentinamente estos capitales toman ganancias y vuelan. Dejan atrás un país con menos recursos y en devaluación.

De la misma manera el planteamiento educativo de la globalización implica grandes inversiones en universidades siempre escasas de recursos y al final la que paga los platos rotos es la región donde está enclavada la institución. La universidad local que supuestamente prepara a los profesionistas de la globalización no sólo invierte una gran cantidad de recursos, sino que esa reorientación hace que pierda en mucho la capacidad de responder directamente a las necesidades de la región. Generará cantidades de jóvenes supuestamente preparados para el nuevo milenio, pero que no encontrarán empleo en el escaso mercado moderno. Pero

tampoco se habrán preparado para responder a lo que realmente necesita su región.

Para dar sólo un ejemplo del monto de las inversiones que supone una universidad "globalizada" a la que se encarga impulsar el desarrollo de la industria mexicana, habría que ver lo que ocurrió en la Gillete Co. Esta transnacional estadounidense decidió que podía ser buena idea añadir una tercera hoja a los rastrillos de dos que son ya populares en el mercado. Para investigar las posibilidades y desarrollar el nuevo producto gastó 85 millones de dólares, una bicoca para una empresa con ingresos por miles de millones de dólares. Pero en México esa cantidad es suficiente para mantener dos universidades públicas estatales durante un año. ¿Realmente debemos los universitarios invertir en subsidiar con este tipo de ciencia y tecnología a la industria? ¿Cuánto costará eso en términos de jóvenes no educados, de comunidades y regiones no apoyadas con el conocimiento, de abandono de la estructura productiva local?

También desde el punto de vista del conocimiento, es absurda la propuesta de la uniformización que plantea la globalización, porque tiende a suprimir la historia, energía y potencialidades regionales. Cada zona tiene sus propias fórmulas sociales y políticas con las que ha podido enfrentar y tratar sus problemáticas muy específicas. Cada región le ha dado un uso determinado a los profesionistas egresados. Como ya se señalaba, también tiene sus propias estrategias históricas en campos tan disímboles como la medicina tradicional y la economía; los cultivos, el cuidado de los animales y de los recursos ambientales. Se pretende ahora añadir a la centralización de la economía y la política la centralización del conocimiento que apaga la potencialidad de las regiones. La pregunta más bien debe ser cómo podemos reencontrarnos con nuestra región a través del conocimiento (investigación) y de la educación (profesiones).

La universidad pública frente a su región

En contraposición con ese proyecto debemos destacar y concretizar algunos elementos fundamentales para una orientación distinta:

1. Es claro que estamos hoy en un momento en que se distinguen y contraponen dos grandes propuestas educativas: la de la globalización privatizadora y comercial y la que busca tener un

carácter civilizatorio y social. Una se funda en las concepciones del desarrollo neoliberal y tiene el apoyo de corporaciones y gobiernos. La otra tiene un fundamento social y legal y puede tener el apoyo de comunidades, ciudades y regiones si los universitarios son capaces de impulsarla y generar proyectos y programas que vinculen realmente a la universidad con la región.

2. Para el desarrollo de estos proyectos y programas las comunidades académicas y estudiantiles de cada profesión deben hacer un análisis y estudio sobre cómo esta profesión se inserta en la región, a qué, necesidades en los hechos está respondiendo, qué es necesario replantear. Al mismo tiempo deben generar investigaciones sobre problemas y situaciones especialmente importantes en la región, ciudad y comunidades que estén de alguna manera relacionados con esta profesión y disciplina. Al mismo tiempo, conocer los procesos del conocimiento y los saberes que existen en la región, recuperarlos, sistematizarlos y difundirlos en torno a cada profesión. A partir de lo anterior y del conocimiento de la situación que guarda la profesión a nivel nacional revisar planes de estudio, programar nuevas investigaciones, generar proyectos de difusión del conocimiento. Esta estrategia como contrapuesta a la uniformización de los exámenes nacionales.

3. La universidad debe asumirse como la responsable de generar visiones y planteamientos de nivel superior en la región y en la ciudad. Para ese fin debe estudiar a fondo las condiciones de la educación y el conocimiento en las comunidades y la región, así como los principales problemas de la zona y proponerse acciones desde los grupos de cada carrera y facultad para hacer aflorar esos saberes e incorporar informaciones y procesos similares obtenidos del contexto internacional. Fomentar el estudio de las necesidades y potencialidades de la zona involucrando a las comunidades y sectores vinculados. Aportar nuevas visiones y poner en contacto con las corrientes de pensamiento sobre ese tema. Establecer programas específicos de información y comunicación con centros internacionales sobre estos temas y saberes.

