

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ECONOMÍA

MAESTRÍA EN ECONOMÍA

**LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO EN
EL PERÍODO 1982 AL 2008**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN ECONOMÍA

P R E S E N T A:

GENARO ALTAMIRANO GARCÍA.

ASESOR: DR. ALEJANDRO VALLE BAEZA

MÉXICO, D. F. 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

	<i>Página</i>
I. Resumen	4
II. Introducción	6
III. Marco Conceptual	8
1. Antecedentes del problema	8
2. Propuestas de los organismos multilaterales.	13
3. Citas de expertos en las que se sugieren estudios relacionados con el tema.	22
4. Importancia del problema.	41
IV. Marco Teórico	44
1. Supuestos relativos al enfoque	44
2. La formación social capitalista.	45
3. La educación en la formación social capitalista	47
4. Educación y sociedad en el polo capitalista desarrollado del régimen neoliberal.	48
5. Características de las relaciones sociales de producción y su influjo en la educación.	49
6. El proceso político-ideológico y su influjo en la educación en el régimen neoliberal.	50
7. El Estado global y su política educativa como respuesta del grupo hegemónico.	52
8. Educación y sociedad en el polo subdesarrollado del régimen neoliberal. Las fuerzas productivas y la educación.	53
9. Relaciones sociales de producción y educación.	55
10. Estado y educación en el subdesarrollo en el régimen neoliberal.	57

V. Marco Metodológico	61
1. Planteamiento de hipótesis y objetivos.	61
2. Definición del tipo de análisis por realizar	62
VI. Marco Operativo y Resultados.	63
1. Forma de obtención y organización de datos.	63
2. Resultados	63
3. Conclusiones	99
VII. Bibliografía.	104

I. Resumen.

La Educación Superior es muy importante en el desarrollo de un País. En el presente trabajo se realiza una investigación acerca de la educación superior en México, durante el período de 1982 a 2008, que coincide con los últimos 4 sexenios completos.

En este trabajo particularmente estamos interesados en analizar el proceso privatizador que ha tenido este nivel educativo.

El objetivo de este estudio es demostrar que en esos 24 años la educación superior ha tendido a la privatización y que esta situación ha tenido efectos negativos para los jóvenes que están en edad de estudiar este nivel de estudios.

Para cumplir con este objetivo fundamental, este trabajo se realizó con cuatro marcos de trabajo: el Marco Conceptual, el Marco Teórico, el Marco Metodológico y el Marco Operativo y resultados.

En el Marco Conceptual se plantean los antecedentes del problema, de dónde surge el problema. Se hace una revisión de las recomendaciones de los organismos internacionales que realizan a nuestros países de la región, específicamente nos interesa el caso de México. También se analizan las posiciones críticas de algunos investigadores que han estudiado sobre el tema que aquí estamos tratando. Se plantea el problema, así como los alcances y los límites, haciendo un recorrido del contexto político económico del período histórico para llegar, *aterrizar*, en la educación superior.

En el Marco Teórico, partimos de los supuestos relativos al enfoque adoptado. Reconocemos en el materialismo histórico y dialéctico como la guía que nos permite realizar el análisis científico que requerimos. Esto implica realizar la investigación partiendo de un peculiar modo de producción, relaciones de producción características, como en este caso el capitalismo, en su fase neoliberal, y de un régimen político – ideológico regulador, con sus formas de conciencia que se sintetizan en el Estado. En este capítulo se plantean los supuestos adyacentes en el problema y de cómo conduce el marco teórico el planteamiento de conjeturas, la descripción, la relación entre

conceptos generales y fenómenos observables, la necesidad de la construcción teórica sobre el problema en determinada dirección, con la crítica de la economía política.

En el capítulo que trata sobre el Marco Metodológico, se plantean las hipótesis, los objetivos de la situación que deseamos explorar. Las características observables que definen las variables, la identificación del tipo de variables. Así como los instrumentos estadísticos para la validez del estudio.

En el Marco Operativo y Resultados, se sistematiza la recopilación y organización de los datos, se analizan los resultados, y se hacen las conclusiones correspondientes de acuerdo a las hipótesis y objetivos planteados con anterioridad.

II. Introducción.

Un País es, porque tiene historia, tiene cultura, educación, etc., pero ningún país es homogéneo. El marxismo nos evidencia que no hay medida económica que no tenga consecuencias políticas y que no hay medida política que no tenga trasfondo económico. Toda economía es política. En toda formación económica social existen intereses de clase, y muchas políticas económicas aplicadas no obedecen a los modelos teóricos existentes, sino a la correlación de fuerzas presentes en el momento histórico determinado.

Con el agotamiento del keynesianismo de finales de los años sesenta del siglo pasado, tiene su ascenso el neoliberalismo, Este no es un *nuevo* liberalismo, sino una especie de contra-liberalismo, o una revolución conservadora, como se le llamó al proyecto de Margaret Thatcher. Lo único que conserva de liberalismo es la consigna de *dejar hacer, dejar pasar*, es decir, la libre realización del mercado.

En los últimos 30 años han ocurrido transformaciones sustanciales en la vida de todos los seres humanos que habitamos el planeta, se impuso un nuevo modelo económico que trajo transformaciones a la sociedad, a la cultura, a la política y a la vida cotidiana. Se fueron imponiendo reglas de comportamiento que privilegian la actividad de los privados y desdeñan todo quehacer colectivo o público. Una tenaz ofensiva ideológica postuló que debíamos insertarnos de forma competitiva en el mercado mundial, so pena de quedarnos en el atraso y la miseria. Con esa idea motriz, se puso en práctica un conjunto de medidas que produjeron una mayor concentración de la riqueza y del poder en manos de las empresas multinacionales, que hoy tienen capacidad para tomar directrices de aplicación obligatoria en todos los países del mundo

En este contexto, la educación, en general, y la educación superior en particular, han estado sujetas a la visión el mundo de los dueños del dinero. Es así, que a través de las correas de transmisión del imperio, léase Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, etc. han

impulsado las políticas sobre educación superior en nuestros países, vale decir, privatizaciones, políticas laborales ad hoc para el capital trasnacional, carreras profesionales adecuadas a estos intereses, así como la reorientación en los planes y programas de estudio, entre otras medidas.

En esta investigación se hace una revisión de las características del neoliberalismo, que no es sino una etapa histórica del capitalismo. Pero nos interesa, particularmente, cómo ha influido la filosofía neoliberal en la educación superior, y de cómo, a su vez, ha tenido efectos en todos los ámbitos de la vida universitaria.

En este estudio se hace un recorrido de lo general a lo particular: Neoliberalismo, Educación, Educación Superior, Políticas públicas en la educación, Efectos en la Educación Superior, (privatizaciones: consecuencias en la matrícula, los planes y programas de estudio, condiciones laborales, etc.).

III. Marco Conceptual

1. Antecedentes del problema.

El capitalismo global (una visión que corresponde a una fracción de la burguesía) ha impuesto su filosofía a la economía mundial. Su empeño está también en incidir en la educación en todo el planeta para conseguir en el siglo XXI que el mundo-mercado sea aceptado por la mayoría de la sociedad.

La incidencia del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el Banco Interamericano de desarrollo (BID), en esta tarea, es decisiva. Con el poder que da el manejo de los recursos económicos que las potencias globales destinan al crédito, tienen la posibilidad de “inducir”, “sugerir”, “aconsejar” y “proponer” a los países deudores en la práctica a, no únicamente de acciones puntuales en el ámbito económico, ni sólo de políticas que fueron componentes de la soberanía de las naciones, sino incluso pautas de comportamiento en la cotidianidad educativa y cultural. La ofensiva del capital se ha desatado en todos los frentes, pero los cambios han calado más hondo en la economía y en la política. La Educación ha resistido más. El postulado fundamental del neoliberalismo plantea que **la educación es un bien privado**. En un estudio que le encargó el BM para presentarlo en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en la UNESCO, que tuvo lugar en París del 5 al 9 de octubre de 1998, D. Bruce Jhonstone expone:

La educación superior responde a muchas de las condiciones identificadas por (Nicholas) Barr, como características de un bien privado que se puede supeditar a las fuerzas del mercado. En primer lugar, la enseñanza superior no se puede tratar como un bien estrictamente público. Esto se debe a sus condiciones de competitividad (oferta limitada), exclusividad (a menudo se puede obtener a cambio de un precio) y rechazo (no es requerida por todos), características todas ellas que no responden a las de un bien estrictamente público, sino más bien a las de un bien privado. En segundo lugar, los consumidores de enseñanza superior están razonablemente bien informados y los

proveedores están a menudo mal informados -condiciones ideales para el funcionamiento de las fuerzas del mercado¹.

La globalización neoliberal representa una nueva fase del desarrollo capitalista y por ello su significado no puede ser atrapado en explicaciones simples, sino que se requiere de importantes esfuerzos por trascender las limitaciones unívocas que la ideología de hoy nos quiere imponer. *“El capitalismo entró a una nueva etapa de su desarrollo hacia la segunda mitad de los setentas por la combinación de cambios profundos de los procesos productivos, del comercio mundial y de la intermediación financiera, en fin de las relaciones de producción”.* **(De la Peña 1995: 24).**

El desarrollo del capitalismo se ha conducido por diferentes fases o períodos históricos, además nunca se ha materializado regional o nacionalmente en modelos o experiencias exactamente repetidos. Por el contrario, el capitalismo siempre ha mostrado una gran diversidad para desplegar sus características fundamentales de acuerdo con el contexto histórico de cada nación o comunidad **(Pipitone, 1994: 13).**

La lucha de clases en el seno de la sociedad capitalista sigue siendo el factor que impulsa su desarrollo; por lo tanto, es factible identificar las fases o etapas del desarrollo capitalista como una modificación en las formas de las relaciones sociales capitalistas, lo cual puede motivarnos a observar , como lo hace John Holloway, los “cambios en la subordinación e insubordinación de los subordinados” bajo estas relaciones sociales, desde ejemplos claros como la gran insubordinación del 17 del siglo XX o como la extensa experiencia de intentos de insubordinación en Nuestra América².

La globalización debe ser entendida entonces como una nueva fase de desarrollo capitalista que manifiesta características distintivas en una articulación de relaciones

¹ **D. Bruce Johnstone.** “Financiamiento y Gestión de la Enseñanza Superior. Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo”. Documento del Banco Mundial, página 4. 1998. Universidad del Estado de Nueva York. En Búfalo.

² “A partir de los últimos años de la década de los sesenta y principios de los ochenta, es la huida de los subordinados y de la insubordinación la que se establece como momento dominante del desarrollo capitalista. El capital se convierte en su forma líquida de dinero, rompe sus vínculos institucionales (con fábricas, Estados, ramas de actividad económica) y se mueve por el mundo en la búsqueda de medios para expandirse. No hay ni internacionalización ni globalización del capital ya que el capital es de por sí mundial; pero sí hay una intensificación del desasosiego mundial del capital que aparece como globalización” **(Holloway, 1995: 27)**

sociales específicas. Los elementos centrales sobre los cuales puede sostenerse esta afirmación son las desusadas formas del Estado contemporáneo, las estructuras de acumulación y de producción que se van desplegando en estos años y el novedoso contexto político y cultural que sustituye al viejo orden mundial³.

Esta nueva fase de la Globalización podría también ser denominada como un Imperialismo moderno, pues, sus rasgos se asemejan a los que mostró en sus inicios el Imperialismo de finales del siglo XIX, caracterizado por importantes pensadores como el período del capitalismo monopolista⁴.

Se trata de un tiempo largo distinto que, aun cuando mantiene la continuidad esencial que siempre ha conservado el capitalismo mundial pese a los cambios de fase⁵, comienza a abrir una nueva forma de ser de éste; quizás ahora sí, su última y superior forma, retomando la vieja conclusión de Lenin⁶.

³ La globalización corresponde a una nueva fase del capitalismo, en la cual por el desarrollo redoblado de las fuerzas productivas y su difusión gradual en escala planetaria, el mercado mundial llega a su madurez, expresada en la vigencia cada vez más acentuada de la ley del valor. En este contexto, el ascenso del neoliberalismo no es un accidente, sino la palanca por excelencia de que se valen los grandes centros capitalistas para socavar a las fronteras nacionales a fin de despejar el camino para la circulación de las mercancías y capitales (**Marini 1996:66**) “Un fin de época -y el principio de una nueva era del capitalismo- parece estarse anunciando desde inicio de los ochenta por las nuevas tendencias de fondo” (**Anguiano 1996: 14**). “La reestructuración mundial en la que se inscribe la crisis estatal mexicana se despliega (...) como nueva fase de la globalización del capital –que ha sido global, planetario, desde 1492- caracterizada por la internacionalización de los procesos productivos y una articulación multipolar y transnacional del capital en su forma de capital financiero” (**Roux 1995: 7**) “El capitalismo global es una nueva etapa del sistema capitalista” (**Borrego, 1988: 2**). El concepto de globalización “...se enriquece a través del tiempo hasta el punto de representar en la actualidad una nueva fase de la economía mundial” (**Boyer 1997: 21**). “...estamos asistiendo a una nueva fase del desarrollo capitalista **de reorganización el sistema mundial de acumulación capitalista en el marco del proceso civilizatorio iniciado por las nuevas tecnologías**” (**Villarelo 1997: 249**). En torno al asunto desarrollo, José Valenzuela señala respecto de la economía neoclásica (desde Jevons y Walras, pasando por Marshall y Hayek, hasta llegar en la actualidad Friedman y Lucas) que “La no consideración del conflicto va asociada a una visión esencialmente estática en que la historia -si es que se le llega a considerar- aparece como un campo de variaciones puramente cuantitativas, ajena a mutaciones cualitativas **internamente** determinadas (...) A partir de tales características, no es de extrañar que en la visión de Marras el problema de las fases o etapas del desarrollo, el del nexo interno entre una y otra fase y el de las leyes de la transición, sean temas que se ignoran por completo. Para analizar estos fenómenos, el carbón neoclásico resulta totalmente estéril” (**Valenzuela 1988: 111-112**).

⁴ Joachim Hirsch también se pregunta “si este nuevo orden mundial no será otra cosa que una nueva forma histórica del imperialismo” (**Hirsch 1996: 107**)

⁵ “En la vida real del capitalismo, estas condiciones de la continuidad se realizan a través de las interrupciones de la propia continuidad. La economía capitalista se presenta como una unidad de continuidad y discontinuidad en sus actividades económicas” (**Mandel 1978: 98**)

⁶ “El imperialismo surgió como el desarrollo y la continuación directa de las características fundamentales del capitalismo en general [...] los monopolios, que surgieron de la libre competencia, no la eliminan, sino que existen por encima de ella y al lado de ella [...] El monopolio es la transición del capitalismo a un sistema superior” (**Lenin 1977: 386**). El mismo Lenin complementa la primera idea al indicar que al imperialismo “debemos definirlo como

“Para J. A. Hobson, [...] la principal raíz económica del imperialismo es la exportación de capital en busca de oportunidades de inversión agotadas dentro de sus Fronteras”. **(Barrat 1978: 51).**

Los activos de las corporaciones gigantescas de los noventas y actuales, son incomparablemente más grandes proporcionalmente que los que citaba Lenin o Hilferding⁷ para principios del siglo XX, e inclusive algunos de los capitales de las grandes transnacionales superan por mucho los presupuestos nacionales de muchos países medianos e inclusive algunos más grandes, **(Chomsky y Dieterich, 1995)** como es el caso de empresas *monstruo* como Mitsubishi o Mitsui (“cuyos ingresos totales, 184 mil y 181 mil millones de dólares , solamente son superadas por el PIB de 23 naciones”).

El mundo del capital es el de la empresa privada, de modo que es ésta la que debe producir y comerciar el servicio educativo, que es el tema que nos tiene ocupados ahora, buscando la máxima rentabilidad, (así, la escuela es la empresa, los estudiantes son los clientes, el sistema educativo es el *libre* mercado y los egresados es la mercancía que pasa al mercado a ofrecer sus servicios, etc.), sólo tiene derecho a existir la “empresa educativa” que cumpla con las exigencias del costo beneficio.

Las cargas conceptuales de la educación superior hasta hoy aceptadas, tales como escuela, ciencia, maestro, alumno y profesionista, pierden sentido en el planteamiento neoliberal, ahora son algo así como *Servicios Educativos de Calidad, S. A. de C. V.* Se rechaza en esta visión, a la educación gratuita considerada como derecho social porque se parte del axioma de que “sólo se valora lo que tiene precio en dinero”.

En la propuesta educativa neoliberal, las tendencias serían las mismas, partiendo de que el estudiante se ha transformado en cliente y, por ello, define qué empresa subsiste y cuál desaparece. Estaríamos ante el mercado perfecto, que retribuye a los capaces y sanciona a los incapaces. Fuera de la intromisión del Estado (aunque manejaría las becas crédito para asegurar que fuesen pagadas⁸) y con base en lo que Milton

capitalismo en transición, o con más exactitud, como capitalismo agonizante” **(Lenin 1977: 423)**, Mandel le llama capitalismo en decadencia **(Mandel 1978)**.

⁷ Ver el capítulo último de **Hilferding**, XXV *El proletariado y el imperialismo* **(Hilferding 1971 413-420)**

⁸ El 25 de septiembre de 2007, el Gobierno Federal anunció públicamente el lanzamiento de un sistema de créditos blandos administrado por las *Sofoles*, en donde la SEP busca que “los estudiantes paguen su enseñanza superior”,

Friedman llama la “Libertad de Elegir”⁹. Y entonces llegaríamos al paraíso que describe **Eduardo Galeano**:

*Si nos portamos bien, está prometido, veremos todos las mismas imágenes y escucharemos los mismos sonidos y vestiremos las mismas ropas y comeremos las mismas hamburguesas y estaremos solos de la misma soledad dentro de casas iguales de barrios iguales de ciudades iguales donde respiraremos la misma basura y serviremos a nuestros automóviles con la misma devoción y responderemos a las órdenes de las mismas máquinas en un mundo que será maravilloso para todo lo que no tenga piernas ni patas ni alas ni raíces*¹⁰.

En un reporte sobre la educación en México, La OCDE recomienda privatizar la educación superior. Sugiere “no aumentar el gasto educativo en tanto no sea eficiente su manejo”¹¹. Este organismo pidió al Gobierno Federal “privatizar la educación media y superior” con el argumento de que el modelo actual de financiamiento “no es *eficiente*”, en términos de la distribución de su gasto, “porque 84.4 por ciento de los fondos se canalizan al fondo de los salarios de los maestros”.

Tal como lo planteó Marx, el capital es fundamentalmente una relación social y no una cosa material. Pero el capital igualmente se refiere en tanto relación social, a una relación de explotación y de dominación, y, por lo tanto no puede materializarse sino en una lucha de clases¹². Y la educación, se inscribe en el marco ideológico particular de la lucha de clases, el Estado a su vez, no es otra cosa que una relación social, una forma de las relaciones sociales; en ese sentido el Estado es una forma de relación del capital, y por lo tanto no es una derivación de lo político específico o de lo meramente económico¹³. El Estado capitalista es el garante del modo de producción capitalista¹⁴.

con la idea de que se trata de un mecanismo de “democratización financiera”, para el ingreso a la educación superior. Inmediatamente se expresaron reacciones, por ejemplo la iniciativa privada expresó su “beneplácito” por esta medida. Pues en los hechos significa un traslado de recursos públicos a instancias privadas. El plan Fue diseñado por Nafin.

⁹ **Milton y Rose Friedman** (1983) *Libertad de Elegir*. Editorial Orbis Planeta, España.

¹⁰ **Galeano E.** “Patas Arriba. La escuela del mundo al revés”. Pág. 239. Siglo XXI, México.

¹¹ **OCDE**, *Panorama Educativo 2007*, 18 de septiembre de 2007.

¹² “...el capital no es una cosa material sino una determinada relación social de producción, correspondiente a una determinada formación histórica de la sociedad”, tomo III de *El Capital* de Marx.

¹³ “...los puntos de partida para una teoría del estado no deben radicar ni en la especificidad de lo político ni en la dominancia de lo económico, sino de la categoría materialista histórica de la relación del capital” (**Holloway y Picciotto, 1984: 90**)

La lucha por el proyecto de Educación (y por supuesto, de país) continuará en los próximos años, La Educación será el *postre* de las reformas estructurales capitalistas, de ahí la importancia de este estudio. Para sostener nuestras afirmaciones, haremos un breve recorrido a las concepciones de los organismos internacionales sobre la educación superior.

2. Propuestas de los organismos multilaterales.

Las propuestas de la UNESCO.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), su principal actividad, y las prioridades de la organización son lograr educación básica para todos, adaptada a las necesidades del mundo actual, así como al pleno desarrollo de la educación superior. El documento *Cambio y desarrollo de la educación superior*, publicado en 1995¹⁵, reconoce que pese al desarrollo sin precedentes de la educación superior, ésta se encuentra en crisis. Esto debido a la

¹⁴ Se pregunta Louis Althusser: "... ¿Qué se aprende en el sistema educacional? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de "cultura científica" o "literaria" utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (**una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.**). Se aprenden "habilidades" (*savoir-faire*).

Pero al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas" del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está "destinado" a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad **reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase**. Se aprende también a "hablar bien el idioma", a "redactar" bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber "dar órdenes", es decir (solución ideal), "saber dirigirse" a los obreros, etcétera. Enunciando este hecho en un lenguaje más científico, **diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también "por la palabra" el predominio de la clase dominante**. (Las negritas son de quien escribe esta investigación). "En otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante* o el dominio de su "práctica". todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los "profesionales de la ideología" (Marx) deben estar "compenetrados" en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir concienzudamente" con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus "funcionarios"), etcétera.

"La condición *sine qua non* de la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo radica en la reproducción de su "calificación" sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante, o de la "práctica" de esta ideología, debiéndose especificar que no basta decir: "no solamente sino también", pues *la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico*, con lo que reconocemos la presencia eficaz de una nueva realidad: **la ideología**". (Althusser, L. 1989: 106-107)

¹⁵ UNESCO. *Cambio y desarrollo de la educación superior*, 1995.

disminución de la capacidad del financiamiento público. También porque se ha ensanchado la brecha entre los países en desarrollo y los altamente industrializados con respecto al aprendizaje de nivel superior y la investigación. Esta crisis implica, de acuerdo al documento en cuestión, la necesidad de repensar el papel y la misión de la educación superior, nuevos enfoques y prioridades para su desarrollo futuro.

El documento identifica en ese año tres principales tendencias comunes a los sistemas y las instituciones de educación superior en el nivel mundial: 1) expansión cuantitativa, la cual se ha acompañado, sin embargo, de continuas desigualdades en el acceso, tanto en los países como entre regiones dentro de los mismos países; 2) diversificación de las estructuras institucionales, programas y formas de estudio; y 3) restricciones financieras producidas por el ajuste estructural y las políticas de estabilización en muchos países en desarrollo. Para la UNESCO el ensanchamiento de la brecha que separa al mundo en desarrollo del industrializado, en términos de las condiciones de la educación de nivel universitario y de la investigación, es un motivo de constante preocupación.

La UNESCO recomienda que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios de hoy deberán estar guiadas por tres principios rectores: *relevancia, calidad e internacionalización*. La relevancia se refiere al papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios que resulten, así como en términos de sus vínculos con el mundo del trabajo en un sentido amplio, las relaciones con el Estado y el financiamiento público, y las interacciones con los demás niveles y formas del sistema educativo. Una de las mayores restricciones del proceso de cambio y desarrollo de la educación universitaria la constituye el limitado financiamiento público. En este sentido, se subraya la necesidad que tienen las instituciones de educación superior de hacer un uso más *eficiente* de sus recursos humanos y materiales, aceptando la rendición de cuentas a la sociedad. Siguiendo con la tendencia prevaleciente de muchos organismos internacionales, se insiste también en la necesidad de una búsqueda de fuente alternas de financiamiento. Se advierte, sin embargo, del riesgo de una política que aleje al Estado de su función de financiar a las instituciones públicas de enseñanza superior, al presionarlas excesivamente por hallar fuentes complementarias de ingresos.

Otro documento de la UNESCO (1998), *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, fue adoptado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, celebrada en París a finales de 1998. Para su elaboración se tomaron como base los documentos y declaraciones de una serie de conferencias regionales celebradas en diversas partes del mundo entre 1996 y 1998. Se establece en este documento, desde el principio, que el punto de arranque para repensar la educación superior en el mundo actual, es definir como su misión fundamental el “estar en contacto con la necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable y una cultura de paz. Los análisis y propuestas de la UNESCO, representa la culminación de largos procesos de construcción de consensos en los que participan grupos de expertos de muchos países afiliados a dicha organización. La UNESCO es una instancia de tipo técnico o especializado en educación y cultura, mientras que el Banco Mundial (BM) es de tipo financiero. El BM ha ido desplazando a la UNESCO, al igual que otras agencias especializadas, en el diseño de políticas. En 1998, el BM tuvo una participación destacada en los trabajos de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, y a su vez, la UNESCO copatrocinó un documento (que se mencionará más adelante) sobre la educación superior en los países en desarrollo. Parece tratarse de una consolidación del proceso “convergencia”, en el cual las diversas organizaciones multilaterales coinciden en sus criterios para reestructurar la educación superior en una dirección que parece ir a tono con las necesidades del mercado¹⁶. La UNESCO adopta la tesis central del Banco Mundial al sostener que la sociedad tiende cada vez más a fundarse en el conocimiento y que, para enfrentar los desafíos de la educación superior ha de emprender “la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido”, debiendo las IES “rendir cuentas de la utilización de los recursos públicos y privados...” Esta doctrina solo se aplica a los fondos de instituciones públicas.

La posición del Banco Mundial ante el desarrollo de la educación superior.

¹⁶ Lo mismo que la ONU hizo ante el imperio, la UNESCO se rindió ante el Banco Mundial. En la Conferencia de 1998 claudicó de principios esenciales y adoptó el modelo educativo neoliberal. Véase de Federico Martín Maglio: “Futuro Educativo: Recomendaciones del Banco Mundial para la Educación Superior”, fmm@intercom.com.ar

La propuesta del Banco Mundial contenida en *La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, publicada en 1995, examina las principales dimensiones de la crisis de la educación superior en los llamados países en desarrollo y evalúa las perspectivas de lo que considera como una reforma exitosa en dicho sector. Desde el punto de vista del BM, los países en desarrollo pueden alcanzar las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la educación superior mediante cuatro orientaciones clave para la reforma: 1) La promoción de una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de establecimientos privados; 2) El otorgamiento de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo cual incluye el establecimiento de aranceles y cuotas; 3) La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública; 4) La introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad.

Asimismo, se señala en el documento, que aunque las inversiones en la educación superior son importantes para el desarrollo económico, presentan menores tasas de retorno social que aquellas hechas en la educación primaria y secundaria. Se argumenta que las inversiones en educación básica tienen mayor impacto en la reducción de la pobreza, puesto que tienden a mejorar la igualdad en los ingresos económicos de la población más desfavorecida¹⁷. Así como que la educación superior incrementa la inequidad de los ingresos.

Como resultado de lo anterior, los sistemas de educación superior en los países en desarrollo se han hallado sobre grandes presiones. Desde la década de los ochenta, un número importante de gobiernos y organizaciones internacionales le han dado a la educación superior una baja prioridad. Durante mucho tiempo han recibido bajos presupuestos, aunque enfrentan actualmente una demanda creciente.

El grupo seleccionado que realizó el documento, señala la necesidad de tomar acciones en cuatro áreas: la primera de ellas es el *financiamiento*, en donde se sugiere un modelo mixto para *maximizar las contribuciones del sector privado*, los individuos e instituciones filantrópicas y los estudiantes. Se exhorta también a contar con

¹⁷ Esto provocó que algunos gobiernos desplazaran a la educación superior de las prioridades en el gasto público sobre educación. Posteriormente el mismo BM tuvo una posición crítica sobre dicha aseveración.

mecanismos de financiamiento público más consistentes y productivos. La segunda área de acción tiene que ver con un *uso más efectivo de los recursos* (capital físico y humano), incluyendo el acceso urgente de las nuevas tecnologías necesarias para conectar a los países en desarrollo con las principales corrientes intelectuales en el nivel global. El *gobierno de las instituciones universitarias* es la tercera área de acción. Se postula que una mejor administración conducirá a un despliegue más efectivo de los recursos. La cuarta área de acción se relaciona con el *desarrollo curricular*, especialmente en dos campos contrapuestos: ciencia y tecnología y educación general. El grupo de expertos considera, que en la economía del conocimiento, los especialistas y los generalistas ampliamente educados estarán en gran demanda y se requerirá que sean formados con mayor *flexibilidad*. En resumen, el documento del BM, plantea la reducción en importancia de la educación superior en el gasto público educativo, dándole mayor prioridad a los niveles básicos, también promueve una mayor participación del sector privado en su crecimiento. Se procura asimismo, el establecimiento de mecanismos que aseguren la equidad en el acceso y eficiencia en el manejo de los recursos financieros, así como en aumentar la calidad de la enseñanza. Todo expresado en un marcado tono economicista. Por otro lado, el documento publicado en el 2000¹⁸, ofrece un panorama diferente. En él se destaca la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de las naciones en desarrollo. Se subraya la urgencia de emprender acciones que permitan un mayor acceso, pero el mismo tiempo, aseguren un mejoramiento de la calidad. Se pone énfasis en la necesidad de contar con mayores recursos y usarlos de un modo más eficiente y transparente. Para esto se demanda una participación más consistente del Estado, el cual debe proporcionar al menos aquellos elementos de la enseñanza superior que no pudieran ser aportados por el mercado. Aunque se insiste en la importancia de que otros sectores de la sociedad (la iniciativa privada) también lo hagan. La Estrategia de Ayuda Nacional (CAS)¹⁹ del BM “clasifica la *participación del sector privado* en la prestación, funcionamiento y administración de la infraestructura pública y

¹⁸ **Banco Mundial.** *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, 2000

¹⁹ El CAS es un documento de planificación económica que el Banco Mundial (BM) elabora periódicamente para cada país prestatario. Fija los principales criterios de financiación del BM. Cuanto más cumpla un país con las condiciones presentadas en CAS, mayor será el monto de financiación que podrá recibir.

social como una reforma institucional clave”, que una vez implementada, aumentará los niveles de financiación del Banco. En su CAS de 1998 para México, el Banco Mundial presionó fuerte para la privatización de la electricidad.

La estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para reformar la educación superior.

El documento, *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Strategy Paper*²⁰ presenta la posición del BID acerca de la enseñanza superior en la región, así como la estrategia para promover su mejoramiento. Uno de los argumentos centrales del documento es que el desempeño de la educación superior en América Latina y el Caribe varía sustancialmente entre los diferentes países y sectores, así como entre instituciones y unidades internas de las propias instituciones. Reafirma en el documento que la modernización y la integración de América Latina dentro de una economía y sociedad cada vez más globalizadas, dependen de un grado muy importante de la educación superior.

También el documento se enfoca al análisis de las que considera como sus funciones principales: *liderazgo académico; tareas y trabajos profesionales; formación y desarrollo técnico; y educación general*. Estas cuatro funciones se consideran fundamentales para el diagnóstico, la reforma y la estrategia del BID. En otra parte del documento se revisan tres aspectos cruciales de la política para el sector: 1) equidad y subsidios públicos; 2) incentivos, financiamiento, y gobierno, y 3) mejoramiento de la calidad y el control. Por último, se señala que el BID apoyará las solicitudes que tengan como meta favorecer amplias reformas que razonablemente busquen mejorar la *calidad* y la *eficiencia*, así como la implementación de becas crédito a estudiantes. La propuesta del BID guarda algunas semejanzas con las del BM, en cuanto a la búsqueda de eficiencia y calidad a través de la reforma en la estructura académica y administrativa de las instituciones. Las similitudes también tienen relación con la recomendación de establecer mecanismos de financiamiento mixto (público y privado), entre otras.

²⁰ **BID.** *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Strategy Paper* 1994. El BID a lo largo de su historia ha asignado miles de millones de dólares para las tareas educativas y de Ciencia y Tecnología a más de 100 universidades de la región.

Los lineamientos del BM de elevar la importancia de la participación privada, redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior y adoptar políticas que den prioridad a los objetivos de la calidad desde el plano de la evaluación y la acreditación de acuerdo con parámetros internacionales, también son válidos para el BID. En nuestro país, ambos bancos han influido la voluntad política de los gobiernos proclives a atender sus recomendaciones para no arriesgar el acceso a los préstamos.

La visión de la OCDE acerca de la educación superior en México.

Como se sabe, la OCDE es una organización fundada hace casi 50 años y agrupa a unos 30 países. La mayor parte de sus miembros posee un alto nivel de desarrollo económico y comparten el compromiso de promover las políticas de cooperación y expansión económica. México fue admitido en esa organización en mayo de 1994, arguyendo el régimen que esto llevaría al país al primer mundo. La primera evaluación solicitada a la OCDE fue el estudio de la política nacional en ciencia y tecnología²¹.

²¹ Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE. 1994, *Políticas nacionales de la ciencia y la tecnología*, París.

La OCDE, según ella misma, es una organización internacional intergubernamental que agrupa a los países más industrializados de economía de mercado, con sede en París, Francia. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo y al de los países no miembros?

La Organización se creó después de la Segunda Guerra Mundial, con el nombre de Organización para la Cooperación Económica Europea, con el propósito de coordinar el Plan Marshall (*proyecto implementado por Estados Unidos para ayudar a la reconstrucción de la Europa devastada después de terminada la Segunda Guerra Mundial*). En 1961, se convirtió en lo que hoy conocemos como la OCDE, con vocación transatlántica y después mundial.

Países miembros de la OCDE. Originalmente 20 países firmaron la Convención de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos el 14 de diciembre de 1960. Desde entonces, 10 países se han sumado y se han convertido en miembros de la Organización. Los países miembros de la Organización son: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, México (mayo/18/1994), Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido, Estados Unidos.

Los objetivos de la OCDE son: promover las políticas tendientes a: 1) Realizar la mayor expansión posible de la economía y el empleo y un progreso en el nivel de vida dentro de los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial. 2) Contribuir a una sana expansión económica en los países miembros, así como no miembros, en vías de desarrollo económico. 3) Favorecer la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales?

¿Cómo conduce el trabajo de la OCDE? El Consejo es el órgano supremo, se encarga de la supervisión y dirección estratégica, y está integrado por representantes de los países miembros y de la Comisión Europea. La toma de decisiones se hace por consenso?

La Secretaría lleva a cabo el análisis y hace propuestas. El Secretario General es quien la preside, actualmente es el

De acuerdo con los objetivos de la OCDE, los exámenes que practica ponen especial énfasis en apreciar en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de

Representante de los 30 países miembros, se reúnen e intercambian información en Comités Especializados, para discutir y revisar los progresos alcanzados en áreas de políticas específicas, como economía, comercio, ciencia, empleo, educación o mercados financieros. Existen alrededor de 200 comités, grupos de trabajos y grupos de expertos.

la economía y la sociedad, y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y del progreso social. Considera en el diagnóstico, que el sistema educativo mexicano, se divide en subsistemas: universitario, tecnológico, normalista, pero que no está integrado entre sí y tampoco permite la movilidad horizontal de los estudiantes, con diferentes formas de coordinación con las autoridades y distintos regímenes jurídicos, alta concentración de la matrícula en las ciencias sociales y administrativas. Y el peso de las formaciones científicas y tecnológicas es modesto para el nivel actual de desarrollo económico del país.

Con base a lo anterior, los especialistas de la OCDE, plantearon en el documento citado, cinco áreas críticas en las que las reformas se hacen manifiestamente necesarias: *flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros*. Para cada una de ellas se hacen recomendaciones, entre éstas cabe resaltar las siguientes:

1. Incrementar el número de las formaciones profesionales y técnicas en el nivel medio superior hasta llegar, en un primer momento, a la tercera parte de la matrícula total.
2. Prever a mediano plazo un aumento de la matrícula del nivel superior, pero a reserva de controlarla mediante exámenes de la calidad, al ingreso y a la salida.
3. Desarrollar prioritariamente los institutos y las universidades tecnológicas.
4. Hacer participar a los representantes de los sectores económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones.
5. Estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas.
6. Desarrollar en forma significativa el nivel técnico superior.
7. Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama, y evaluar en referencia a ellas.
8. Respaldar permanentemente las acciones del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

9. Mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los diversos sectores económicos.
10. Encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de becas.
11. A la larga, revisar la estructura de la SEP, creando una subsecretaría para el conjunto de la educación media superior y otra para las instituciones de educación superior.

Son evidentes las coincidencias entre las recomendaciones de la OCDE y las políticas educativas vigentes. El PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado) y el FOMES (Fondo para la modernización de la Educación Superior) son considerados instrumentos eficaces para promover la calidad de la educación superior mediante la superación del personal académico y para evaluar el desempeño institucional, respectivamente. Otro caso sería el impulso que se ha seguido dando a la creación de las universidades tecnológicas en el país.

Por lo visto anteriormente, puede afirmarse razonablemente que la transformación de las universidades mexicanas no constituye un proceso distinto ni independiente de las transformaciones de las instituciones universitarias del resto de los países en desarrollo. Los procesos de transformación también obedecen a una tendencia integral asociada a los procesos de mundialización que se sintetizan en la llamada *sociedad del conocimiento*. Por otra parte, existe una coincidencia en muchas de las recomendaciones que los organismos multilaterales plantean para reestructurar la educación superior en una dirección que está a tono con las crecientes necesidades del mercado y del Estado.

3. Citas de expertos en las que se sugieren estudios relacionados con el tema.

Para el Doctor **Enrique González Ruíz**²² todo lo público es cuestionado para un gobierno definido como empresarial. Considera que los neoliberales están convencidos

²² Profesor investigador de la UNAM, adscrito a la Facultad de Economía. Las opiniones aquí narradas se obtuvieron de la ponencia: *El futuro de la educación pública en México*. Ponencia presentada en el Diplomado “La Educación Pública en el nuevo milenio”, Organizado por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). 2003.

de que solamente la actividad de los privados puede generar riqueza sobre bases sanas y administrarla honestamente. Ponen en duda toda actividad pública, pues la consideran proclive a la corrupción y la ineficiencia. Consideran que la mano invisible del mercado es el único regulador de la actividad humana. No reconocen al Estado otra función que garantizar los intereses de los propietarios particulares, estableciendo las normas y las estructuras que permitan a éstos acumular riqueza y conducir la economía y la sociedad.

El profesor de la máxima casa de estudios considera que cuando el BM proclama que la *educación es un bien privado*, sienta la premisa básica de la política neoliberal cuya meta esencial es entregar a los particulares todos los procesos educativos, a fin de que los hagan operar de conformidad con las reglas de la competencia, igual que otro producto o servicio.

Lo anterior no se manifiesta de forma abierta, nos dice, porque se trata de dosificar el proceso del traslado de la educación a los particulares. La inconformidad que produce la sola idea de tratar como mercancía a la educación, les hace ocultar sus intenciones profundas.

Siguiendo una táctica determinada, los gobiernos neoliberales –asegura- andan en busca de la *calidad* y la *excelencia*, pues no quieren que el país siga en la mediocridad, y para salir de ella proponen la privatización. Los medios masivos de información se encargan de convencer a la población de que son benéficas las medidas que ordenan los organismos internacionales de crédito, porque supuestamente conducen a la superación de la crisis.

Por ahora (2003) la ofensiva se centra en los niveles medio y medio superior, pues todavía la educación básica se presenta como responsabilidad del Estado.

Fundados en que lo privado es lo único eficiente, honesto y justo, nos dice el Dr. González, que los neoliberales sostienen un conjunto de principios:

1. Los recursos públicos son escasos y, en consecuencia, deben ser racionalmente utilizados. No debe discutirse lo referente a la deuda pública externa e interna

(incluyendo los pagos que hace el Instituto para la Protección del Ahorro Bancario – IPAB), sino solamente lo que resta. Aquello ya está comprometido, de modo que lo que tenemos que distribuir es únicamente lo que queda. Así, cuando hablan de escasez de recursos públicos no comprenden la totalidad de ellos, ni ponen en el tapete del debate la forma como se distribuyen por decisión de los gobiernos neoliberales.

2. Racionalizar el gasto público implica su vigilancia por medio de organismos de carácter privado. Estos deben certificar el quehacer de las instituciones públicas, y con base en ello, decidir sobre su presupuesto. Así, se organizan empresas evaluadoras del trabajo de la administración pública, con base en el criterio de que así se asegura su calidad y funcionamiento honesto. Esto incluye a las escuelas de todos los niveles, pero principalmente a las universidades y a los centros de enseñanza media superior.

3. La evaluación debe comprender la totalidad del trabajo de las instituciones y organismos públicos; desde sus estructuras administrativas y de gobierno, hasta la labor de cada uno de sus integrantes. Los ingresos de las personas y de los centros administrativos dependerán de las calificaciones alcanzadas.

4. El ingreso de los trabajadores no debe ser igualitario, porque se desestimula la productividad individual. Deben elaborarse tabuladores puntuales, a fin de que cada asalariado vaya ascendiendo (o descendiendo cuando no es productivo) conforme a su rendimiento. “En la visión de Hayeck y Friedmann, la desigualdad no solamente no es dañina, sino que resulta indispensable para impulsar la competencia que, a su vez, es la única fuente de progreso”.