4. La universidad debe convertirse en el *ombudsman* de los derechos de los individuos y comunidades al conocimiento y la educación. Para ese fin debe realizar estudios concienzudos de los niveles educativos en la región, de los tipos de educación que son necesarios y generar propuestas concretas. Ejercer su autoridad

moral para recomendar a otras autoridades educativas y agentes similares vías de solución a las necesidades. Respecto de cada una de las disciplinas y profesiones, hacer también pronunciamientos y recomendaciones sobre los problemas más importantes y propuestas o informaciones que propicien una solución. De manera especial revisar la política de admisión a la universidad a fin de ampliarla, librarla de discriminaciones y crear las estructuras de apoyo en áreas específicas del conocimiento para los estudiantes que lo requieran.

5. Con la autoridad moral que tiene, recomendar a otras autoridades y agencias afines su intervención ofreciendo propuestas para ampliar la educación en la región. Realizar funciones semejantes en lo que se refiere a otros temas o problemas, como la salud, la vivienda, la cultura, la atención a niños, jóvenes y mayores.

Estas últimas propuestas tienen dos grandes supuestos. Uno es el de la universidad como una comunidad fortalecida en su unidad interna a partir del reconocimiento de la diversidad y el acuerdo. La universidad, se debe fortalecer como centro de acuerdo. El Consejo Universitario, las discusiones con el sindicato, con las organizaciones estudiantiles y entre individuos deben ser vistas como una oportunidad de discutir y llegar a acuerdos sobre estas y otras políticas y su puesta en práctica.

Un segundo supuesto es el de una política conjunto de las instituciones de educación superior, hacia afuera, hacia el país. En este momento algunos de los temas centrales de esa discusión son el de los exámenes nacionales y el del financiamiento. Partir de la región y de sus necesidades de conocimiento expresadas en formación de profesionales e investigación —algo que la universidad pública local puede hacer excepcionalmente bien— es preferible a mantener un centro único nacional privado y exámenes nacionales.

Respecto del financiamiento, hay en curso una discusión nacional en la que participan activamente los rectores, pero en la que ya no pueden seguir estando ausentes las comunidades universitarias y sus sindicatos. Uno de los ejes de esta discusión que ya se ha planteado implícitamente es el del derecho a la educación. Los estudiantes de cualquier universidad pública de cualquier región del país, tienen el mismo derecho a recibir recursos similares a las demás instituciones. Hoy tenemos universidades que reciben hasta

30 mil pesos por alumno al año, otras que reciben 10 mil y otras sólo 3 mil. Igual derecho existe para todos a contar con bibliotecas, maestros de tiempo completo, investigadores y proyectos, laboratorios, servicios. Una verdadera regionalización sólo es posible y real, si tiene como base un financiamiento que asegure una calidad y oportunidades de acceso similares en todas las regiones. De no hacerse así, los fenómenos migratorios por educación seguirán agravándose.

Desde la universidad, desde su sentido más profundo de la búsqueda del conocimiento libre y abierto es posible distinguirse de la lógica del capital y su afán de convertirlo todo en mercancía. Más aún, es posible detener su avance y plantear como válidos los viejos ideales de humanidad y fraternidad. A los estudiantes y trabajadores universitarios nos corresponde ahora vincular la universidad a esa corriente histórica y no a la del capital.

Bibliografía

- Aboites, Hugo 1994 "Veinte años de historia de la carrera profesional para académicos y administrativos: el caso "UAM" Revista *El Cotidiano* México, UAM-A, Núm. 66, diciembre
- _____ 1995 "Luz en el Monte Tabor: ¿El fin de la experiencia latinoamericana de educación superior? Revista *Universidad Futura*, México Vol. 6, Núm.18, Verano.
- _____ 1999 *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. Plaza y Valdés, UAM, (2a. edición).
- _____ 1999 "La batalla por el financiamiento de la educación superior" Revista *El Cotidiano* México Núm. 95, mayo-junio.
- Aboites, Hugo y Aboites, Juan Felipe 1997: "Oferta de empleo y escolaridad solicitada" Mimeo.
- Aboites, Hugo y Díaz, Alejandra 1997: "Comparativo de planes de estudio en la educación media superior" Mimeo.
- Alzati, Fausto (1993) "Presentación del Director de CONACYT en la Comparecencia del Subsecretario de E.S. e Investigación Científica ante la Cámara de Diputados", Palacio Legislativo, 18 marzo.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, 1993 "Examen Nacional Indicativo Previo a la Licenciatura" en: *Revista de la educación Superior* (México), No.86. abril-junio.
- ANUIES, 1997 *Acuerdos XXXV Asamblea Ordinaria* Oaxaca, Oax. 17-19 noviembre.