5. Los dineros públicos deben entregarse no solamente a las instituciones conducidas por el estado, sino también a los particulares. Lo que debe definir el destino de esos recursos no es el carácter del prestador del servicio, sino la coincidencia o no con los planes gubernamentales de desarrollo.

6. Siendo la educación un bien privado, se le puede manejar con los mismos criterios que los demás servicios que concurren al mercado. Si el Estado es el único prestador del servicio, se le califica como monopolio, y por ello se le combate. Las escuelas son concebidas como empresas educativas y los alumnos son simplemente clientes.

7. Como en el capitalismo nada es gratuito, la educación debe ser pagada por quien la recibe. Si no puede hacerlo de inmediato, se debe incluir en los planes de becas-crédito,

pagaderas al término de los estudios. El reembolso puede lograrse mediante un impuesto especial, o con el cobro directo. Es importante, dicen los neoliberales, que sea efectivo el cobro para no generar la cultura del no pago; recomiendan el uso de abogados y tribunales para ese efecto.

8. La sociedad del futuro tendrá en su centro al conocimiento. Éste, dicen, será el más importante insumo, de modo que hay que potenciarlo al máximo. Quien no logre destacar en las nuevas condiciones, recibirá algo de asistencia a fin de que sobreviva en medio de la competencia. Sólo los que se preparen serán triunfadores.

9. El tamaño de las escuelas debe reducirse acorde con las necesidades de producción de profesionales para la producción. De nada sirve, aseguran, crear profesionales para el desempleo. Únicamente el nivel básico será masivo (por ahora) pues proporciona los conocimientos elementales para incorporarse al mundo del trabajo.

10. La participación de los empresarios en la definición de los planes de estudio es vital, pues de sus necesidades depende lo que debe enseñarse e investigar.

Por su parte, para **Carlos Montemayor**²³, el Estado y las aristocracias, y ahora las corporaciones trasnacionales, han afectado las tendencias de la educación. Se pregunta si podemos seguir pensando que la educación es un compromiso de Estado o que sólo se trata de un sector de servicios sujeto a ciertas leyes del mercado. Nos dice que el 18 de diciembre del año 2000, la delegación de EEUU, presentó ante el Consejo del Comercio de Servicios de la OMC una propuesta para que se liberara el comercio de los servicios de enseñanza superior, considerados como un “importante sector de la economía mundial”. Varios países han secundado esta propuesta. El documento de la delegación estadounidense considera que los servicios de enseñanza superior constituirían, cada vez más, una actividad empresarial internacional “que complementa el sistema de enseñanza pública y contribuye a la difusión en todo el mundo de la moderna economía del conocimiento... (que) puede ayudar a que se disponga de una

²³ Novelista y poeta mexicano, fallecido en 2010. Las opiniones resumidas aquí han sido tomadas de un fragmento de la conferencia: *Las humanidades en el siglo XXI y la privatización del conocimiento*, presentada por el autor el día 25 de septiembre de 2006, en el auditorio de la Biblioteca Universitaria “Raúl Rancel Frías”, en la inauguración de la Cátedra “Raúl Rancel Frías” de la Universidad Autónoma de Nuevo León UANL, México.

fuerza de trabajo más eficiente, permitiendo a los países mejorar su posición competitiva en la economía mundial” .

Él señala que en ese documento, el objetivo de la propuesta era “ayudar a establecer condiciones favorables a los proveedores de servicios de enseñanza superior mediante la reducción de los obstáculos que se oponen a la transmisión de esos servicios, más allá de la fronteras nacionales...”²⁴

Hablar de “proveedores” nacionales o trasnacionales de servicios de enseñanza superior es ya postular por encima de la educación el concepto de “mercado”; un lenguaje así inserta a la educación en la globalización como un hecho independiente de los intereses de un Estado, de una nación o de una comunidad; le sustrae su importancia como función pública y la define sólo por una orientación supranacional.

En este contexto, nociones como “conocimiento” y “educación” adquieren otros matices, dejan de ser nociones dependientes de un proceso de transformación o de importancia social. Significa convertir a un sistema educativo formulado para impulsar el desarrollo de un país, solo en competidor más frente a “proveedores” trasnacionales, en someter los intereses de una sociedad a los intereses de “mercado”.

Hay ciertos rasgos discursivos del acuerdo General de Comercialización de Servicios, particularmente en algunas modalidades que considera la OMC, impiden por el empleo de palabras clave, toda la posibilidad de ver la educación como un proceso social o como un elemento impulsor de la transformación de un país²⁵: “*un consumidor del servicio se traslada a otro país*”, “proveedores de educación”, [...] profesores o investigadores para “proporcionar un servicio educativo”. Estas expresiones disuelven de entrada nociones como formación o compromiso social del educador o el educando, integración o afirmación cultural de maestro y alumno. Con esta orientación, la educación desaparece como una responsabilidad de Estado y se transforma en algo impersonal, amoral o fuera de todo contexto de identidad cultural.

²⁴ **Patricia Gascón Muro y José Luis Cepeda Dovala**, “De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior”, en *Revista Reencuentro*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, No. 40, agosto de 2004, México, DF. Pp. 31-44.

²⁵ En **Guadalupe Teresina Bertussi**, coordinadora del *Anuario Educativo Mexicano, visión retrospectiva*, UPN, México, 2005, p. 328, n.2

Con otras palabras, nos dice que, los grandes consorcios globalizadores están creando, y ahora así lo impulsan, su propio orden educativo, un sistema de enseñanza acorde con sus necesidades, con su visión del mundo y con sus planes de expansión mundial. No basta con expandir capitales, mercancías y maquiladoras, es necesario crear una elite internacional de “consumidores de servicios de educación” que constituya una “fuerza de trabajo eficiente” en distintas regiones del mundo. Como en otras épocas, donde la educación sólo estaba al servicio de la aristocracia, ahora se formula como una prestación de servicios para una elite global, no para servir a pueblos concretos.

Sin embargo, los prestadores trasnacionales de servicios educativos no confían propiamente en las “leyes del mercado”; por el contrario, con una actitud más pragmática, prefieren contar con la fuerza de sus gobiernos; ellos son los que promueven, desarrollan y negocian el avance de los Acuerdos Generales de comercialización de servicios.

El escritor, **nos dice** que, aunque todavía la investigación especializada en este rubro es incipiente (2006), es notorio el aumento de “proveedores” no gubernamentales en la educación superior y el repliegue financiero del Estado que año con año canaliza menos recursos a la educación superior pública. La provisión trasnacional de educación superior en México ha tenido manifestaciones múltiples, pero no suficientemente documentadas, desde mitad de los años 90 del siglo pasado, cuando instalaron campus en México parte de las pocas instituciones extranjeras como Westhill University, Endicott Collage y Westbridge University. Se destaca que tanto especialistas como la prensa, han mencionado recurrentemente, en cambio, un hecho hasta ahora aislado: una empresa de Estados Unidos , el grupo Sylvain (Sylvain Learning Sistem) de Baltimore, adquirió una de las grandes universidades privadas conocida como la Universidad del Valle de México, la cual ahora forma parte de un consorcio de universidades en Chile, Suiza, India, España, Costa Rica, Panamá y Estados Unidos, lo que asegura la movilidad (flexibilidad de la que habla el BID), de los estudiantes en la propia red y le permite a cada campus presentarse como una opción nacional con proyección internacional.²⁶

²⁶ Ibid, pp.330-331

Ahora bien, a principios del siglo XXI en México había cerca de 2 millones de estudiantes de educación superior y 72 % de ellos se encontraba en universidades públicas.²⁷ Pero esta “oferta” educativa para los jóvenes de 20 a 24 años cubría sólo el 18 % de la población en edad de prepararse a nivel superior. Para Carlos Montemayor, con estas cifras, resulta imposible afirmar que la educación superior en México sea un fenómeno de mercado, puesto que el aumento de la población estudiantil en educación superior no se logrará con una mayor “competencia” del mercado privado nacional o trasnacional, sino con una política de Estado que considere ese objetivo como una necesidad de planificación pública. Por otra parte, el aumento del sector privado en educación y la constitución de un sector trasnacional no bastarán para resolver el déficit de oferta de la educación pública, pues el objetivo de estas instituciones no es resolver la insuficiente demanda en el sector público, sino captar cierto sector social del total de “consumidores” posibles de educación superior; es decir, 3 por ciento de la población en edad de recibir tal educación.

Por lo tanto, Carlos Montemayor nos dice que primero conviene que la educación superior se vea como una responsabilidad de Estado si el objetivo de la educación es la superación del país mismo y no sólo la preparación de una elite. Segundo, si este propósito de beneficio nacional fuera cierto, el Estado no debería reducir los recursos destinados a las instituciones públicas de educación superior, que son las que afrontan la mayor responsabilidad social, pues tal reducción no generaría mayor “competencia” en el mercado, tal abandono significaría la abdicación del compromiso del Estado en el fortalecimiento de la nación misma. Tercero, la educación superior privada y trasnacional capta a “consumidores” de una elite social, pero no se propone solucionar el déficit de educación pública ni asegurar la expansión de los servicios educativos en más sectores sociales. Cuarto, por lo tanto, si lo que nos propusiéramos fuera el desarrollo del país como responsabilidad del Estado, deberíamos ver la educación como un índice esencial de nuestro desarrollo humano y social, como un eje básico de un proceso de bienestar de una sociedad entera, y no como la producción específica de una elite de profesionistas al servicio de las empresas trasnacionales.

²⁷ Las cifras provienen de informaciones estadísticas del Banco Mundial y de las declaraciones que en julio de 2001 dio a conocer el director adjunto de la división de indicadores y Estadísticas en Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Andreas Scheieicher.

Montemayor reflexiona: antes, cuando la universidad pública era el gran camino para México y los países del sur del continente, creíamos que el conocimiento era un patrimonio de la humanidad, una conquista de la evolución humana. Ahora el conocimiento se está aceleradamente convirtiendo en una patente, en una mercancía, en un secreto de empresas trasnacionales que lo consideran ya no como un patrimonio del ser humano, sino como una propiedad privada. Esto no es una evolución de la especie humana, esto es un retroceso.

En los últimos años del siglo XX se aceleraron en varias zonas de EEUU los acercamientos entre universidades y empresas privadas. Se iniciaron los procesos de establecimiento de corredores de centros de investigación científica y tecnológica donde la vinculación de universidades ha sido cada vez más estrecha con grandes corporaciones trasnacionales. Uno de los primeros ensayos más sugerentes sobre este proceso en el caso de universidades y empresas de estados Unidos, fue publicado en 2000 por Masao Miyoshi²⁸, y Naomi Klein en 1999²⁹.

La manera en que han estrechado las relaciones entre la industria y las empresas es que primero han formado compañías que constituyen una comunidad de Investigación y Desarrollo (comúnmente designadas como proyectos R & D, Research and Development, Investigación y Desarrollo), donde los beneficios para estudiantes y graduados son los empleos y el entrenamiento, y los beneficios para las compañías son la información y la tecnología generada por las universidades.

Pero algunos engaños subyacen en este aparente florecimiento de aportaciones, invenciones, avances tecnológicos, beneficios económicos, empleos, etc. El primer riesgo está en el hecho mismo de los propósitos centrales de las corporaciones: patentar el conocimiento, es decir, convertirlo en una propiedad intelectual de patente, lo que excluye a los demás en participar en él. La comercialización de patentes bloquea e impide el libre flujo de información a través de reportes y publicaciones académicas, como ha sido en el pasado. Las patentes retrasan la diseminación de información y el

²⁸ **Masao Miyoshi**, "Ivory Toser in Escrow", en Revista boundary, An Internacional Journal of Literatura and Culture, Duke University Press, vol. 27, núm. 1, del año 2000. pp. 7-50.

²⁹ **Naomy Klein** (2001) *NO LOGO El poder de las marcas*. Ed. Paidós, México. En el libro hay múltiples ejemplos en el que las empresas trasnacionales (como la *Coca Cola*) dictan políticas no solo comerciales sino inclusive académicas,

principio de libre investigación se trunca. Sin embargo, en lo que a razones financieras concierne, la investigación universitaria sostenida con fondos especiales provenientes de consorcios trasnacionales es un apéndice final de una larga cadena educativa que desde que inició, subsidió el Estado a través de la educación básica y la media superior (y más aún, de conocimientos anteriores, pues el conocimiento es histórico). Ese patrocinio inicial debería bastar para compartir el acceso pleno a todos los descubrimientos e inventos creados en la fase de la educación superior subsidiada por las empresas.

De aquí podemos derivar, por lo tanto, que si el primer riesgo es la privatización del conocimiento, el segundo es la privatización de los beneficios. Las regalías que los científicos y universidades reciben son mínimas comparadas con las ganancias de las grandes corporaciones trasnacionales y de la elite de empresarios.

La presencia de la libre empresa en la academia no crea una nueva conciencia académica: la altera, la inmoviliza, la privatiza, la compra, la explota, pero no la conduce ni la fortalece como patrimonio social, cultural ni universitario. Lentamente los académicos o investigadores se convierten en empleados o jefes corporativos. Esta es la tendencia en todas las universidades o instituciones de investigación capaces de atraer intereses corporativos.

Montemayor nos dice que algunos valores humanos han permanecido por miles de años, en la noción del conocimiento como elementos centrales y posibles de la educación: primero, en la posibilidad de *transmitir* el conocimiento; segundo, la posibilidad de *producirlo* o *ampliarlo* y, tercero, la posibilidad de *beneficiarse* de él.

La posibilidad de *transmitir* el conocimiento constituye la base de la educación. Pero esa transmisión depende esencialmente de dos premisas: primero la naturaleza “transmisible” del conocimiento mismo; segundo, las condiciones sociales que tornen posible esa transmisión. La dinámica actual del mercado trasnacional y privatizador de los servicios de educación inciden negativamente en ambas premisas: socialmente solo se dan condiciones propicias para que a una elite social pueda transmitirse el conocimiento (es decir, solo una elite puede convertirse en “un consumidor del servicio de educación” porque el ser consumidor no es un derecho sino un privilegio:

únicamente el que dispone de recursos económicos (capacidad de compra) puede disfrutar de esa transacción comercial). En el campo pedagógico, sólo cierto universo del conocimiento puede transmitirse por la vía de tales servicios; aquél que fundamentalmente interese o sirva a la fuerza de trabajo que internacionalmente necesite el “mercado”, no el que necesite o requiera un país, un pueblo, una nación.

En cuanto a la posibilidad de *producirlo* o de *ampliarlo* (el conocimiento), también enfrenta un contexto adverso.

Las condiciones actuales reducen cada vez más las posibilidades de entender la producción y ampliación del conocimiento como una acción pública o social; se le tiende a ver como una función privada. Esto genera un grave retroceso en la libertad de investigación y en el intercambio de resultados. La capacidad administrativa de la producción del conocimiento está desplazando la esfera de la capacidad propiamente universitaria y científica.

Este desplazamiento financiero –básico en el proceso “globalizador” de la producción y ampliación del conocimiento- se revela a profundidad en el tercer valor que propusimos: los beneficios del conocimiento. Ciertos conocimientos científicos y su producción misma se han convertido en patentes, mercancías y secretos de empresas. Y no se reduce esto al mundo de las patentes medicinales, sino a otros campos: los de la producción de alimentos y granos, los del conocimiento y conservación de la biodiversidad, los del control y tratamiento del agua. Los consorcios trasnacionales avanzan con firmeza en la investigación científica de estas áreas no como proyectos en beneficio de la humanidad, sino como proyectos a costa de clientes cautivos. Las tres últimas administraciones federales de México se han doblegado a esta faceta del conocimiento visto como propiedad de patentes de multinacionales y no como acciones indispensables de gobiernos e instituciones de educación superior.

Cada uno de estos organismos, más que representar una carga presupuestal excesiva para el gobierno mexicano, constituyen un obstáculo para los negocios de trasnacionales vinculadas con la producción alimentaria, el control de suelo, de recursos forestales, de mantos acuíferos, de marina mercante y de comercio de sal. La desaparición de estos organismos adelgaza al Estado mexicano pero en beneficio del

proceso de privatización de estas amplias áreas esenciales para la soberanía y control de nuestros propios recursos forestales, pecuarios, acuíferos y de suelo.

Dejar al país sin recursos humanos de alto nivel en estas áreas esenciales para la vida productiva y económica del país significa ceder el país formalmente al “conocimiento técnico” de los consorcios trasnacionales. Aquí, la renuncia a la transmisión, producción y ampliación del conocimiento equivale a la renuncia a los beneficios de la educación y el conocimiento mismos.

La intención es que los beneficios de la educación y del conocimiento se deslicen aceleradamente a las arcas privadas, no al beneficio de los pueblos.

La economía global impuesta en el mundo ha producido un desmesurado avance de la pobreza, un proceso acelerado de concentración de la riqueza en ciertas regiones el planeta y en ciertos estratos sociales de cada una de las economías locales, ¿Qué idea de humanidad supone la libre circulación de los capitales y mercancías, pero no la libre circulación del trabajador? En los países del llamado primer mundo hay una creciente violencia cultural, laboral, racial, económica, jurídica contra las minorías. Estamos viviendo en una época caracterizada por el desplazamiento de las categorías clásicas de la geografía y el ascenso de una nueva forma de composición política y económica del mundo en la que los países se definen con nuevos valores económicos y la población se somete a un nuevo concepto de la naturaleza del hombre y de los derechos humanos. Estamos ante un nuevo colonialismo. Pero el fortalecimiento de la educación misma seguirá siendo el mejor recurso para el fortalecimiento del país entero.

En un encuentro de especialistas en educación superior, el Doctor **Pablo González Casanova**, considera que el cambio neoliberal implica que la universidad contrata con el Estado, con las empresas y con los padres de familia que tienen capacidad de pagar la educación de sus hijos. Todos exigen “niveles de excelencia” en conocimientos y saberes útiles a los mercados³⁰. La lógica del mercado, nos dice, “tiene efectos secundarios inevitables: aumenta la pérdida de confianza en las universidades públicas, y el empobrecimiento de las mismas; aumentan los recursos para la investigación más

³⁰ **González. C. P.** (2000) *La Nueva Universidad*. En: Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Tomo I. Página 19, CIICH de la UNAM. México.

que para la educación; aumenta el dinero más para las ciencias tecnológicas que para las ciencias exactas y las humanidades. En este modelo, la investigación crítica es la perdedora principal junto con la educación y difusión del pensamiento crítico”.

El individualismo y la lucha de todos contra todos en la competencia por entrar a la Universidad, o por alcanzar estímulos, o por lograr subsidios es la constante en nuestra comunidad. La lucha por el mercado deriva en universidades corporativas. La mayor parte de las universidades corporativas no son universidades de investigación, sino de enseñanza, adiestramiento y diseminación.

El proyecto neoliberal de país y de universidad lejos de detenerse con la crisis fiscal el Estado y con la globalización de la economía, acentúa el empobrecimiento sistemático de las empresas e instituciones públicas.

Pero el doble discurso de “Educación para todos” dice el doctor González Casanova, y de política neoliberal, se dio de manera simultánea. Desde 1986, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), adoptó el proyecto neoliberal. Desde entonces, en los círculos oficiales y en los medios, se acentuó la crítica y el empobrecimiento de la Universidad pública y la exaltación y el apoyo a las universidades e institutos privados. El también ex rector de la UNAM, comenta que en el documento *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en México*, publicado en 1991, realizado por la UAM Iztapalapa y la cámara de diputados, se sostienen dos objetivos totalmente contradictorios: por un lado se habla de una cultura universitaria con vocación nacionalista, y por otro lado, defienden la tesis de cobrar colegiaturas, de realizar en la Universidad “un cálculo racional de costos”, de establecer organizaciones extra universitarias que ejerzan el control de calidad de sus “productos” y de convertir en una preocupación permanente de cada universidad el “captar la demanda por sus servicios y productos”³¹

En el mismo encuentro de especialistas citado sobre Educación Superior, el doctor **John Saxe- Fernández**³², afirmó que “la introducción de los objetivos y las políticas de

³¹ *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en México*, México, Cámara de Diputados, LV Legislatura, Instituto de Investigaciones Legislativas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1991

³² **John Saxe-Fernández** es Profesor –Investigador de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la UNAM, México.

‘mercado’ en la investigación y la docencia universitaria... esa forma de ‘fundamentalismo neoliberal’, sin duda representa un reto y un escollo a vencer en la larga lucha y esfuerzo por la superación de las condiciones alienantes y de opresión que sufre la humanidad”³³.

Para el Doctor Saxe-Fernández, los organismos financieros como el BM y el FMI, en los hechos fungen como “instrumentos de proyección de poder del Ejecutivo estadounidense en América Latina”, promoviendo programas de ajuste estructural y de privatizaciones a ultranza en el sector público, incluida la educación³⁴.

Esta afirmación del profesor Sax-Fernández., está sustentada en el documento *El financiamiento y administración de la educación superior: Reporte sobre el estatus de las reformas del mundo*³⁵, hecho público durante una reunión internacional de la UNESCO, celebrada en 1998, explica que la *agenda para la Reforma Educativa* “está orientada por el mercado más que por la propiedad pública o por la planeación y la regulación gubernamentales”. Los conceptos fundamentales de la agenda del BM para la docencia y la investigación universitarias son: *privatización, desregulación, y “orientación por el mercado”*.

El doctor Saxe-Fernández nos dice que “El BM argumenta, pontifica e impone, por medio de préstamos altamente condicionados dirigidos a la ‘reforma de la Educación media superior y superior’, con una política dirigida hacia el patio trasero de EU, que la educación y la investigación universitaria son un bien privado –no público- cuyos problemas son manejables o están al alcance de ‘soluciones de mercado’”.

Para el investigador, en los hechos, financiar la demanda significa:

1. Incremento de las colegiaturas;
2. Cobrar el costo social de pensión;
3. Instrumentar medidas de préstamos de los estudiantes;

³³ **Saxe-Fernández John (2000)**. *Globalización, poder y educación pública*. En: Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Tomo I. Página 51, CIICH de la UNAM. México.

³⁴ El diario *Morning News* de Nueva York, publicó en diciembre de 1845, “es nuestro destino manifiesto expandirnos y poseer todo el continente que la providencia nos ha deparado para el desarrollo del gran experimento de la libertad y la federación de los estados”: la *Doctrina Monroe* o del *Destino Manifiesto*.

³⁵ Todas estas citas a las que hace referencia el doctor J. Saxe-Fernández provienen del documento “El financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el estatus de las reformas en el mundo”, presentado por el Banco Mundial, París, UNESCO, 1998.

4. Cobrar los intereses prevaecientes en el mercado todos los préstamos;
5. Mejorar el cobro de los préstamos a través de compañías privadas y la introducción de un impuesto a los graduados;
6. Adiestrar a los profesores como empresarios;
7. Vender investigación y cursos, e
8. Incrementar el número de instituciones educativas privadas con cobros del costo total de la enseñanza³⁶.

El propósito en los hechos, es despojar a la población de la educación pública, gratuita y obligatoria, aumentando, por la vía de la privatización de la enseñanza y de la investigación, la carga a la sociedad, liberando el gasto público, al gasto no productivo. Es decir, para acrecentar el papel tributario de nuestras economías, por medio de la deuda externa o del subsidio a sectores parasitarios como la especulación bancaria, o al rescate de una cúpula de beneficiarios de los programas del BM. La política va en contra de la concepción tradicional de las universidades y “contra el excesivo poder” del profesorado, como le llama dicho Banco.

Para **Heinz Dieterich**³⁷, es un hecho la estrecha relación entre el proceso nacional de producción y comercialización de mercancías y su referente empírico-ideológico en el sistema educativo. Ya en 1995 el Banco Mundial sugería una reforma profunda al sistema docente en México. El BM reconoce los beneficios económicos y sociales de la educación. Para el sociólogo H. Dieterich, tres son los paradigmas ideológicos de mayor importancia: la teoría del capital humano, el concepto de la productividad y la noción de la rigidez de los mercados laborales. La estrecha relación de los proceso de la educación y la economía no son nuevos. La Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo afirma: “La *nueva* perspectiva con que se ve la educación como creadora de riquezas, como *factor esencial* del desarrollo económico a la vez que

³⁶ **Saxe-Fernández J.** (2000), Ibidem. P. 74.

³⁷ El Doctor **Heinz Dieterich**, es investigador de la Universidad Autónoma de Metropolitana, UAM., México.

de las transformaciones de la estructura social, viene a alterar la actitud que hasta ahora se ha tenido frente a la educación superior”³⁸.

Pero los verdaderos pioneros de la “revolución” del capital humano están vinculados a Milton Friedman y otros académicos asociados con la Universidad de Chicago. En el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, se sostiene en el capítulo sobre la actualización tecnológica, que la “acumulación y el uso del conocimiento es más que las dotaciones de recursos naturales para determinar las ventajas comparativas y la acumulación de riqueza de las naciones... La conciencia acerca de estas tendencias, el impulso a la educación y la capacitación, y el desarrollo de una infraestructura tecnológica adecuada son factores esenciales para que nuestro país aproveche el acervo creciente de conocimientos en el mundo”³⁹.

La revolución teórica consiste en romper con la idea clásica de que los factores de la producción decisivos para el mejoramiento de los pobres son el espacio, la energía y la disponibilidad de tierra cultivable. Ahora, sostiene el BM, “los factores decisivos son el mejoramiento de la calidad de la población y los adelantos en el conocimiento.”⁴⁰.

En un excelente estudio por parte del doctor Heinz Dieterich, usando datos y tendencias empíricas de la evolución económica global, infiere los requisitos ocupacionales de las transnacionales en este proceso, las que a su vez determinan las actuales reformas académicas en América Latina.

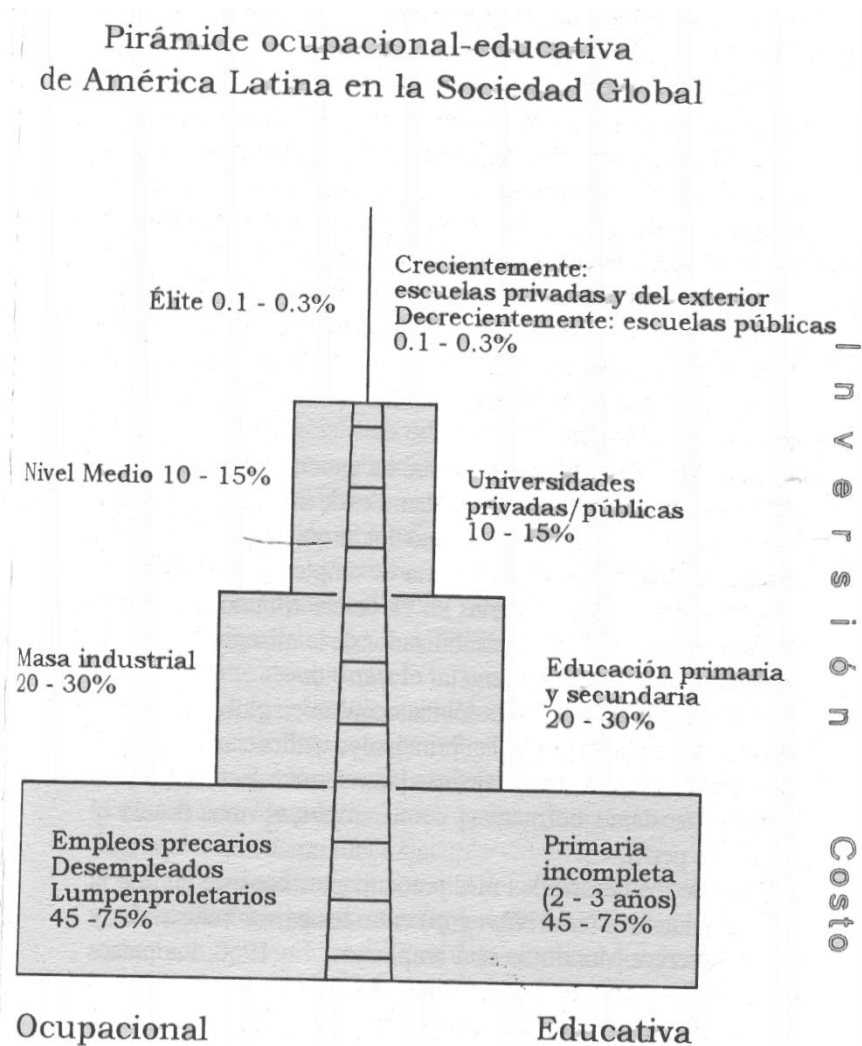
Plantea que “para altas tareas de conducción de la economía y del Estado, se necesitará... entre el 0.1 y 0.3 % de la población económicamente activa (PEA) Nacional. “Para un estrato medio de conducción de empresas y del Estado (ingenieros, contadores, economistas, abogados, etc.); se requerirá posiblemente un 10 al 15 % de la PEA”. “Para las empresas de montaje industrial y, en menor medida, de los sectores, primarios y secundarios, de las transnacionales será preciso el 20 al 30 % de la PEA”. “El resto de la PEA, es decir, entre el 45 y 70 % se reproducirá a través del sector empleos precarios o quedará, simplemente fuera de la economía como desempleado. Un último

³⁸ En: **Chomsky, N, y Dieterich, H.** *La Sociedad Global*. Pp. 77-106

³⁹ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo.*, México, 1995, p. 55. En: **Chomsky, N, y Dieterich, H.** *La Sociedad Global*. Pp. 77-106

⁴⁰ **Banco Mundial.** *Informe sobre el desarrollo mundial 1995. El mundo del trabajo en una economía integrada.* , Washington, D. C. , 1995

estrato de este sector lo formaría el lumpen proletariado”. “Estos 45-70 % constituyen la *surplus-población* relativa que le ofrece al capital una reserva inagotable de mano de obra barata, y por lo tanto, un constante medio de presión para la baja de los salarios de los trabajadores empleados”⁴¹. Ver el esquema de la Pirámide ocupacional-educativa de América Latina en la Sociedad Global⁴².



⁴¹ En Chomsky, N, y Dieterich, H. *La Sociedad Global*. pp. 126-128. Contrapuntos

⁴² En Chomsky, N, y Dieterich, H. *La Sociedad Global*. pp. 129. Contrapuntos

Por su parte, para el Doctor **Hugo Aboites**⁴³, a partir de 1989, la administración salinista comenzó a establecer las líneas fundamentales de la transformación de la educación superior para una nueva sociedad mexicana, una sociedad organizada en torno al libre comercio y el ingreso a la globalización⁴⁴.

Nos recuerda que en febrero de 1990, el entonces secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett, firmó un acuerdo con la plana mayor del sector productivo privado en el que, entre otras cosas, el Gobierno Federal les garantizaba que la nueva generación de instituciones de educación superior no sólo sería moderna sino, para garantizarlo, estaría a cargo de manera importante de los propios empresarios. Un año más tarde, la SEP comenzó a construir todo un nuevo subsistema de educación superior que ya en 1999, con 40 instituciones, sobrepasaba en número al de de las universidades autónomas y estatales públicas.

En este nuevo modelo universitario, quedaba en manos de un Consejo Directivo compuesto por empresarios y autoridades civiles locales la determinación directa de cuestiones tan importantes como las carreras que debían impartirse, el monto de las cuotas a los alumnos, los planes de estudio, los criterios de evaluación y la selección misma del personal académico y las evaluaciones sucesivas, la selección de los estudiantes y las modalidades de la participación estudiantil en las empresas de la localidad ("estancias industriales") como parte de los planes de estudio de cada carrera. El énfasis en estudios técnicos, en carreras cortas y en el carácter eminentemente práctico de la formación representa claramente la alternativa gubernamental-empresarial a la universidad científica y humanista, autónoma y gratuita.

Surge la Universidad Tecnológica, como un verdadero polo de referencia implícito para la transformación de todas las instituciones. De hecho, algunos de sus rasgos fundamentales comienzan a impulsarse en otras instituciones a través de programas como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

⁴³ El Doctor **Hugo Aboites** es profesor/investigador en el departamento de Educación y Comunicación de la UAM Xochimilco. Obtuvo la maestría y el doctorado en Educación en la Universidad de Harvard.

⁴⁴ Afirmaciones tomadas por parte del Dr. Aboites en el Documento: *La privatización de la Universidad y la huelga en la UNAM*: <http://www.asambleauiversitaria.110mb.com/uam@hotmail.com>. Leer también: *Vientos del Norte, TLC y privatización de la Educación en México*, del mismo autor. Plaza y Valdez Editores, 2ª edición, 1999.

Dice el Dr. Aboites: el FOMES, por ejemplo, "sugiere" –el CENEVAL- a las universidades públicas como condición para recibir recursos, establecer en sus programas de licenciatura carreras cortas, prácticas, con participación de los empresarios en el diseño del currículo e incluso en los exámenes finales de los egresados. El CENEVAL representa un elemento clave en esta tendencia a la conducción compartida, gobierno-empresarios, respecto de la universidad.

Está claramente presente en esta orientación, la tesis de que la modernización y transformación universitaria es algo que ahora necesariamente pasa por una conducción compartida entre gobierno y empresas, entre funcionarios de universidades públicas y el sector privado. En contraste, pierde rápidamente vigencia la tesis de que la conducción de la universidad, debe estar en manos de los universitarios mismos, de representantes electos de todos los sectores universitarios y de un Consejo Universitario como máxima autoridad. Pues este modelo es visto como "tradicional"; ya no se considera viable para generar la transformación que se ve necesaria para la nueva etapa de libre comercio en que se embarca el país.

Sujetar directamente la educación a la visión e intereses inmediatos del sector empresarial es concebir a la educación fundamentalmente como capacitación para el trabajo, algo que estrecha el horizonte de una universidad científica y humanista y coloca a los empresarios como el sector prácticamente único y más representativo de la sociedad. Pero es precisamente ésta, la manera como se expresa el actual proceso de privatización de la educación superior: las universidades siguen siendo técnica, formal (y financieramente) públicas, pero se privatiza su conducción, la orientación de sus estudios, los criterios y hasta los instrumentos de evaluación para el acceso y egreso de sus estudiantes. Es un proceso, sin embargo, que va más allá, a un cambio en la relación Universidad- Estado.

En 1992, año en que se crea la primera Universidad Tecnológica y en que se completa y firma el Tratado de Libre Comercio (que establece las bases para la mercantilización trinacional de la educación), el recién nombrado secretario de Educación, Ernesto Zedillo, se reunió con los rectores de las universidades públicas de la ANUIES para anunciarles cuáles serían los nuevos términos de las relaciones Estado-Universidad.

El Estado -comenzó diciendo el secretario - seguiría financiando a las universidades públicas, pero la aportación de recursos más allá de los mínimos necesarios para su supervivencia (nómina y otros gastos elementales) se daría de ahora en adelante en un marco de competencia, similar al de un mercado financiero privado. "Las Universidades Públicas tienen que ser conscientes de que compiten por recursos escasos no sólo entre ellas, sino con otras actividades de interés público, entre las que están otros niveles y modalidades educativas".

Colocar a las universidades en un esquema de competencia fortalece evidentemente la capacidad del gobierno para influir en la vida universitaria por la vía del otorgamiento de recursos. Y expresamente Zedillo habla de "influir por medio de la asignación de recursos, en la actividad de las universidades".

Un ejemplo de cómo se materializa esta "influencia" son los programas como el FOMES y el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado). Este último sirve para establecer un mecanismo de supervisión y dirección sobre lo que se hace en cada una de las más de quinientas dependencias universitarias del país. Si se revisa el contenido de estos convenios, se verá que, bien se puede decir que no se mueve una hoja de papel en la universidad sin que esté allí para aprobarlo un funcionario medio de la SEP. Es el financiamiento por contrato en lugar del que tiene por base el pacto Universidad-Estado.

También allí mismo el secretario señaló a los rectores la necesidad de redoblar esfuerzos hacia la creación de una estructura de evaluación que verificará no sólo la calidad de los "los insumos" y "procedimientos" en la educación superior pública, sino también la de sus "productos", es decir, de los egresados. Planteó, por eso, la necesidad de crear una agencia independiente que realizara muestreos y aplicara exámenes, es decir, el CENEVAL. Finalmente, años más tarde, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 establece el concepto de "conurrencia de esfuerzos" que en traducción concreta de un lenguaje críptico representa un llamado a aumentar las cuotas en las instituciones de educación superior pública.

Estos ejemplos muestran cómo se delinea y en qué dirección general el nuevo proyecto gubernamental empresarial, es decir, privatizado, de educación superior.

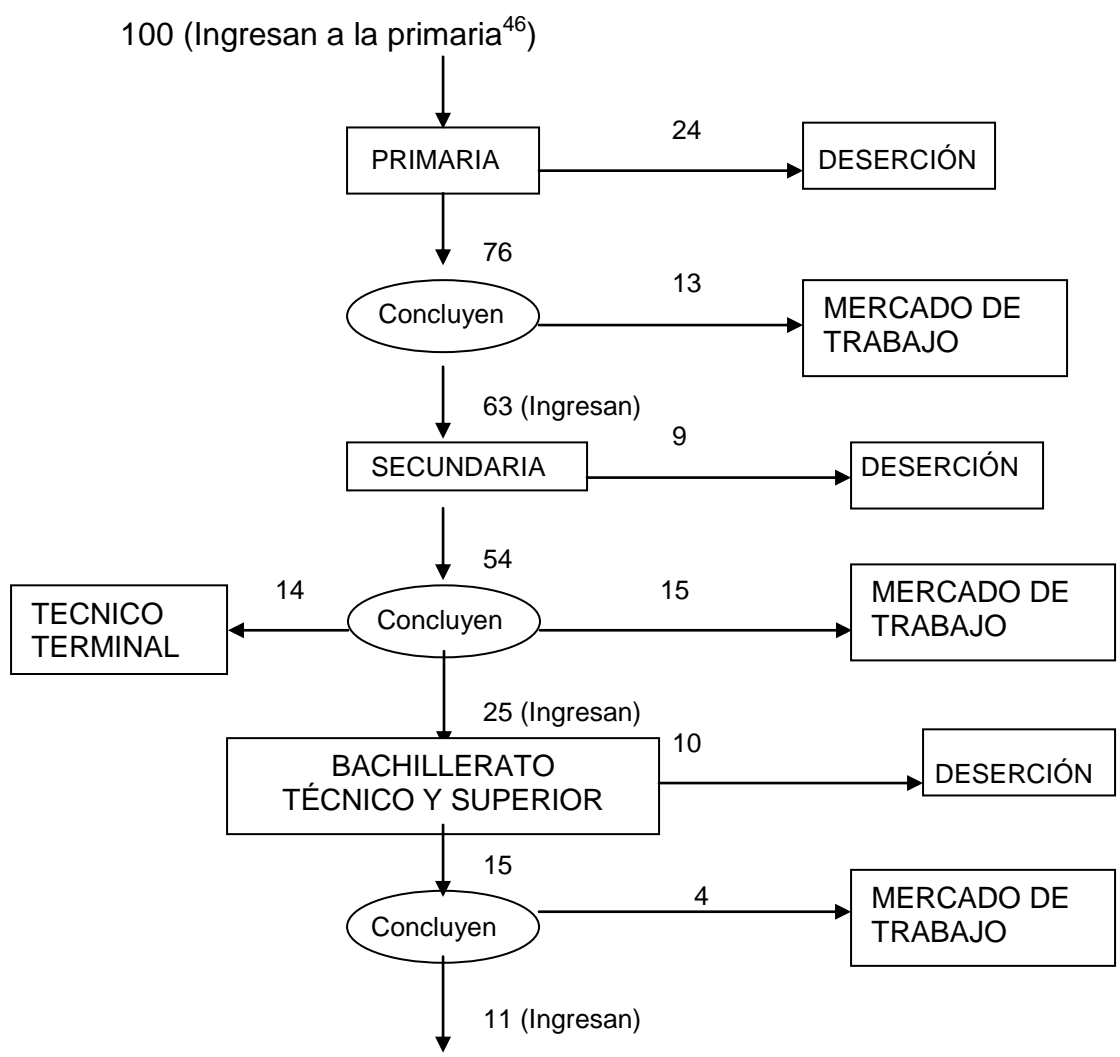
Al mismo tiempo que en la UNAM surgían conflictos por los cambios a planes de estudio con menos énfasis en las humanidades y la ciencia a nivel medio superior, también el nuevo esquema de financiamiento "de mercado" para las instituciones comenzó a hacer crisis. Un proceso de crecientes manifestaciones de protesta (velada primero) culminó en un enfrentamiento abierto de algunos rectores con la SEP en 1998 y con desplegados y hasta marchas encabezadas por un rector (Universidad de Guadalajara) que obligaron a la SEP a dar su visto bueno respecto de la entrega de recursos adicionales a universidades que los nuevos criterios de financiamiento relegaban sistemáticamente.