- ANUIES, 1999 *La Educación Superior hacia el Siglo XXI Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- Argüelles, Alfonso, 1997 *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México, Conalep, SEP-Limusa.
- Banco Mundial, 1995 *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C. USA.
- Banco Mundial, 1997 *The Long March: A Reform Agenda for Latin America and the Caribbean in the Next Decade*. Washington, D.C. U.S.A.
- Boltvinik, Julio, 1998 "Pauperización zedillista". México. *La Jornada*, (México, D.F.) 11 de octubre.
- Boltvinik, Julio, 1999 "¿Precarización o fin del trabajo?". *La Jornada*, (México, D.F.) 11 noviembre.
- Cason, J. y Brooks, D., 1998 "La Crisis del Fin del Mundo". *La Jornada*. (México, D.F.) Suplemento 11 de octubre.
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. Ceneval 1998 *Acerca del Ceneval y los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)*, CENEVAL- ANUIES.
- Ceneval 1997 *Turismo: Guía de Examen*
- CGH (Consejo General de Huelga), 1999 "Manifiesto a la Nación". *La Jornada*, México, D.F. 25 de marzo, p.16.
- Colegio Académico-Universidad Autónoma Metropolitana 1999, *Acuerdos de Colegio Académico correspondientes a la sesión número 203 (urgente) celebrada los días 8,9, 15 y 16 de diciembre de 1998. Semanario UAM*, (México, D.F.) 11 de enero. Pág. 14.
- Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (1997), *Informe Final Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana*

de la C. de México.

- Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez, Teresa (coord.) (1997) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, UNAM-CESU.
- El Cotidiano*, 1999 Número temático: *Universidad Pública, cuotas y financiamiento*. (México, D.F.) Núm.95, abril-mayo
- El Diario de Chihuahua*, 1994 (Chihuahua, Chih.) *Educación: asignatura pendiente* 24 diciembre.
- Excelsior*, 1990 (México, D.F.) 20 de octubre.
- Excelsior*, 1999 (México, D.F.) 28 de febrero.
- El Financiero*, 1996a (México, D.F.) *Turbulencia política en Nuevo León*, 31 de enero.
- El Financiero*, 1996 *Sigue temblando en Nuevo León; ahora renunció el rector*, México, 2 de febrero.
- El Financiero*, 1996 (México, D.F.) *Indicador político*, 16 febrero.
- Fuller, Bruce 1985 *Raising school quality in developing countries: What investments boost learning?* World Bank Working Paper. EDT. Washington, D.C. U.S.A.
- Gaceta de la Univ. Tecnológica Netzahualcóyotl*, 1992, México Núm.8
- Gago Hugué, Antonio 1995a: "La Certificación de los Profesionales" en: *Revista Rompan Filas* Núm.21.
- Gago Hugué, Antonio 1995b: "Algunas experiencias del Ceneval en la evaluación de la educación superior mexicana" en: Pallán Figueroa, C. Van der Donck, P. (eds): *Evaluación de la calidad y gestión del cambio México*, ANUIES, Universidad de Guanajuato.
- Gago Hugué, Antonio 1997: "El Examen General de Calidad Profesional, Nexo entre Universidad y Empresa"

García, Patricia, 1993 *El capitalismo de frontera en el norte de México: el caso de la industria automotriz*: México Universidad Autónoma Metropolitana.

Guevara Niebla, Gilberto, 1992 *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, Anexo Cuadros y Gráficas.

Hernández Navarro, Luis, 1995 "Magisterio: la caja de Pandora" *La Jornada* (México, D.F.) 18 de Mayo.

Ibarra Colado, Eduardo (coord.), 1992 *La universidad frente al espejo de la excelencia*, México, UAM-I.

La Jornada, 1996 *La reforma al normalismo, gran tarea pendiente: Olac Fuentes*, 13 de febrero.