4. Importancia del problema.

Por lo anteriormente analizado, podemos observar que las *recomendaciones* de los organismos multilaterales han tenido mucha influencia en las políticas educativas de nuestro país. Y Como veremos más adelante, estas recomendaciones han ido en detrimento de las tareas sustanciales de las universidades en nuestro país, que es el florecimiento de la educación y la ciencia en la sociedad. De ahí la importancia de este estudio. En esta investigación tratamos de contestar las siguientes preguntas:

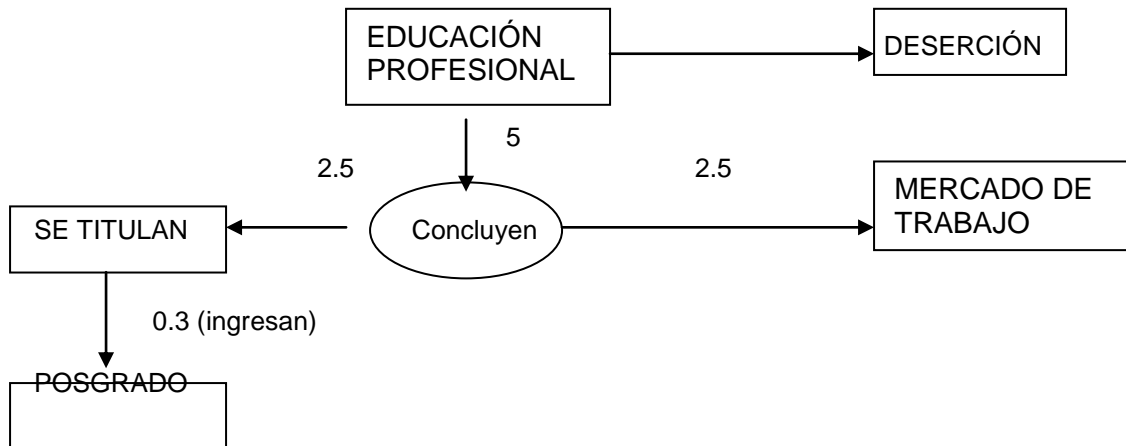
¿Qué influencia han tenido las recomendaciones de los organismos internacionales sobre la educación superior en México?, ¿cuáles han sido los efectos de esas políticas?
¿La privatización de la educación superior ha resultado benéfica para la sociedad?, ¿cómo ha variado la matrícula en educación superior, respecto al sector público y privado, en cuanto al tipo de carreras que se estudian, etc.?, ¿cómo se han diversificado los financiamientos en educación superior? Para terminar en este capítulo, en seguida presentamos un diagrama de flujo de la distribución educativa en México, sobre la base de niños y niñas que ingresan al nivel primario⁴⁵. Aunque es un diagrama muy esquemático, nos da un panorama de la realidad educativa en nuestro país.

⁴⁵ El diagrama fue realizado por el **FMI** en el año 2000 y se adaptaron algunos datos, por parte de quien esto escribe, tomados de las estadísticas del **INEGI** y de la **ANUIES**. Por lo que los datos son aproximados, dependiendo de la



fuelle, pero estos varían entre un 1 y 3%. *Mujeres y hombres de México*, 2006. **INEGI**. 10ª. Edición. *El rezago educativo en la población mexicana*, **INEGI**, 2004.

⁴⁶ En México, de acuerdo al censo del **INEGI**, en el año 2006 la población analfabeta era de 8% (en una relación 7:11, hombres/ mujeres).



Un efecto que tiene la tendencia privatizadora de la educación superior, es que, al priorizar la mercantilización de la vida escolar, el sistema educativo promueve las carreras pro empresariales, (administración, contaduría, tecnológicas, etc.), que busquen la lógica del costo-beneficio, desestimulando la formación en las áreas de las humanidades y de las ciencias básicas⁴⁷. En 1992, el salinismo impulsó la construcción de las Universidades Tecnológicas a lo largo y ancho del país, con carreras de 6 cuatrimestres, (dos años).

⁴⁷ La SEP (abril/2009), decidió eliminar las materias filosóficas del sistema nacional de bachillerato, pues considera que “la filosofía existe aunque ya no la enseñemos”, a pesar de que ha aumentado la demanda para estudiar esa disciplina.

IV. Marco Teórico

1. Supuestos relativos al enfoque

Para elucidar qué papel juega la educación en el campo subdesarrollado y por ende en una formación social concreta, en el régimen neoliberal, requerimos un planteamiento teórico y metodológico. El primero, exige definir dentro y como parte de una corriente teórica, los conceptos claves: educación y sociedad, y establecer sus principales interrelaciones; el segundo exige diseñar la estrategia, o sea el cómo abordar el análisis del problema y con qué herramientas.

En el primer caso como todo estudio, se apoya en el enfoque teórico que lo sustenta, el nuestro se guía por la dialéctica, esta corriente traduce la sociedad en términos de formación social; y la define, en general, como producto “de las relaciones recíprocas entre los hombres”. Una formación social particular, que siempre implica un nivel de desarrollo, está conformada primordialmente por: 1) un peculiar modo de producción, relaciones de producción características, como en este caso el capitalismo, en su fase neoliberal, 2) un régimen político –ideológico regulador, con sus formas de conciencia que se sintetizan en el Estado (hegemonía + coerción).

En el materialismo histórico y dialéctico, el espíritu es sólo un producto –si se quiere muy especializado- del cerebro. El Hombre, (hablando cómo género humano), es el resultado de esta evolución. El Hombre es sobre todo hombre-sociedad, es decir, aislado no es hombre. “Su esencia es el ser social. Se es Hombre con los demás, y son

los demás, esto es, la sociedad de la que forma parte, quienes determinan y posibilitan esta humanidad. Y el ingrediente socializante que permite superar y ser a la vez sociedad es el trabajo” (**Castillejos, 1976**).

Esta unión trabajo-educación, va a ser una de las grandes ideas fundamentales de la pedagogía marxista. De manera muy general, la educación se puede definir como la relación de enseñanza-aprendizaje cuya tarea en general ha consistido en preparar (física, moral, técnica e intelectualmente) a las nuevas generaciones según la necesidad de contribuir a reproducir o desarrollar la sociedad, pues:

La totalidad de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina (o mejor dicho condiciona) el proceso social, político e intelectual...en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, su ser es lo que determina su conciencia (**Marx, C. 1987, 67**).

Según esto, en toda sociedad las relaciones sociales de producción, condicionan, influyen, se expresan y/o determinan los procesos jurídicos, políticos, intelectuales, educativos y sus formas de conciencia social.

En el segundo requerimiento (el metodológico). El abordaje del problema concreto nos lleva a dar un rodeo de lo general a lo particular, para entender, primero, el papel educativo en la formación capitalista luego, su particularidad en el capitalismo actual, su desarrollado y, finalmente, distinguir su especificidad en México.

2. La formación social capitalista.

Con base en los conceptos generales definidos hay que explicar la interrelación sociedad-educación empezando por el influjo del régimen capitalista en la educación. Si lo sustantivo de éste es la relación social de producción capital-trabajo, cuyo imperativo categórico es el plusvalor (plustrabajo), no es casual que el método de obtención de la plusvalía, sea clave para entender la esencia de toda la construcción social y aún proporcione los parámetros de la periodización histórica del régimen en cuestión.

Pero cualquier “método de obtención de la plusvalía” supone un grado de desarrollo de las fuerzas productivas. A nivel internacional:

“...el hecho fundamental es el desarrollo desigual de las fuerzas productivas en las condiciones de dominación mundial de las relaciones de producción capitalista. Es lo que permite explicar las desigualdades económicas internacionales de salarios que se manifiestan bajo la forma de intercambio desigual; es la base de la explotación imperialista (explotación que agrava todavía más las desigualdades del desarrollo) expresada sobre todo la forma de ‘bloqueo’ de las fuerzas productivas de los países capitalistas menos desarrollados”⁴⁸.

En general hay dos métodos clásicos de obtención de la plusvalía: el método de la plusvalía absoluta que se obtiene alargando la jornada laboral, y que marca el tránsito del pre al capitalismo; y el método de la plusvalía relativa correspondiente a los períodos de desarrollo, madurez y crisis capitalista (y el fundamentado en el disminución del salario). Explícitamente, la estrategia de la plusvalía relativa parte del avance o *innovación* en uno o más elementos de la producción (medios de producción, desarrollo del conocimiento científico, magnitud del capital, organización de la actividad laboral, calificación del trabajo y condiciones naturales) que permiten “intensificar el trabajo para elevar la productividad”.

Sin embargo, aparte de los métodos clásicos señalados y sus combinaciones, es factible considerar la *ganancia extraordinaria* como un tercer “método” de obtención de plusvalía, como característica del polo desarrollado. El desenvolvimiento desigual del capitalismo polariza a la sociedad de forma tal que el polo desarrollado, conformado por los grandes capitales, cuenta con las condiciones económicas necesarias y suficientes para capitalizar sistemáticamente la ganancia extraordinaria. Nos referimos a la progresiva ventaja productiva, respecto de la periferia, sobre todo, porque puede aplicar, en exclusiva, estrategias sofisticadas de obtención de la plusvalía relativa. Y, en este caso el dinamismo científico tecnológico es el medio definitivo que, por cierto,

⁴⁸ **Charles Bettelheim.** “Los trabajadores de los países ricos y pobres tienen intereses solidarios”, en *Imperialismo y comercio internacional*, Samir Amin y otros, México, siglo XXI. Cuadernos pasado y Presente, número 24, 1976, p. 172.

trasciende e involucra a la educación a su propósito, pero a la postre queda sujeto a ésta, como elemento primigenio.

Ese “bloqueo” no es otra cosa que la reproducción ampliada de las desigualdades económicas. Es uno de los efectos mayores de la dominación mundial de las relaciones de producción capitalista.

Entonces, es necesario analizar cómo las estrategias para obtener la plusvalía relativa del polo desarrollado producen la ganancia extraordinaria; y cómo la ganancia extraordinaria, cual imperativo, trasciende a las instancias y relaciones centrales de la sociedad, y las reorienta en su causa; y también es importante analizar cómo dichas instancias y relaciones una vez refuncionalizadas demandan, cual correa de transmisión la colaboración educativa para su propósito.

La periferia, no obstante, su condición de subdesarrollo impone la modernización en turno, copiada del centro. Tal política no pasa por la crítica de que aplicar la misma política en condiciones contrastantes no puede dar el mismo resultado. Además, la estrategia de importar las fuerzas productivas y copiar el proceso regulador del centro para modernizarse, implica la exclusión del sector “tradicional” por su disfuncionalidad. Entonces la problemática apunta a ¿cómo este proceso modernizante influye en las diferentes esferas de la sociedad, y cómo cada una de éstas, a su vez, moldean a la educación para contribuir a su realización?, ¿cuál es el papel que está llamada a jugar aquí la educación?

3. La educación en la formación social capitalista

Para Gramsci, la educación en el capitalismo desempeña centralmente dos tareas que derivan de las relaciones sociales de producción o, como dice el autor, “del concepto y el hecho del trabajo” que opera como principio educativo, en su doble significado: 1) el trabajo como proceso natural –técnico- de producción “indica” qué contenidos educativos de las ciencias duras o naturales y en qué grado de profundidad, y a qué extensión de la población calificar, y 2) como proceso social de producción determina los contenidos educativos relacionados con los deberes y derechos de la cultura ciudadana, en su amplio sentido, deben ser inculcados para formar y socializar al individuo.

Luego, si el proceso de producción en general, en su sentido natural y social “prescribe” los contenidos educativos esenciales, en una formación concreta, el grado de desarrollo, el método de obtención de la plusvalía (con su modelo de acumulación) demandará una educación acorde a su condición y fijará, sobre todo, un cierto equilibrio entre: 1) los contenidos educativos puramente técnicos relacionados con la productividad, para asegurar directamente la ganancia extraordinaria (GE), y 2) los contenidos de tipo formativo, de la ciudadanía que alimenta el orden social, condición para lograr la meta propuesta.

Y para mayor precisión, habría que deslindar los intereses, necesidades y expectativas educativas del capital frente al trabajo. El capital, en tanto fuerza que explota al trabajo, domina y rige a la sociedad, tratará de determinar la educación, pero no podrá evadir la –mayor o menor resistencia del trabajo (a dicha política), ni eludir la propia necesidad educativa de las mayorías. En consecuencia, oferta oficial de educación y demanda social clasista de educación derivarán de la correlación de dichas fuerzas clasistas, y determinarán la dinámica educativa.

Una hipótesis general tentativa es, si el grado de desarrollo de una economía, el método de obtención de la plusvalía (y su respectivo modelo de acumulación) decide el perfil de los contenidos y formas educativos, entonces, la polarización internacional, de estos aspectos estructurales, determinará una educación distinta, acoplada a dichas necesidades polares y determinada por la correlación de fuerzas.⁴⁹

En “el centro” el objetivo es la ganancia extraordinaria; mientras que en “la periferia”, dada la importación de las fuerzas productivas y la aplicación de las fórmulas regulativas –del centro- pretendiendo generalizar la plusvalía relativa y modernizarse, la barrera del subdesarrollo sólo permite estrategias de plusvalía para el crecimiento económico, que no desarrollo.

En este sentido 1) en el capitalismo desarrollado el acicate de la GE engrana directamente la educación al proceso productivo y tiene la misión de operar cual fuerza

⁴⁹ O, más precisamente, si el método de obtención de la plusvalía –con su modelo de acumulación- da la clave de toda la construcción social y, por tanto, de la esfera política y la **educativa**; así, entre la sociedad desarrollada y subdesarrollada, su diferencia estructural radica en la ganancia extraordinaria del polo desarrollado, y la hibridación de plusvalía absoluta + plusvalía relativa (= sobreexplotación del trabajo) del conjunto subdesarrollado.

productiva primigenia; mientras que, 2) en la periferia a la educación se le asigna contribuir al crecimiento económico que en realidad se concreta a capacitar y adaptar a las nuevas generaciones a la modernización y al equipo productivo importado para el objetivo de asegurar la plusvalía relativa.

4. Educación y sociedad en el polo capitalista desarrollado del régimen neoliberal.

El polo desarrollado se caracteriza no sólo por el elevadísimo grado de sus fuerzas productivas de punta, cuyo reto es tratar de aumentar su ventaja –respecto de la periferia- por distintos medios pero en este caso resulta crucial la escuela (las universidades). Es pues necesario realizar un diagnóstico sobre el ritmo que se impone, si las fuerzas productivas del polo industrializado, y el sentido que adquieren bajo la lógica del régimen neoliberal, y de qué manera “colabora” la educación para tal efecto.

La GE se obtiene en un ambiente económico regido por la –supuesta- lógica del mercado que, cual mano invisible, optimiza los factores de la producción, presuponiendo que éstos operan en igualdad de condiciones cuando en realidad prevalecen las desigualdades, y en este contexto desigual que las innovaciones son usadas, como arma exclusiva por el polo desarrollado para incrementar la productividad y, así, doblegar a la periferia.

La escuela no se limita a participar como simple reproductora del conocimiento científico tecnológico, sino que contribuye a su revolucionamiento por su inédito desempeño centrado en la transmisión del conocimiento; también, la educación genera nuevo conocimiento a partir de la calificación y preparación de la fuerza de trabajo y la realización de investigación. De esta manera, las fuerzas productivas impelidas a modificarse para elevar la productividad, y la GE, atraen a la educación al terreno de la producción y la refuncionalización para que contribuya al mismo objetivo.

En este nivel tan general de abstracción vinculado al papel puramente técnico (de las fuerzas productivas) no es fácil advertir la diferencia entre la oferta oficial de educación y la demanda social de educación (de los amplios sectores sociales). De todos modos, la pregunta de para qué se transmite y genera determinado conocimiento no se agota en la necesidad de reproducir y desarrollar las fuerzas productivas; más bien nos remite

a las relaciones sociales de producción, como intento de deslinde clasista de la educación.

5. Características de las relaciones sociales de producción y su influjo en la educación.

En general, las relaciones sociales de producción del régimen capitalista sintetizan la manera en que se arranca al productor el plusvalor y que nos da la clave de la construcción de la sociedad porque, y este es el punto, influye en las relaciones y esferas de la sociedad para que, a su vez, contribuyan a ese imperativo categórico.

Entonces, ¿en qué consiste la llamada ganancia extraordinaria y cómo se relaciona con la educación? La sociedad del polo desarrollado goza de tal posición por cuanto capitaliza la ganancia extraordinaria que en esta ocasión obtiene mediante la revolución científico –tecnológica. Pero el punto es que dicha revolución induce a reorganizar técnicamente la aplicación del trabajo y la misma *división internacional del trabajo* se modifica.

El revolución de la producción genera nuevas y correlativas formas de organización y aplicación técnica del trabajo, -como los círculos de trabajo de calidad; las medidas de eficacia y eficiencia laboral, y en fin, la iniciativa o “autonomía” del trabajador. Estas novedosas formas de organización exigidas por las innovaciones, cual salto en el desarrollo, significan un medio de explotación más sofisticado. Tal es el caso de la flexibilización del trabajo⁵⁰.

Y estas formas de organización del trabajo, demandan a la educación como nueva tarea, la preparación para determinado comportamiento del obrero en el terreno de la producción misma. Exigen la superación de la administración científica del trabajo (taylorista), asignando al propio trabajador como iniciativa propia el desempeño activo, presteza a realizar diversas tareas (trabajo flexible), aptitud para laborar en círculos de calidad; el régimen neoliberal absorbe al trabajador al campo estrictamente técnico-

⁵⁰ El concepto de la flexibilidad ha venido a ser... como un fetiche ideológico... el propósito básico (del trabajo flexible) es transferir los costos humanos y sociales de la empresa a los empleados y a la comunidad, (así) el discurso de la flexibilidad... pretende caracterizar lo que puede describirse mejor como una constelación específica de opciones, ventajas para los empleadores, ente diferentes tipos y patrones de rigidez (Hyman, R.; 1998, 29). O como se dice de manera popular: la flexibilización del trabajo es el endurecimiento del capital.

laboral y utilitario para generar meros comportamientos eficientistas para el trabajo, meros hábitos de trabajo para elevar la productividad, y la ganancia extraordinaria.

6. El proceso político-ideológico y su influjo en la educación en el régimen neoliberal.

En general, la necesidad de dirección intelectual y moral (hegemonía) de los grupos dirigentes o gobernantes sobre los dirigidos o gobernados, en forma política de la relación central capital-trabajo, exige la formación del ciudadano del Estado democrático, “libre e igual ante la ley”. Pero, en particular, ¿qué es lo característico del proceso político –ideológico neoliberal y cuál su influencia en la educación?

Tras la crisis del keynesianismo (finales de los 60), se destruyen los compromisos corporativos entre las clases y se derrumba el Estado de bienestar que, entre otras cosas, garantizaba la educación pública orientada a la formación del ciudadano. En su lugar, la política neoliberal erige al mercado en supremo regulador de la economía, pero la consigna liberal trasciende y pone su impronta en las instituciones de la vida política social y educativa, como factores del mercado, como factores productivos. En este caso, la práctica del mercado, como ideología aplicada, resulta más “formativa”, más “convincientes” que sus principios que debiera impulsar la escuela.

Y la política neoliberal da por sentado que todos y cada uno de los individuos cuentan con iguales condiciones materiales de vida, de libertad e igualdad para ejercer sus derechos ciudadanos que garantizan las mismas oportunidades sin excepción en todos los terrenos. Entonces, la posición de cada individuo en la escala económico social y política dependerá de su propio esfuerzo, sus capacidades y su talento innatos.

No es casual que esto mismo rija en la escuela. Se da por sentado que quienes logran escalar hasta la cúspide del sistema escolar se lo merecen por su esfuerzo, por su trabajo escolar, el cual además marca su destino y su posición social.

Se trata de incorporar a la escuela el mercado, como empresa del conocimiento, cuyos servicios cuestan porque les genera beneficios extras. Lo importante de esta nueva lógica es que la oferta educativa (oficial y privada, para el caso da lo mismo) deja de ser

la variable independiente y pasa a regirse por la demanda individual según el estrato económico social al que se pertenezca. Se trata pues de otro rasgo clasista impuesto por la educación.

Además, se facilita su aplicación porque la escuela se ostenta y goza de gran legitimidad como la institución “neutra” y justa por excelencia ya que recompensa por igual el esfuerzo y el talento.

Pero la *terca* realidad desmiente esa justificación ideológica al revelar que las clientelas escolares provienen de condiciones materiales, sociales y culturales (capital cultural) “cualitativamente” desiguales, y que dichas desigualdades determinan todo el proceso escolar; y cuyos resultados son tan desiguales y tan injustos porque mucho del talento no se alcanza a expresar, se pierde en el camino al ser excluidas las mayorías. Hemos advertido que la inculcación de los valores se debilita, mientras se incrementa la aplicación práctica de ideologías como la libertad, la igualdad y la justicia.