_____ 1996 (México, D.F.) *Confía Zedillo en los logros que se alcancen en Chiapas. Crítica a quienes cuestionan la liberalización económica*, 17 de febrero.

_____ 1995 (México, D.F.) *Riesgos, por los cambios hechos a la Ley General de Educación*, 5 de octubre.

_____ 1997 (México, D.F.) 10 de agosto.

_____ 1998a (México, D.F.) 23 de julio.

_____ 1998b (México, D.F.) 6 de octubre.

_____ 1999a (México, D.F.) *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 11 de febrero.

_____ 1999b (México, D.F.) *Observatorio Ciudadano de la Educación* 8 de abril.

_____ 1999c (México, D.F.) 4 de mayo.

_____ 1999d (México, D.F.) 11 de marzo

- _____ 2000 (México, D.F.) *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 28 de enero.
- Labra, Armando, 1998 "La economía mexicana, sus saldos y su Porvenir" *La Jornada Laboral* (México, D.F.) 29 de enero.
- Madrazo, Jorge y Beller, Walter, 1995 "Consideraciones sobre el Derecho a la Educación y la Educación Superior en México desde la perspectiva de los Derechos Humanos" *Gaceta CNDH*, Núm. 61, Agosto.
- Mariscal Landín, D., 1994 *Balance y prospectiva de la política educativa del nivel de educación básica del gobierno del Estado de Chihuahua, 1982-1988*. Avance de Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, UAS-UNISON.
- Martínez Rizo, Felipe, 1998 "Reunión de discusión pública sobre el EGEL" *Ponencias presentadas durante la discusión pública y las mesas de trabajo organizadas por la Comisión del Colegio Académico, sobre el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGCP-EGEL)* Semanario UAM Vol.V, Núm.12 Suplemento Especial México, 17 noviembre 1998.
- McGinn, Noel y Ruiz José Arturo, 1981 "La Educación Técnica" *Diario Excelsior* (México, D.F.) Serie del 28/7/81 al 6/8/81).
- Mendoza, Javier, 1997 "De la Evaluación a los Exámenes Nacionales" en: Villaseñor, Guillermo: *La Identidad en la Educación Superior en México* México, UNAM, UAQ, UAM.
- Muñoz García, Humberto y Suárez Sozaya, María Herlinda, 1995 "Los que tienen educación superior" en: Muñoz García, Humberto y Rodríguez Gómez, Roberto (coords.), 1995 *Escenarios para la universidad contemporánea* México, UNAM-CESU.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, 1997 "Profesiones, mercado de trabajo y desarrollo económico" en: Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, Ángel (coord.): *La Profesión. Su condición*

social e institucional. México, UNAM-CESU.

Noriega Chávez, Margarita, 1999: "Financiamiento de la educación superior y proyecto de país" en: *El Cotidiano* (México, D.F.) UAM-A No. 95, mayo-junio.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), 1997 *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México. *Educación Superior*. México, 1997

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 1997 *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*.

Ortega, Max, 1994 "Descentralización educativa y carrera Magisterial" *La Jornada Laboral Suplemento La Jornada* México, 26 de mayo.

Perkin, Harold, 1990 "La sociedad británica y la educación Superior" en: Kovacs, Karen: *La Revolución Inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*. México, Nueva Imagen.

Proceso, 1992 "Hasta 300,000 (viejos) pesos semestrales en las universidades de los estados" México, 20 de enero.

Proyecto de Ley del Ejercicio Profesional (1997) Documento de Trabajo. Circulación Restringida. Foro Nacional de Colegios.

Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior, 1996 SEP, ANUIES, CONACYT, Versión 03.2. Publicado por el Sindicato Único de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (SUPAUAQ).

Promep-UAM, 1999a *Promep Proyecto de Desarrollo de los Cuerpos Académicos 1999-2006* SESIC- UAM, Xochimilco, DES: División de Ciencias Sociales y Humanidades. Febrero.