7. El Estado global y su política educativa como respuesta del grupo hegemónico

A través del Estado, síntesis de la sociedad, los grupos gobernantes despliegan una estrategia hegemónica y, en particular, una política educativa para conformar la ciudadanía y facilitar su dirección moral e intelectual o, por lo menos, el consenso pasivo de los gobernados.

A este respecto, la política estatal, y en particular, la estrategia hegemónica sintetiza la respuesta de los grupos gobernantes a las diversas demandas de los gobernados, que se concretan como reformas de las principales relaciones e instituciones. Igual pasa con la política educativa oficial (*oferta* educativa oficial), es una suerte de respuesta global a las diversas necesidades educativas: 1) de reproducir y/o desarrollar las fuerzas productivas, 2) de preparar al trabajador, y 3) formar al ciudadano. Es una respuesta intelectual hegemónica de los grupos gobernantes a la necesidad de que la educación contribuya tanto a reproducir el régimen de regulación, pero también el trabajo, su nivel de vida, intelectual y moral, vale decir, su conciencia social.

Pero, ¿cuál es la característica del estado neoliberal a este respecto? Si definimos al Estado = hegemonía + coerción, pareciera que los grupos dominantes están renunciando al consenso activo y pasivo de los grandes grupos sociales o ¿será que no lo necesitan porque la correlación de fuerzas internas del polo desarrollado les favorece?, o ¿se trata simplemente de reducir el aspecto formativo porque gana terreno la educación instrumentalista? Como quiera que sea, el hecho es que se reduce la inculcación escolar de una concepción del mundo, de una cultura formativa, y en cambio se redoblan las prácticas individualistas en todos los terrenos: ya sea del educando, del ciudadano disgregado a quien se le hace creer que su voto es la prueba máxima de igualdad democrática.

Rumbo semejante se observa en la política de globalización que “es en esencia un proyecto capitalista de lucha de clases” (Hirsch, J.; 1996, 90) que trata de modificar, a su favor, la correlación de fuerzas como condición para implantar la nueva racionalidad de la producción a escala mundial (segunda característica) para redoblar la explotación del trabajo a nivel internacional y así reforzar la ganancia.

Por lo tanto, la educación contribuye a implantar el proceso de globalización debilitando el aspecto formativo de los grandes grupos sociales, y una vez instaurado el cambio de signo neoliberal, contribuye a fortalecer la nueva racionalidad, enfatizando la educación instrumental y los hábitos de comportamiento para el trabajo en la producción.

En los hechos, la ideología neoliberal que aduce condiciones de competencia perfecta, oportunidades y beneficios para todos, no es tal, y sus resultados no sólo quedan nulificados por las condiciones de desigualdad polar, sino que, más bien, propicia precisamente su aplicación opuesta, como la ley del más fuerte, (del gran capital del polo desarrollado), que provoca la quiebra de los más débiles, redobla la explotación y fortalece su ganancia extraordinaria, y sigue subordinando a los capitales del polo subdesarrollado.

La política de reducir lo educativo al utilitarismo, es un principio, exclusivo del capitalismo central; no tarda en ser imitada por la periferia como tabla de salvación, pero con funestas consecuencias.

8. Educación y sociedad en el polo subdesarrollado del régimen neoliberal. Las fuerzas productivas y la educación.

Particularidades de la periferia. Elementos comunes de toda formación subdesarrollada son su “reproducción dependiente del mercado mundial” y su heterogeneidad estructural. Aquí persisten rasgos de subsunción formal del trabajo al capital en los sectores tradicionales, especialmente, de la agricultura. El sector urbano- industrial moderno opera cual prolongación directa del capital transnacional, y el tradicional-rural se “ajusta” unilateralmente al servicio del primero. La estrategia de la plusvalía es en general una suerte de híbrido entre la absoluta (tradicional) y la relativa del sector urbano - industrial. Pero cuyo rasgo sobresaliente es la sobre explotación del trabajo. Entonces, la periferia se significa por su atraso, subdesarrollo y dependencia científico tecnológica.

La periferia tiene un rasgo central. Este rasgo central en América Latina ha sido su baja capacidad para agregar valor intelectual a su gente y a sus recursos naturales, la diferencia con el centro se da en términos de esfuerzo de innovación y difusión del progreso técnico, y sobre todo, en términos de lo que se hace en el ámbito productivo.

¿Cómo explicar la causa de la baja capacidad latinoamericana de agregar valor? En el plano de la división internacional del trabajo globalizado ese rasgo es consustancial a nuestra condición subdesarrollada; resulta que se “asignan a la periferia, no las tareas de concepción e innovación de las técnicas, máquinas y organización del trabajo...” (**De la Cruz, Rafael, 1987:292**) reservadas al polo desarrollado, sino las tareas más simples, más toscas, rutinarias y menos valoradas. Esta relación de subordinación impide a la periferia tomar en sus manos los medios de producción que producen, de su propia herencia productiva, vedándole producir y reproducir sus condiciones de concretas, y su propio talento y esfuerzo.

Lo cierto es que nuestra “nulidad” para producir y desarrollar las fuerzas productivas, resulta de la forzosa importación de medios de producción del polo desarrollado; o sea de la “planta productiva”; dicha importación que no se reduce a una simple u ocasional compraventa; es y opera como condición necesaria de la reproducción del capital periférico (subdesarrollado). Por tanto, el objetivo de las relaciones sociales periféricas,

es adaptado para contribuir a reproducir el subdesarrollo. Y la institución educativa no podía quedar de lado.

Pero, ¿cuál es la peculiaridad del neoliberalismo, cómo influye en la educación? La crisis del régimen keynesiano en el capitalismo desarrollado resultó un desastre para la periferia toda vez que empeoraron sus condiciones para proseguir el crecimiento económico en detrimento de la relación de “competencia” con el centro. Al tratar de renovar su planta productiva (de importación) ya obsoleta por el largo proteccionismo de que gozó el mercado local, significó un costo muy alto para la periferia. El valor de sus exportaciones -agropecuarias- decreció en relación a las importaciones del centro. Así que la periferia sin recursos para mantener el crecimiento económico, sólo podía echar mano del crédito. *Curiosamente* la privación de recursos de la periferia, *coincidió* con que el centro reservaba grandes cantidades de capital ocioso que de inmediato fluyeron a la periferia, con las reservas del caso.

La periferia no pudo recuperar su antigua posición; el incremento de las tasas de interés aumentaban y las devaluaciones de las monedas locales inflaron la deuda, que se convirtió en un gran problema, pues empezó a absorber gran parte del excedente.

Las opciones de la periferia se agotaron con el derrumbe del Estado keynesiano. Este ya no pudo financiar la educación para un desarrollo científico –tecnológico. En contraste, vimos que el capital central basó su estrategia, precisamente, en el **desarrollo educativo**, la calificación de la fuerza de trabajo que contribuyó a la tercera revolución científico–técnica.

En breve, la posición de la periferia y de cada unidad económica frente al capital central se debilitó, aumentando su dependencia y subordinación al exterior.

Los gobiernos tecnócratas de la periferia se cegaron con el manto de la ideología neoliberal como si hubiera sido el medio para lograr el tremendo nivel productivo y el elevado nivel de vida que gozaba. No tenían otro camino, pues desconocían nuestros grandes problemas nacionales, no contaban con un proyecto de nación ni de industrialización; tampoco eran capaces de advertir las potencialidades y talento de su pueblo para superar la barrera del subdesarrollo. Los gobiernos de la periferia se convirtieron en más neoliberales que los neoliberales, quedando a merced de sus

“salvadores”, los acreedores, pero endeudando de por vida a muchas generaciones de la población.

9. Relaciones sociales de producción y educación.

El rezago y dependencia de las economías de la periferia varía según el grado de subdesarrollo y la forma de inserción a la economía mundial, o más precisamente, la forma de subordinación al polo desarrollado. A este respecto, la coexistencia de los sectores tradicional y moderno revelan una suerte de híbrido entre la plusvalía absoluta y relativa que se resume en la superexplotación del trabajo, porque parte del plusvalor tiene que trasladarse al exterior directamente para pagar el equipo, para cubrir las ganancias de los inversionistas, el pago de patentes, franquicias, intereses, etc. Con tales limitaciones queda entre dicho reproducir la condición de subdesarrollo previo, y así justificar que el capital trasnacional borre las fronteras de las políticas nacionalistas.

¿Cuál sería la característica de las relaciones sociales de producción y de acumulación neoliberales y cómo influye en la educación? Ante la avalancha neoliberal, los débiles gobiernos de la periferia tuvieron que ceder y aplicaron como solución la *mano invisible* del mercado por cuanto teóricamente aseguraba beneficios a todo mundo en razón de su esfuerzo, de su trabajo. Los gobiernos de la periferia comprometieron a sus economías, no obstante su debilidad y atraso, al juego de la “competitividad” internacional. Tomaron muy en serio que la escasez de capital se resuelve con créditos, y que el deterioro de las fuerzas productivas y la modernización siempre se ha resuelto con su importación.

Pero esta vez la periferia retrocede en la posición de subdesarrollo semiautónomo que había alcanzado, La tras nacionalización de la industria suple la importación del equipo productivo; los grandes capitales “nacionales” para no sucumbir se asocian a las trasnacionales; y el capital financiero se va adueñando del centro vital de las economías nacionales. En estas condiciones surge y se expande en la periferia la maquila, como parte de la cadena productiva mundial.

La nueva división internacional del trabajo, vista como relación de distribución de tareas entre el centro y la periferia, traslada ciertos segmentos de la producción industrial a la

periferia en busca de fuerza de trabajo abundante, barata, simple, y desempleada, y convierte a la periferia en productora de ciertos productos manufacturados para la exportación (rentas).

Entonces, los gobiernos de la periferia, sin otra opción, tratan por todos los medios de crear paraísos para atraer capital, ofrecen las virtudes de su principal mercancía: **la fuerza de trabajo**: productividad, lealtad, movilidad y un ambiente jurídico *ad hoc*. Estas son las consignas principales de la competencia entre países subdesarrollados para vender su fuerza de trabajo: China, México, Centroamérica, etc., compiten en el ámbito mundial ofreciendo las mejores condiciones de explotación, para las multinacionales, "...la principal consigna de comercialización, por supuesto, que la cantidad es grande y el precio es bajo"⁵¹.

10. Estado y educación en el subdesarrollo en el régimen neoliberal.

Otro punto problemático derivado de los anteriores consiste en que los gobiernos de la periferia, enajenados por el avance del centro, "no ven" las diferencias polares, y recetan su misma política económica y educativa, con funestos resultados. No reconocer la particularidad del subdesarrollo, su retraso y subordinación respecto del desarrollo y ventaja del centro, es no reconocer la especificidad de las circunstancias nacionales, y sin ese acercamiento es imposible plantear cómo superarlas.

La otra cara de la moneda es que sin una política de industrialización se ven obligados a abrir de par en par sus fronteras (TLCAN) para "competir" (al tú por tú con el polo desarrollado. Así, México "compite" con el país más proteccionista del hemisferio⁵²) y se afanan por ofrecer óptimas condiciones a la inversión extranjera. Por ejemplo en educación, aumentan la oferta en pequeñas dosis de personal técnico básico a cargo de las escuelas técnicas tradicionales a nivel medio, e incluso, a nivel *superior*, como las universidades técnicas de dos años.

⁵¹ **Vuscovic, P.** "América Latina Ante nuevos términos de la división internacional del trabajo", Revista: economía de América Latina, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C. marzo, 1979.

⁵² "El general *Ulises Grant*, vencedor en la guerra del norte industrial contra el sur esclavista, que luego fue presidente de Estados Unidos, en 1875, respondiendo a las presiones británicas, contestó:

-Dentro de 200 años, cuando hayamos obtenido del proteccionismo todo lo que nos puede ofrecer, también nosotros adoptaremos la libertad de comercio". Así pues, en el año 2075, la nación más proteccionista del mundo adoptará la libertad de comercio. **Eduardo Galeano** "La paradoja andante". Libro inédito. La Jornada, 3/ene/08. Pág. 11

En lugar de gastar el excedente en importar la modernización, se debería dedicar a desenvolver, mediante la educación, nuestras propias capacidades y el talento, aplicarlo a la producción, contribuyendo a ser factible un desarrollo endógeno, auto sustentable⁵³ y no en un simple crecimiento económico. Pero la aplicación de una política real de desarrollo supone un proyecto de industrialización para canalizar progresivamente todas las energías y talento nacionales, como parte de un proyecto de nación. Pero este es el problema de fondo: el grupo hegemónico no tiene un proyecto de nación (por lo menos a favor de la amplia sociedad). Este es el quid de nuestra tragedia.

La tras nacionalización industrial, maquila, libre comercio, privatizaciones, desnacionalizaciones, etc., convierten a no pocos países de la periferia en productores de manufacturas para la exportación basados en el sector de maquila. En estas condiciones la periferia no requiere educación para el desarrollo –de sus fuerzas productivas- sino para el simple crecimiento económico a costa de la sobre explotación moderna del trabajo simple como la maquila. Para un país de la periferia como México, cuyo papel en la división internacional del trabajo es la de aportar mano de obra barata, que no requiere educación de alto nivel, la distribución del estudiantado se concentra en el nivel primario y secundario, como lo muestran las estadísticas del panorama educativo de los últimos años.

El recurso de la periferia de copiar el modelo educativo del centro, le resulta contraproducente, pues la educación simplemente no puede jugar el papel de palanca del desarrollo, por sus condiciones de subdesarrollo que contrasta con el centro. La adaptación educativa de la fuerza educativa a la modernización importada, y ahora tras nacionalizada que equivale a subutilizar su fuerza de trabajo, calificada o no, a inhibir y bloquear su propio proceso y potencialidad educativa.

En resumen. En el capitalismo clásico la importancia de la educación se revela como elemento primigenio del desarrollo de las fuerzas productivas sociales del trabajo por cuanto califica y socializa la fuerza de trabajo, la escolarización de la población eleva la

⁵³ Un programa nacional de transferencia e innovación tecnológica, al cual se aboquen todas las energías nacionales, creativas y productivas del trabajo, a partir de su formación y calificación. Lo anterior supone un proyecto de nación, pero esto equivale a reinventar nuestro país.

capacidad productiva, condición para mantener y elevar la ganancia extraordinaria. Esta relación es un proceso encadenado: a) parte de la acción educativa cuya resultante, b) se concreta como fuerza de trabajo escolarizada, la cual, c) se realiza en la producción elevando la productividad, gracias a que desarrolla las fuerzas productivas sociales (ciencia y tecnología), y, de nueva cuenta, d) el trabajo, en su doble dimensión, determina la educación.

Pero el proceso histórico de desenvolvimiento desigual del capitalismo, da por resultado una estructura global contrastante entre el polo desarrollado y el subdesarrollado que tienen consecuencias diferenciales en el proceso educativo. Impulsado por la competitividad intercapitalista del centro, la educación se orienta y organiza condicionada a la necesidad de la innovación, en pos de la ganancia extraordinaria.

En cambio en el subdesarrollo la relación educación-fuerzas productivas no es de causa y efecto recíprocos, en el circuito productivo interno la concatenación productiva mencionada (educación-trabajo escolarizado-fuerzas productivas-producción) se interrumpe al encadenarse –y subordinarse a la *órbita imperial* importando las fuerzas productivas (la ciencia y la técnica).

“Al nivel de trabajo social simple, su función es adaptarse pasivamente, cual apéndice al equipo productivo. Por tanto, la educación básica tarde o temprano se ciñe y orienta en ese sentido adaptativo y limitado. A nivel del trabajo complejo, su función central es asegurar la reproducción material y social de esa forma capitalista subdesarrollada; y, consecuentemente, la educación superior se orienta hacia esa necesidad reproductiva.

En el subdesarrollo, la preparación y calificación del trabajo, la transmisión y generación del conocimiento científico y técnico dejan de ser prioritarios simplemente por que no son requeridos y no son aplicados en la producción en el sentido de operar un desenvolvimiento endógeno⁵⁴.

Un punto clave de la producción social es la política hacia los intelectuales, encargados de desplegar la hegemonía en general y de educación en particular.

⁵⁴ Eso no quiere decir que la transmisión y aún la generación del conocimiento queden descartadas: sí se requieren para producir esa relación de subordinación científico-tecnológica.

Pero el capital, no se detiene y llega a los extremos, el Estado deja de actuar como educador en su sentido más amplio, y la educación tiende a debilitar su papel pedagógico, ante la acometida del economicismo, el ideal formativo del carácter y la personalidad sucumbe ante el creciente peso de la calificación del y para el trabajo. Es decir, la oferta educativa estatal, que contribuía a conformar la identidad nacional y superar las desigualdades sociales, cede terreno a la demanda de educación clasista, a la privatización del servicio, y por ende a las desigualdades sociales. Esta tendencia culmina con el neoliberalismo globalizante.

En ese sentido, cada vez el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado y deja de ser en sí mismo su propio fin y pierde su propio valor de uso, en esas condiciones, la educación es convertida en simple mercancía.

Pero se presenta un importante inconveniente: en esta fantasía tecnocrática, el problema ético está ausente, o en el mejor de los casos se deriva de las necesidades funcionales de la eficiencia productiva global. Si son viables sociedades en que el orden sólo depende de la eficiencia productiva entonces habilitar ciudadanos no tiene prioridad. Y una sociedad sin conciencia crítica es una sociedad enferma, en decadencia.

V. Marco Metodológico

1. Planteamiento de hipótesis y objetivos.

Hipótesis.

1. Las políticas públicas llevadas a cabo por el Estado Mexicano en Educación Superior a partir del sexenio de Miguel de la Madrid, son implementadas como producto de las recomendaciones, sugerencias, y lineamientos generales de los organismos multilaterales: UNESCO, BM, FMI, OCDE, BID, y tratados comerciales: TLACAN.

2. Las Políticas implementadas en Educación Superior en México, en los últimos años han tendido a la privatización, con consecuencias opuestas al interés general de la sociedad, y en particular, a la de los jóvenes en edad de estudiar este nivel educativo.

Objetivo General.

Comprobar las hipótesis, realizando un análisis cualitativo y cuantitativo de la situación que guarda la Educación Superior en México, en el periodo comprendido de 1982 a 2008, cuatro sexenios completos, más dos años del gobierno de Calderón. Tiempo en el que se han implementado las políticas neoliberales en nuestro país (incluso hasta nuestros días).

Objetivos Particulares.

1. Hacer un análisis de las políticas educativas de los organismos multinacionales citados.
2. Mostrar que el Estado mexicano ha seguido al pie de la letra las “recomendaciones” de dichos organismos.
3. Analizar los efectos de seguir las políticas neoliberales en educación superior en México como son la privatización; financiamiento (capital público/privado); cobertura, Condiciones salariales de los trabajadores académicos; Matrícula por áreas de estudio (formación técnica superior), Imposición de intereses comerciales, etc.

2. Definición del tipo de análisis por realizar.

El análisis a realizar será de tipo cualitativo y cuantitativo.

La parte cualitativa contempla el estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales citados, a qué obedecen dichas políticas, así como revisar a partir desde cuándo y de qué manera, el Estado Mexicano ha implementado las políticas de dichos organismos. El análisis cualitativo también contempla las consecuencias que ha habido en el tejido social, por ejemplo, producto de esos lineamientos neoliberales.

En la parte cuantitativa se analizará el proceso por el que ha pasado el financiamiento en la educación, como porcentaje del PIB, y de qué manera ha afectado esta situación en los salarios del personal académico, así como en la cobertura en educación superior y tendencia en las carreras a estudiar promovidas por el proyecto neoliberal

Los análisis se harán sobre la información obtenida en la bibliografía, en las páginas electrónicas de las instituciones de interés. Así, por ejemplo, se consultaron decenas de libros y artículos de revistas. Se tomaron las estadísticas del INEGI, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la

Secretaría de Educación Pública (SEP), e informes del Gobierno de la Presidencia, así como de algunas instancias internacionales.

VI. Marco Operativo y Resultados.

1. Forma de obtención y organización de datos.

La información que aquí se expone, fundamentalmente se obtuvo de las siguientes fuentes:

- b. Del INEGI:
 - ⇒ *Censo Poblacional 2010*
 - ⇒ *Mujeres y hombres en México 2006*, décima edición, 2006.
 - ⇒ *El rezago educativo en la población mexicana*, 2004
- c. De la Secretaría de educación Pública, SEP.
- d. De los anuarios estadísticos de la ANUIES.
- e. De informes oficiales de la presidencia.

En su momento se cita la fuente específica.

No se encontró toda la información completa y detallada en ninguna fuente (como es de esperarse), por lo que parte del trabajo de investigación fue analizar las diferentes fuentes y compararlas y, en los casos necesarios presentar aquí las estadísticas de diversas instancias para completar la información en los años analizados.

De la misma manera, algunas gráficas o tablas se elaboraron por quien esto escribe, ya sea porque en las estadísticas originales había información de menor importancia (para algún apartado) o demasiado abundante que no permitían observar la esencia del tema que se estaba tratando, o bien, la elaboración propia de tablas y gráficas obedeció a

objetivos didácticos, para tener un mejor entendimiento del estudio realizado, o ambas razones. Siempre se informa de cuál es la fuente de elaboración.

2. Resultados.

La educación superior tuvo sus orígenes desde la época colonial, pero su crecimiento en cuanto a infraestructura y matrícula se da en el llamado *Estado de Bienestar* (período: 1945(8) -1976), ya que se le vio como un puente para el crecimiento interno del país. En ese período se desarrolló la educación superior de masas.

En esos treinta años, se da impulso al Instituto Politécnico Nacional (IPN), preparatoria y vocacional, escuelas técnicas de nivel medio e institutos tecnológicos regionales. En la UNAM la ampliación de Ciudad Universitaria, y Escuela Nacional Preparatoria, se construye el Colegio de Ciencias y Humanidades CCHs (originalmente proyectadas 10m unidades) y las ENEP's (ahora FES) Acatlán, Cuautitlan, Iztacala, Aragón y Zaragoza. Así como la implementación del Sistema de Universidad Abierta SUA. También el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana (1974).

El primer documento educativo inspirado por la nueva filosofía neoliberal es “La Revolución Educativa” de Jesús Reyes Heróles, pues durante la administración presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado comenzó la aplicación en forma de ese modelo. Aunque la primera carta de intención al FMI fue firmada a finales de 1982 por funcionarios del gobierno de José López Portillo⁵⁵.

Con una tradición de liberal, Reyes Heróles dio los primeros pasos para que el aparato educativo mexicano se ajustara a las directrices de los organismos internacionales de

⁵⁵ El “tanque pensante” que es como se les llamó a los ideólogos del Partido Republicano que formaron el Comité Santa Fe, fueron los que dieron los lineamientos para América Latina. En los documentos llamados Santa Fe (I, II, IV), cuyo nombre oficial es “Las Relaciones Interamericanas: Escudo de la seguridad del Nuevo Mundo y la Espada de la Proyección del Poder Global de Estados Unidos”, se dieron los lineamientos del Estado Imperial para América Latina. En ellos se plantea toda la estrategia de dominio neo colonial, incluyendo por supuesto, la educación.

crédito. Fue el primero que planteó que en materia educativa había que hacer “más con menos”, así como prescindir de todo aquello que se opusiera a la nueva orientación privatizante.

Con la llegada de Manuel Bartlett y luego de Ernesto Zedillo a la SEP, se continuó el proceso neoliberal. Se promulgó la Ley General de Educación (que sustituyó a la Ley Federal de Educación) se impuso el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y la ANUIES diseñó un proyecto privatizador de las universidades, con horizonte al año 2020. Bajo la administración de Fox, es titular de la SEP el que fuera rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Reyes Tamez Guerra. Dejó el gabinete foxista Rafael Rangel Sosstmann, rector del ITESM, debido a la repulsa que sus concepciones racistas concitaron (declaró que existen millones de mexicanos que “no son educables”, porque su deficiente alimentación les impide aprender).

⇒ **Sobre el gasto público en educación superior en los últimos años.**

El financiamiento de la educación superior pública en México, tiene dos grandes vertientes. La primera se deriva del subsidio público y se basa en las leyes anuales de egresos de la Federación. La segunda proviene de los ingresos extraordinarios que consiguen las instituciones de educación superior (IES) mediante cuotas de inscripción y colegiaturas, venta de servicios y productos, donativos y otras transferencias.

Aquí nos ocuparemos exclusivamente de los subsidios gubernamentales. Cabe mencionar las instancias que recorre la asignación del presupuesto anual. En primer lugar, las IES públicas (universidades, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas y otras instituciones) formulan un proyecto presupuestal y lo envían a la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), en el caso de las universidades estatales y las tecnológicas, y de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), en el del sistema de institutos tecnológicos⁵⁶. La SEP integra la solicitud presupuestal y

⁵⁶ Las promesas de campaña del gobierno foxista, en el Programa Nacional de Educación 2001–2006, era llegar luego de seis años de gobierno a un nivel de 8% del PIB dedicado a la educación y 1% del PIB dedicado a Ciencia y Tecnología. Esa promesa como muchas otras, nunca se cumplieron.

la remite a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP)⁵⁷. Hacienda elabora el proyecto de presupuesto y lo propone al poder legislativo como iniciativa del ejecutivo federal. Tras su revisión, discusión y dictamen en el Congreso, el presupuesto de educación superior es aprobado y se integra a las partidas que administrará la SHCP en el ejercicio anual. Aunque esta es la trayectoria básica del presupuesto, conviene hacer notar que: a) el gasto público para las IES de los estados resulta de una combinación de fondos federales y fondos estatales; b) la SEP distribuye parte del gasto aplicable al sistema de educación superior a través de programas y fondos centralizados; c) parte del gasto público en investigación científica y tecnológica se transfiere a las IES a través del CONACyT.

Para examinar las tendencias⁵⁸ del gasto público en educación superior, a continuación se presentan dos series con los datos básicos del financiamiento de educación superior. Los cuadros A incluyen información sobre el producto interno bruto, el gasto público en educación y el gasto federal en educación superior y en ciencia y tecnología. Los cuadros B presentan una estimación acerca del gasto por alumno en el sistema de educación superior de carácter público. La información contenida en esas series estadísticas da lugar a varias observaciones sobre las tendencias del gasto público en el sector.

En primer lugar es evidente que el gasto público en educación no ha logrado siquiera recuperar el nivel alcanzado en 1994. La crisis financiera que acompañó la transición presidencial de Carlos Salinas a Ernesto Zedillo ocasionó el deterioro inicial de los diferentes rubros de gasto social, entre ellos el ramo educativo. Hacia 1994 la proporción del gasto social con respecto al producto interno bruto (PIB) había superado la franja de 9% y había llegado a 52% sobre el gasto programable. En la primera mitad del sexenio zedillista (1995-1997) el gasto social sobre el PIB, disminuyó casi un punto, aunque mantuvo su proporción respecto al programable, cifras que, en el contexto de la devaluación de 1995 significaban una retracción muy importante del gasto público en el sector social. En 1998 comenzó la recuperación de las finanzas públicas y, por lo tanto, del gasto social. Así, en la segunda mitad del sexenio de Zedillo, se consiguieron

⁵⁷ Algunas IES están sectorizadas en otras secretarías y gestionan su presupuesto a través de ellas. La UNAM, es considerada “universidad federal”, remite solicitud presupuestal directa a la SHCP.

⁵⁸ Aunque las tablas son del año 2002, la tendencia es la misma en los últimos 8 años, como se verá más adelante.

recobrar los valores proporcionales del gasto social en el PIB y en el gasto programable. Sin embargo, el gasto educativo no se recuperó totalmente. Además, a partir de 1997, la SEP adoptó una nueva estructura programática (NEP) a través de la cual se reclasificó la información concerniente a las partidas de gasto educativo en los diferentes ramos de su distribución, lo que probablemente modificó la estadística que describe las tendencias de gasto educativo del país⁵⁹. En los primeros años del sexenio de Fox, pese a las promesas de su campaña, el gasto público en educación⁶⁰ observa una tendencia decreciente como proporción del PIB (véase cuadros A).

La tendencia de gasto federal en el sistema de educación superior sigue una pauta similar a la descrita con respecto al gasto público educativo: la tendencia es decreciente en la primera mitad del sexenio de Zedillo, en que desciende del 0.77% del PIB en 1994 al 0.66% en 1997, y logra alguna recuperación en la segunda mitad hasta posicionarse en 0.74% al cierre de la administración. En el primer año del gobierno de Fox el gasto federal en educación superior representó una proporción de 0.72% del PIB y, en el año 2002 se logró, a través de la reconsideración del Congreso del presupuesto presentado por la SHCP, alcanzar el nivel de 0.78%, lejos todavía de la meta de 1.0% demandada por la ANUIES y recogida en el *Programa Nacional de Educación 2001–2006*⁶¹.

En los cuadros B.1 y B.2, se puede apreciar la tendencia de desarrollo del gasto federal en educación superior con respecto al crecimiento de la matrícula. La estadística muestra que, en pesos constantes, el gasto por alumno en el 2002 (32 mil 104 pesos) es inferior al que había en 1994 (casi 35 mil quinientos pesos de 2002), aunque superior al gasto por alumno promedio del sexenio de Zedillo (aproximadamente 31 mil pesos de 2002 por estudiante).

En el cuadro C se indica la distribución del gasto aprobado en el sistema universitario. Conviene aclarar que la estadística respectiva sólo considera a las instituciones universitarias, no incluye, por tanto ni a las universidades tecnológicas ni al sistema de institutos tecnológicos. La información contenida en el cuadro C es muy vasta y

⁵⁹ Véase la explicación de la NEP en <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=151>

⁶⁰ La definición de “gasto público en educación” incluye las partidas de la SEP (ramos 11 y 25 de la estructura presupuestal), el gasto de otras secretarías de Estado que cumplen alguna función educativa (gasto federal) y las partidas que ejercen estados y municipios a través del ramo 33 el presupuesto de la Federación

⁶¹ SEP: *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.

ameritaría un análisis pormenorizado, nos limitaremos a llamar la atención sobre tres aspectos:

- a) El subsistema de universidades federales (UNAM, UAM, UPN), concentra la tercera parte del subsidio total⁶².
- b) La participación de fondos estatales en el subsidio concentra ya una parte significativa del subsidio total.
- c) La participación del subsidio extraordinario (vía fondos para los programas de fortalecimiento institucional PIFI, y mediante apoyos de infraestructura para construcciones o adecuaciones) representa en el conjunto únicamente un 5% del subsidio total. Sin embargo, para algunas universidades (Ags., Hgo., Qro. y Q. Roo) puede alcanzar proporciones cercanas al 15 %.

Cuadro A.1 Gasto nacional en Educación en general, según origen de los recursos (1990-2008). Millones de pesos a precios corrientes, como porcentaje del PIB y distribución porcentual⁶³.

⁶² Sólo la UNAM recibe el 30% del gasto público total. Ver la tabla completa en SEP-SESIC, marzo de 2002

⁶³ Fuente: Presidencia de la República (2008), *Anexo estadístico del Segundo Informe de Gobierno de la Presidencia de la República*.

Nota: Apartir del año 2006, las cifras fueron actualizadas por el sector responsable en el gasto estatal; y gasto privado, debido a la revisión de cifras que realiza la SEP con los gobiernos estatales, así como porque el gasto privado se recopila a través de encuestas, por lo que cambia sistemáticamente. Se presenta en pesos corrientes y en pesos reales con referencia a determinado año base.

Año	Millones de pesos corrientes			Porcentaje del PIB			Distribución porcentual		
	Nacional	Público	Privado	Nacional	Público	Privado	Nacional	Público	Privado
1990	29 723	27 322	2 401	4.02	3.70	0.33	100.0	91.9	8.1
1991	40 644	38 514	2 130	4.28	4.06	0.22	100.0	94.8	5.2
1992	53 234	49 828	3 406	4.73	4.43	0.30	100.0	93.6	6.4
1993	66 257	62 408	3 849	5.27	4.97	0.31	100.0	94.2	5.8
1994	77 339	73 292	4 047	5.45	5.16	0.29	100.0	94.8	5.2
1995	90 113	85 858	4 255	4.91	4.67	0.23	100.0	95.3	4.7
1996	148 683	122 947	25 736	5.89	4.87	1.02	100.0	82.7	17.3
1997	188 157	155 890	32 267	5.93	4.91	1.02	100.0	82.9	17.2
1998	246 571	192 124	54 447	6.41	5.00	1.42	100.0	77.9	22.1
1999	290 926	227 910	63 016	6.33	4.96	1.37	100.0	78.3	21.7
2000	353 052	276 436	76 617	6.43	5.03	1.40	100.0	78.3	21.7
2001	394 686	311 175	83 511	6.79	5.36	1.44	100.0	78.8	21.2
2002	439 387	344 332	95 055	7.02	5.50	1.52	100.0	78.4	21.6
2003	495 110	386 716	108 395	7.18	5.61	1.57	100.0	78.1	21.9
2004	534 481	416 161	118 320	6.93	5.40	1.53	100.0	77.9	22.1
2005	595 453	464 030	131 423	7.12	5.55	1.57	100.0	77.9	22.1
2006	636 227	494 743	141 485	6.95	5.40	1.55	100.0	77.8	22.2
2007	675 296	524 425	150 871	6.92	5.37	1.55	100.0	77.3	22.7
2008*	722 190	559 138	163 052	n.e.	n.e.	n.e.	100.0	77.4	22.6

* Estimado.

n.e. No estimado.

Fuente: INEE, estimaciones a partir del Anexo estadístico del Segundo Informe de Gobierno de la Presidencia de la República 2008, del Sistema de Cuentas Nacionales de México, INEGI y del Informe Anual 2007, Banco de México.

Cuadro A.2 Producto interno bruto y gasto educativo Millones de pesos corrientes

Año	Producto Interno Bruto	Gasto Educativo			Indicadores		
		GPE ¹	GFES ²	GFCyT ³	GPE/ PIB	GFES/ PIB	GFCyT/ PIB
1994	1,420,159	73,293	10,881	2,035	5.16	0.77	0.14
1995	1,837,019	86,292	13,902	6,484	4.70	0.76	0.35
1996	2,525,575	121,020	17,754	8,840	4.79	0.70	0.35
1997	3,174,275	151,257	20,869	13,380	4.77	0.66	0.42
1998	3,846,350	186,313	29,247	17,789	4.84	0.76	0.46
1999	4,583,762	225,826	33,935	18,788	4.93	0.74	0.41
2000	5,432,355	266,177	40,339	22,923	4.90	0.74	0.42
2001	5,752,700	271,100	41,665	25,441	4.71	0.72	0.44
2002	6,183,700	273,753	48,284	22,900	4.43	0.78	0.37

1) Gasto Público en Educación. Incluye gastos federales, estatales y municipales.

2) Gasto Federal en Educación Superior. Incluye gasto federal y gasto estatal centralizado.

3) Gasto Federal en Ciencia y Tecnología⁶⁴.

⁶⁴ A pesar de la situación ya de por sí difícil de la inversión en ciencia e investigación, el Conacyt anunció públicamente en diciembre de 2008, que disminuirá 60% número de becas para posgrados en el extranjero. Esto debido a la crisis económica mundial y al bajo presupuesto asignado a ciencia y tecnología para 2009.

Fuentes: Presidencia de la República. Primer informe de gobierno del presidente Vicente Fox, 2001. Para 2002, Ley general de egresos de la Federación 2002.

Cuadro B.1 Gasto por alumno en pesos constantes de 2002¹

Año	GFES ²	IES Públicas ³ Matrícula	Gasto por Alumno
1994	37,833.8	1,068,543	35,407
1995	35,061.3	1,093,742	32,056
1996	34,260.3	1,169,283	29,300
1997	34,205.2	1,207,386	28,330
1998	41,538.1	1,271,388	32,671
1999	41,972.2	1,315,727	31,900
2000	45,066.6	1,367,156	32,964
2001	45,053.2	1,390,073	32,411
2002	48,284.0	1,504,000	32,104

1) Cálculo con base en el deflactor implícito del PIB.

2) Gasto federal en Educación Superior en millones de pesos de 2002.

3) Serie de matrícula en IES públicas (técnico superior, licenciatura y posgrado).

Fuentes: Presidencia de la República. Primer informe de gobierno del presidente Vicente Fox, 2001. Anexo estadístico. ANUIES. Serie de Matrícula. Dirección de Estadística.

Cuadro B.2 Gasto nacional en educación según origen de los recursos (1994-2008). Millones de pesos a precios de 2003, y su crecimiento anual real).

Año	Millones de pesos a precios de 2003 ¹			Crecimiento anual real (%)		
	Nacional	Público	Privado	Nacional	Público	Privado
1994	250 671	237 555	13 116	-	-	-
1995	253 164	241 211	11 953	1.0	1.5	-8.9
1996	346 738	286 720	60 018	37.0	18.9	402.1
1997	364 765	302 211	62 554	5.2	5.4	4.2
1998	417 980	325 683	92 297	14.6	7.8	47.5
1999	423 554	331 810	91 743	1.3	1.9	-0.6
2000	453 272	354 906	98 366	7.0	7.0	7.2
2001	455 310	358 972	96 339	0.5	1.1	-2.1
2002	468 020	366 771	101 250	2.8	2.2	5.1
2003	495 110	386 716	108 395	5.8	5.4	7.1
2004	504 289	392 652	111 636	1.9	1.5	3.0
2005	531 624	414 289	117 335	5.4	5.5	5.1
2006	540 257	420 115	120 143	1.6	1.4	2.4
2007	542 555	421 340	121 215	0.4	0.3	0.9
2008 ^e	559 434	433 128	126 306	3.1	2.8	4.2

^e Estimado

¹ Los valores nominales fueron deflactados por el Índice Nacional de Precios Productor (INPP) para los servicios de educación por origen de la producción y sus categorías. Se anualizó el INPP mensual de base diciembre de 2003 y se tomó como referencia el mismo año. Para 2008 se utilizaron los índices disponibles de enero a julio.

Fuente: INEE, estimaciones a partir del Anexo estadístico del Segundo Informe de Gobierno de la Presidencia de la República 2008; y el INPP para servicios de educación de enero de 1994 a julio de 2008, Banxico.

Fuente: Presidencia de la República (2008), Anexo estadístico del Segundo Informe de Gobierno de la Presidencia de la República.

Por otra parte, en América Latina viven 150 mil investigadores que representan 3.5 % de los científicos el mundo. EEUU concentra la cuarta parte del total mundial. Pese a ello, en los últimos 40 años se ha registrado una fuga de cerebros de un millón de profesionales de AL a los países desarrollados.

Nota: A partir del año 2006, las cifras fueron actualizadas por el sector responsable en el gasto estatal; y gasto privado, debido a la revisión de cifras que realiza la SEP con los gobiernos estatales, así como porque el gasto privado se recopila a través de encuestas, por lo que cambia sistemáticamente. Se presenta en pesos corrientes y en pesos reales con referencia a determinado año base.

Del cuadro B.2 se puede calcular que, de 1994 a 2008, la tasa de crecimiento anual real del gasto nacional en educación pública fue de **4.48%** en promedio, mientras que la privada fue de **37.38%**

CUADRO B.3 PRINCIPALES INDICADORES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1980-2004

<i>Indicadores</i>	<i>1980-1981</i>	<i>1990-1991</i>	<i>1995-1996</i>	<i>2000-2001</i>	<i>2004-2005^{e/}</i>
<i>Primaria</i>					
Matrícula (miles)	14,666.2	14,401.6	14,623.4	14,792.5	14,665.9
Reprobación	11.1%	10.1%	7.8%	6.0%	4.8%
Deserción ⁽²⁾	6.9%	4.6%	3.1%	1.9%	1.3%
Eficiencia terminal ⁽³⁾	n.d.	70.1%	80.0%	86.3%	90.6%
<i>Secundaria</i>					
Matrícula (miles)	3,033.9	4,190.2	4,687.3	5,349.7	5,929.0
Reprobación	n.d.	n.d.	23.7%	20.9%	18.1%
Absorción ⁽¹⁾	82.0%	82.3%	87.0%	91.8%	95.4%
Deserción ⁽²⁾	9.6%	8.8%	8.8%	8.3%	6.3%
Eficiencia terminal ⁽³⁾	75.5%	73.9%	75.8%	74.9%	80.3%
<i>Media Superior</i>					
Matrícula (miles)	1,388.1	2,100.5	2,438.7	2,955.7	3,603.5
Absorción ⁽¹⁾	77.9%	75.4%	89.6%	93.3%	96.8%
Deserción ⁽²⁾	14.8%	18.8%	18.5%	17.5%	16.4%
Eficiencia terminal ⁽³⁾	66.8%	55.2%	55.5%	57.0%	59.8%
<i>Superior (Licenciatura)</i>					
Matrícula (miles)	811.3	1,097.1	1,295.0	1,718.0	2,130.2
Absorción ⁽¹⁾	88.6%	64.4%	68.8%	79.7%	77.5%

⁽¹⁾ Es la relación porcentual entre el nuevo ingreso a primer grado de un nivel educativo, en un ciclo escolar dado, y el ingreso del último grado del nivel educativo inmediato anterior del ciclo escolar pasado.