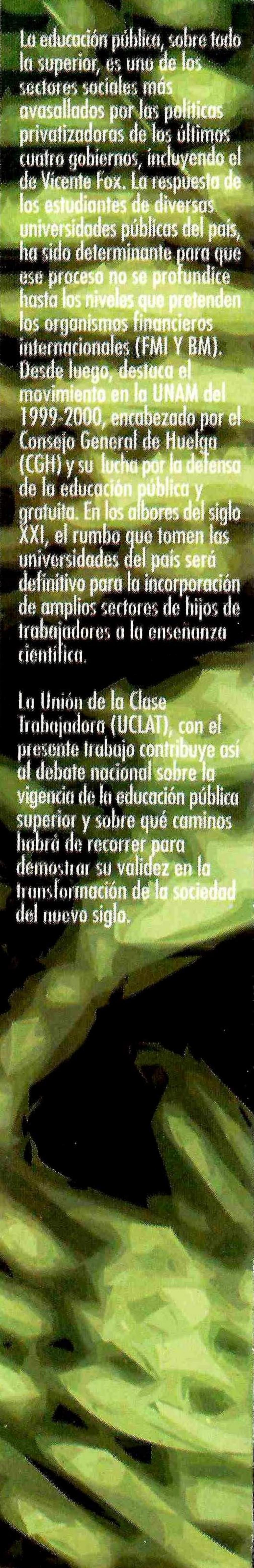
Promep-UAM, 1999b *Carta de Aprobación: Promep/103.5/99 A082*.

- Reséndiz Nuñez, Daniel, 1998 "La vinculación de universidades y empresas: un asunto de interés público y privado" *Este País México*, Núm.88, julio.
- Rubio Oca, Julio, 1994 "Universidad e Industria, inconcebibles sin innovación y competencia" (Discurso) *Semanario de la UAM. Órgano Informativo de la UAM*, 29 agosto.
- Secretaría de Educación Pública, 1990 *Convenio de Concertación y Vinculación que celebran ante el Presidente... la Secretaría de Educación Pública... y el Sector Productivo México*, 28 de febrero.
- Secretaría de Educación Pública, 1995 *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México.
- Secretaría de Educación Pública, 1999b *El Fondo para la Modernización de la Educación Superior, 1999. Anexo 5: Características de los TSU. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP (SESIC)*.
- Secretaría de Educación Pública, 1999c *Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales. La Educación Superior en México*. México.
- Secretaría de Educación Pública 2000 *Informe de Labores 1999-2000 México*.
- Salinas de Gortari, Carlos, 1995 *Sexto Informe de Gobierno Anexo estadístico*, México, Poder Ejecutivo, Pág. 361.
- Street, Susan, 1996 "Crisis del proyecto educativo nacional; resignificando el magisterio como sujeto". Ponencia. *Diálogos Universitarios sobre Educación y Pedagogía*. UPN-Durango. 26 enero.
- Suárez Zosaya, María Herlinda, 1995 "La Educación Superior, el Empleo y el Desarrollo Económico en México." en: Muñoz García, Humberto; Rodríguez Gómez, Roberto: *La universidad mexicana a debate CESU-UNAM*.

- Tratado de Libre Comercio de Norteamérica*, 1994 México
Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI)
Porrúa.
- Tyler, Nora Esperanza, 1997 "¿Carrera o barrera magisterial? Un estudio preliminar del impacto en los docentes de Primaria" en Díaz Barriga, Ángel (1997) *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*. México, UNAM-CESU.
- U- 2000 *Crónica de la Educación Superior*, 1996 "Problemas extra academia desembocan en la caída del rector de la UA de Nuevo León" México, 5 de febrero.
- U-2000 *Crónica de la Educación Superior* 1996, 27 de mayo.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM):1945 Ley Orgánica Artículo primero.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 1997: *Proyecto del Plan de Desarrollo de la UNAM 1997-2000. (Síntesis)*. Pág.4-5.
- Winkler, Donald R. (1990) *Higher Education in Latin America. Issues of Efficiency and Equity* World Bank Discussion Papers, # 77 Pág. xiii.
- Zedillo, Ernesto, 1994 *Las políticas de bienestar*. México, PRI Discursos.

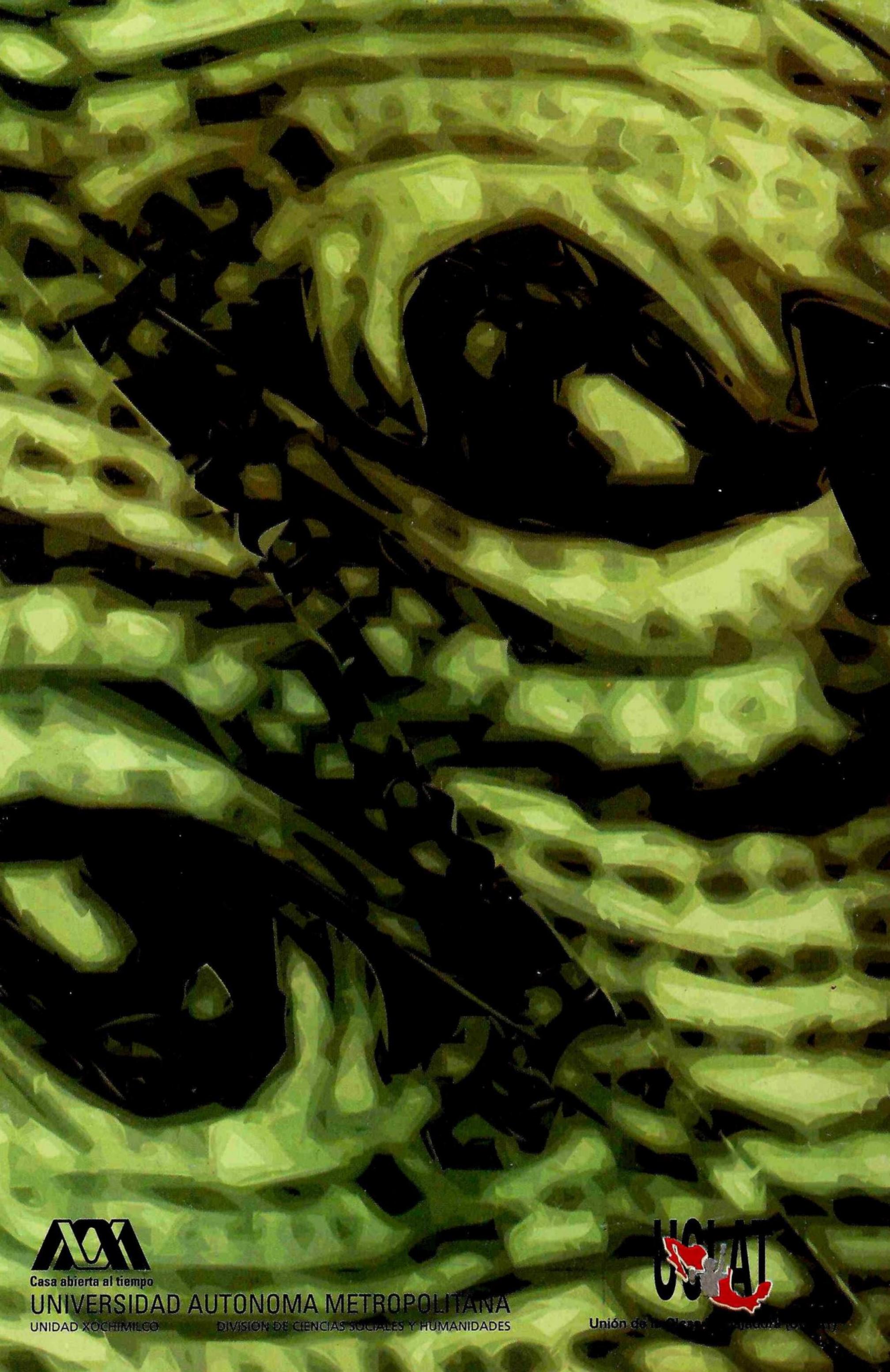


Este libro se terminó de imprimir en el mes de septiembre del 2001 en "Arte y Serigrafía" Santa. Anita N° 402 Col. Evolución, 57700 Netzahualcóyotl, México.
El tiro fue de dos mil ejemplares, más reposiciones.



La educación pública, sobre todo la superior, es uno de los sectores sociales más avasallados por las políticas privatizadoras de los últimos cuatro gobiernos, incluyendo el de Vicente Fox. La respuesta de los estudiantes de diversas universidades públicas del país, ha sido determinante para que ese proceso no se profundice hasta los niveles que pretenden los organismos financieros internacionales (FMI Y BM). Desde luego, destaca el movimiento en la UNAM del 1999-2000, encabezado por el Consejo General de Huelga (CGH) y su lucha por la defensa de la educación pública y gratuita. En los albores del siglo XXI, el rumbo que tomen las universidades del país será definitivo para la incorporación de amplios sectores de hijos de trabajadores a la enseñanza científica.

La Unión de la Clase Trabajadora (UCLAT), con el presente trabajo contribuye así al debate nacional sobre la vigencia de la educación pública superior y sobre qué caminos habrá de recorrer para demostrar su validez en la transformación de la sociedad del nuevo siglo.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



Unión de la Olla