⁽²⁾ Es el porcentaje de alumnos que abandonaron el ciclo escolar antes de terminar algún grado o nivel educativo.

⁽³⁾ Es la relación porcentual entre los egresados de un nivel educativo y el número de estudiantes de nuevo ingreso que se incorporaron al primer grado de ese nivel educativo "n" años antes.

e/ Cifras estimadas

n.d. No disponible

Fuente, elaboración propia con datos de:

- Presidencia de la República, 4° Informe de Gobierno, Anexo Estadístico, p.p. 30, 38, 40, 41 y 43.

Cuadro C. Estructura del subsidio al sistema de universidades públicas¹. Ejercicio 2002. Cantidades en millones de pesos

Universidades	Subsidio Ordinario			Subsidios Extraordinarios			Total de Subsidios	Indicador
	<i>Federal</i>	<i>Estatad</i>	<i>Total Ordinario</i>	<i>PIFI 1.0²</i>	<i>Infraestructura³</i>	<i>Total Extraordinario</i>		
Públicas Federales	15,491,044.49	0.00	15,491,044.49	42,559.95	0.00	42,559.95	15,533,604.44	36.8
UNAM	12,626,230.9	0.00	12,626,230.90	0.00	0.00	0.00	12,626,230.90	30
UAM	2,477,663.40	0.00	2,477,663.40	42,559.95	0.00	42,559.95	2,520,223.35	6
UPN	387,150.19	0.00	387,150.19	0.00	0.00	0.00	387,150.19	0.9
Públicas Estatales (34)	16,205,020.27	8,043,543.09	4,248,563.36	1,078,694.49	782,230.80	1,860,925.29	6,109,488.65	61.9
Otras IES (12)	131,384.80	282,049.22	413,434.02	32,889.00	64,712.00	97,601.00	511,035.02	1.2
Total	31,827,449.56	8,325,592.31	40,153,041.87	1,154,143.44	46,942.80	2,001,086.24	2,154,128.11	100.0

¹ El cuadro no incluye los subsidios al sistema de institutos tecnológicos ni al sistema de universidades tecnológicas.

² PIFI 1.0. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. Primera fase.

³ Infraestructura: Apoyos extraordinarios para la mejora, adecuación y construcción de nuevos espacios físicos.

Fuente: SEP-SESIC, marzo 2002.

Cuadro 1. Gasto educativo público (1980–2002)

Años	Gasto educativo (Miles de pesos corrientes)					PIB Miles de pesos	Gasto educativo como porcentaje del		
	Federal			Estatal	Total Público		PIB		
	SEP	Otras secretarías	Total				Federal	Estatal	Público
1980	139,971	26,514	166,485	37,841	204,326	4,470,077	3.7	0.8	4.6
1981	220,466	35,233	255,699	51,688	307,387	6,127,632	4.2	0.8	5.0
1982	368,608	46,819	415,427	73,700	489,127	9,797,791	4.2	0.8	5.0
1983	492,000	64,400	556,400	90,269	646,669	17,878,720	3.1	0.5	3.6
1984	841,200	101,510	942,710	206,060	1,148,770	29,471,575	3.2	0.7	3.9
1985	1,357,200	158,510	1,515,710	289,632	1,805,342	47,391,702	3.2	0.6	3.8
1986	2,089,700	271,339	2,361,039	446,529	2,807,568	79,191,000	3.0	0.6	3.5
1987	5,112,100	484,806	5,596,906	845,134	6,442,040	193,312,000	2.9	0.4	3.3
1988	10,287,100	956,954	11,244,054	1,512,478	12,756,532	416,305,236	2.7	0.4	3.1
1989	13,389,500	1,754,249	15,143,749	2,877,917	18,021,666	548,857,974	2.8	0.5	3.3
1990	18,369,800	3,964,136	22,333,936	4,987,810	27,321,746	738,897,516	3.0	0.7	3.7
1991	27,056,200	5,199,639	32,255,839	6,258,400	38,514,239	949,147,624	3.4	0.7	4.1
1992	36,158,000	6,479,873	42,637,873	7,190,210	49,828,083	1,125,334,287	3.8	0.6	4.4
1993	46,241,874	8,314,201	54,556,075	7,851,964	62,408,039	1,256,195,970	4.3	0.6	5.0
1994	56,586,960	8,449,809	65,036,769	8,255,665	73,292,434	1,423,364,170	4.6	0.6	5.1
1995	68,836,900	8,341,335	77,178,235	8,680,127	85,858,362	1,840,430,819	4.2	0.5	4.7
1996	93,227,500	6,820,900	100,048,400	20,226,934	120,275,334	2,529,908,586	4.0	0.8	4.8
1997	118,444,321	8,450,600	126,894,921	24,362,245	151,257,166	3,179,120,384	4.0	0.8	4.8
1998	155,161,612	2,383,300	157,544,912	28,767,772	186,312,684	3,848,218,307	4.1	0.7	4.8
1999	184,956,303	2,197,185	187,153,488	38,672,800	225,826,288	4,599,448,753	4.1	0.8	4.9
2000	221,062,500	2,140,325	223,202,825	42,974,600	266,177,425	5,491,018,207	4.1	0.8	4.8
2001(a)			249,989,840	48,981,100	298,970,940	5,771,857,245	4.3	0.8	5.2
2002 (b)			273,752,933						

Fuente: Primer informe de gobierno 2001. Anexo estadístico y decreto de Presupuesto de Egresos de la federación para 2002.
(a) Ejercido, (b) programado.

**Cuadro 2. Gasto público federal por nivel educativo
(Millones de pesos)**

Años	Nivel escolarizado			Nivel extra escolarizado	Total Presupuesto Federal
	Educación básica	Educación media	Educación superior		
1980	63.2	15.4	30.2	57.5	166.3
1981	107.4	24.6	40.4	83.3	255.7
1982	171.3	47.0	72.1	125.0	415.4
1983	200.8	66.2	106.9	182.5	556.4
1984	315.8	88.9	140.4	397.6	942.7
1985	526.3	172.6	228.2	588.6	1515.7
1986	833.7	352.8	402.0	772.5	2361.0
1987	2223.7	663.9	1014.9	1694.4	5596.9
1988	4302.9	1443.8	2008.9	3488.5	11244.1
1989	5251.5	1917.8	2077.9	5896.5	15143.7
1990	9266.9	2261.7	3716.9	7088.4	22333.9
1991	13014.2	2932.3	5241.6	11067.7	32255.8
1992	18750.9	3648.1	7020.2	13218.7	42637.9
1993	25715.1	4812.3	8852.7	15176.0	54556.1
1994	33747.0	6445.4	10881.0	13963.4	65036.8
1995	40469.9	9963.7	13901.8	13276.5	77611.9
1996	54326.4	12835.9	17753.7	15877.0	100793.0
1997	71844.0	14586.1	20868.6	19596.2	126894.9
1998	101274.3	16290.0	29247.0	10733.6	157544.9
1999	119519.3	18741.9	33934.5	14957.9	187153.6
2000	144718.5	21474.5	40339.1	16670.7	223202.8
2001(a)	163021.8	23166.5	42665.4	25955.1	254808.8
2002 (b)			44433.6		273752.9

**Cuadro 2a. Gasto público federal por nivel educativo
(Millones de pesos 2000 = 100)**

Años	Nivel escolarizado			Nivel extra escolarizado	Total Presupuesto Federal
	Educación básica	Educación media	Educación superior		
1980	43048.7	10489.7	20570.7	39166.1	113275.2
1981	58524.4	13405.0	22014.8	45391.3	139335.5
1982	56917.6	15616.6	23956.5	41542.5	138033.2
1983	35993.4	11866.4	19161.8	32713.1	99734.7
1984	35554.9	10009.0	15807.2	44765.6	106136.7
1985	37149.1	12183.1	16107.6	41547.3	106987.1
1986	34838.9	14742.9	16798.9	32283.1	98663.9
1987	38492.3	11492.1	17568.0	29330.2	96882.7
1988	37029.9	12425.1	17288.2	30021.0	96764.2
1989	35628.1	13011.1	14097.2	40004.3	102740.7
1990	49102.7	11984.1	19694.8	37559.4	118341.0
1991	55822.6	12577.7	22483.1	47473.3	138356.7
1992	70022.9	13623.4	26216.1	49363.6	159225.9
1993	87579.2	16389.5	30150.1	51685.7	185804.4
1994	105978.6	20241.1	34170.6	43850.5	204240.7
1995	92101.8	22675.5	31637.9	30214.8	176630.0
1996	94761.7	22389.7	30967.8	27694.3	175813.4
1997	106441.6	21610.3	30918.2	29033.1	188003.2
1998	129960.4	20904.2	37531.3	13773.9	202169.8
1999	133165.2	20881.7	37808.9	16665.7	208521.6
2000	144718.5	21474.5	40339.1	16670.7	223202.8
2001	153787.5	21854.3	40248.6	24484.9	240375.3
2002			39920.7		245948.9

Fuente: Primer informe de gobierno 2001. Anexo estadístico y decreto de Presupuesto de Egresos de la federación para 2002.

(a) Corresponde al esperado según figura en el Anexo del Informe de Gobierno.

(b) No se dispone de los montos por función o programa, el de nivel superior corresponde a la propuesta del Ejecutivo.

El gasto público de 2002, con mucho, se alejó más de las posibilidades de acercarse al 8% del PIB dedicado a Educación y 1% dedicado a Ciencia y Tecnología ofrecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, del gobierno de Fox. De 1980 a 2002, la tasa de crecimiento del Gasto Público Federal en Educación Superior aumentó en 4.47% promedio anual (ver cuadros 1 a 3),

Cuadro 3. Comparación del presupuesto educativo por ramos 2001–2002 (Millones de pesos)

Conceptos	Presupuesto ejercido en el 2001	Presupuesto para el 2002		
		Proyecto del Ejecutivo	Decreto del Legislativo	Diferencia
Ramo 11	97568.6	101657.9	110376.5	8718.6
Ramo 25	24943.0	19852.9	21807.9	1955.0
Ramo 33	127478.2	137204.6	141568.5	4363.9
Total	249989.8	258715.4	273752.9	15037.5

Fuente: Diario Oficial de la Federación, 31 de enero del 2002.

Ramo 11. Educación Pública.

Ramo 25. Previsiones y Aportaciones para los sistemas de Educación Básica, Normal, Tecnológica y de Adultos.

Ramo 33. Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios. (Incluye sólo recursos para FAEB, Infraestructura Educativa y FAETA).

Haciendo una revisión cuidadosa y en perspectiva de largo plazo de las cifras en educación, nos permite perfilar algunas interpretaciones acerca del financiamiento federal para la educación superior (ver cuadros 4 al 7).

La educación superior pasó a representar el 3.3% durante 1994 o 1995, y a principios de los 2000, bajó a los niveles de 3% de todo el gasto público. Más grave aún es la evolución del gasto público federal por alumno que según el cuadro 7, se ubica en menos de 17500 pesos para el nivel terciario. Cuando en otros años ha logrado ubicarse en algo más de 24 mil pesos, en términos reales. Entre los Países miembros de la OCDE, México ocupa el último lugar en inversión anual por estudiante⁶⁵, con una inversión promedio de 2 mil 405 dólares al año, frente a una media de 7 mil 527 de los estados integrantes del organismo mundial.

Estas y otras consideraciones dan sustento a los señalamientos en el sentido de que en los últimos 25 años, el presupuesto federal para la educación superior ha disminuido considerablemente (ver los siguientes cuadros).

⁶⁵ OCDE. *Panorama de la educación 2008*, martes 9 de septiembre de 2008. En este mismo informe, se destaca que, a pesar de que de 1995 a 2005 el gasto por alumno en educación superior se incrementó 13% en términos reales, solo 61 % de los que ingresan logra terminar sus estudios.

**Cuadro 4. Gasto público federal por nivel educativo
(en porcentos del total)**

Años	Nivel escolarizado			Nivel extra escolarizado	Total Presupuesto Federal
	Educación básica	Educación media	Educación superior		
1980	38.0	9.3	18.2	34.6	100.0
1981	42.0	9.6	15.8	32.6	100.0
1982	41.2	11.3	17.4	30.1	100.0
1983	36.1	11.9	19.2	32.8	100.0
1984	33.5	9.4	14.9	42.2	100.0
1985	34.7	11.4	15.1	38.8	100.0
1986	35.3	14.9	17.0	32.7	100.0
1987	39.7	11.9	18.1	30.3	100.0
1988	38.3	12.8	17.9	31.0	100.0
1989	34.7	12.7	13.7	38.9	100.0
1990	41.5	10.1	16.6	31.7	100.0
1991	40.3	9.1	16.3	34.3	100.0
1992	44.0	8.6	16.5	31.0	100.0
1993	47.1	8.8	16.2	27.8	100.0
1994	51.9	9.9	16.7	21.5	100.0
1995	52.1	12.8	17.9	17.1	100.0
1996	53.9	12.7	17.6	15.8	100.0
1997	56.6	11.5	16.4	15.4	100.0
1998	64.3	10.3	18.6	6.8	100.0
1999	63.9	10.0	18.1	8.0	100.0
2000	64.8	9.6	18.1	7.5	100.0
2001	64.0	9.1	16.7	10.2	100.0
2002			16.2		100.0

Fuente: Primer informe de gobierno 2001. Anexo estadístico y decreto de Presupuesto de Egresos de la federación para 2002.

(a) Corresponde al esperado según figura en el Anexo del Informe de Gobierno

(b) No se dispone de los montos por función o programa, el de nivel superior corresponde a la propuesta del Ejecutivo.

**Cuadro 5. Gasto público federal por nivel educativo
(como porcentaje del PIB)**

Años	Nivel escolarizado			Nivel extra escolarizado	Total Presupuesto Federal
	Educación básica	Educación media	Educación superior		
1980	1.4	0.3	0.7	1.3	3.7
1981	1.8	0.4	0.7	1.4	4.2
1982	1.7	0.5	0.7	1.3	4.2
1983	1.1	0.4	0.6	1.0	3.1
1984	1.1	0.3	0.5	1.3	3.2
1985	1.1	0.4	0.5	1.2	3.2
1986	1.1	0.4	0.5	1.0	3.0
1987	1.2	0.3	0.5	0.9	2.9
1988	1.0	0.3	0.5	0.8	2.7
1989	1.0	0.3	0.4	1.1	2.8
1990	1.3	0.3	0.5	1.0	3.0
1991	1.4	0.3	0.6	1.2	3.4
1992	1.7	0.3	0.6	1.2	3.8
1993	2.0	0.4	0.7	1.2	4.3
1994	2.4	0.5	0.8	1.0	4.6
1995	2.2	0.5	0.8	0.7	4.2
1996	2.1	0.5	0.7	0.6	4.0
1997	2.3	0.5	0.7	0.6	4.0
1998	2.6	0.4	0.8	0.3	4.1
1999	2.6	0.4	0.7	0.3	4.1
2000	2.6	0.4	0.7	0.3	4.1
2001	2.8	0.4	0.7	0.4	4.4
2002					

Fuente: Primer informe de gobierno 2001. Anexo estadístico y decreto de Presupuesto de Egresos de la federación para 2002.

(a) Corresponde al esperado según figura en el Anexo del Informe de Gobierno.

(b) No se dispone de los montos por función o programa, el de nivel superior corresponde a la propuesta del Ejecutivo.

**Cuadro 6. Gasto público federal por nivel educativo
(como porcentaje del Gasto Público Neto)**

Años	Nivel escolarizado			Nivel extra escolarizado	Total Presupuesto Federal
	Educación básica	Educación media	Educación superior		
1980	4.5	1.1	2.1	4.1	11.8
1981	4.7	1.1	1.8	3.7	11.2
1982	4.0	1.1	1.7	2.9	9.7
1983	2.8	0.9	1.5	2.5	7.7
1984	2.7	0.8	1.2	3.5	8.2
1985	3.0	1.0	1.3	3.3	8.6
1986	2.5	1.1	1.2	2.3	7.2
1987	2.6	0.8	1.2	2.0	6.6
1988	2.8	0.9	1.3	2.2	7.2
1989	3.1	1.1	1.2	3.5	8.9
1990	4.5	1.1	1.8	3.4	10.9
1991	5.8	1.3	2.3	4.9	14.4
1992	7.4	1.4	2.8	5.2	16.8
1993	9.2	1.7	3.2	5.4	19.5
1994	10.4	2.0	3.3	4.3	20.0
1995	9.6	2.4	3.3	3.1	18.3
1996	9.3	2.2	3.0	2.7	17.3
1997	9.6	2.0	2.8	2.6	17.0
1998	12.3	2.0	3.6	1.3	19.1
1999	11.8	1.8	3.3	1.5	18.4
2000	11.6	1.7	3.2	1.3	17.9
2001	12.0	1.7	3.1	1.9	18.7
2002			3.0		18.7

Fuente: Primer informe de gobierno 2001. Anexo estadístico y decreto de Presupuesto de Egresos de la federación para 2002.

(a) Corresponde al esperado según figura en el Anexo del Informe de Gobierno.

(b) No se dispone de los montos por función o programa, el de nivel superior corresponde a la propuesta del Ejecutivo.

**Cuadro 7. Gasto público federal
por alumno según nivel
(Pesos constantes 2000 = 100))**

Años	Nivel escolarizado		
	Educación básica	Educación media	Educación superior
1980	2293.3	7556.7	21982.2
1981	2969.8	8566.3	21859.1
1982	2776.8	9050.0	22755.9
1983	1704.9	6641.6	17089.7
1984	1666.4	5405.1	13847.4
1985	1713.1	6209.7	13432.9
1986	1595.4	7509.7	14093.1
1987	1770.5	5711.0	14112.1
1988	1708.0	6001.1	13754.2
1989	1663.0	6219.7	11199.6
1990	2302.5	5705.3	15730.3
1991	2614.7	5887.9	17080.3
1992	3258.7	6257.2	20064.0
1993	4019.0	7303.3	22039.1
1994	4782.4	8637.2	24056.0
1995	4096.9	9298.3	20639.9
1996	4174.9	8591.3	19207.0
1997	4650.3	7962.8	17897.8
1998	5618.9	7451.0	20420.9
1999	5698.6	7218.4	19263.1
2000	6141.0	7265.2	19697.8
2001	6471.2	7060.3	18664.1
2002			17482.0

Fuente: Primer informe de gobierno 2001. Anexo estadístico y decreto de Presupuesto de Egresos de la federación para 2002.

(a) Corresponde al esperado según figura en el Anexo del Informe de Gobierno.

(b) No se dispone de los montos por función o programa, el de nivel superior corresponde a la propuesta del Ejecutivo.

En 22 años (1980- 2002), el gasto público por alumno a nivel primario, aumentó de \$2293 a \$6471 (tuvo un aumento de 182%); mientras que el gasto público por alumno en el nivel secundario pasó de \$7556 a \$7060 (teniendo una reducción de 6.6% en términos reales). Por otra parte, el gasto público por alumno en el **nivel superior** disminuyó de \$ 21982.2 a \$17482 (**reales se redujo en 20.4% en términos**), a pesos constantes del 2000.

⇒ **Influencia del TLCAN en la privatización de la educación superior.**

A raíz de la entrada del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN, en 1992, se pactó implícitamente que la educación debía dejar de ser un derecho para convertirse en mercancía, se establecieron dos principios que abren de par en par las

puertas de la comercialización de la educación: 1) la educación debe considerarse como plenamente incluida en el rubro de los servicios de los tratados de libre comercio, y, 2) la participación del Estado en la educación debe ser tal que no inhiba o impida el libre comercio en el ámbito educativo. En el gráfico 1 se puede observar la tendencia histórica de los regímenes público y privado, en la matrícula de educación superior.

Para dar este cambio en México, fue necesario modificar la Constitución (1993), aprobar una nueva Ley General de Educación (1994) e incluir en la también nueva Ley de Inversión Extranjera (1993) que la educación era una más de las áreas de inversión extranjera.

El acuerdo de 1992 puede verse retrospectivamente como un pacto piloto, fue un convenio entre tres países, Canadá, Estados Unidos y México, pero ahora se busca establecer un pacto semejante entre más de ciento cincuenta países. El Tratado de Libre Comercio de 1992 fue solo uno más de los diversos acuerdos comerciales generados en el mundo durante los noventa.

El caso de México, específicamente en educación, es ilustrativo de por qué este empeño en profundizar y detallar cada vez más los mecanismos de apertura. El acuerdo de principios del decenio pasado, aunque abrió totalmente las puertas de la educación al comercio, benefició sobre todo al sector privado educativo local y convirtió la prestación de servicios de educación en una próspera industria. Sin embargo, los servicios educativos extranjeros, hasta ahora, no han tenido en México una presencia significativa en términos de matrícula.

A pesar de que en gran parte la falta de expansión de los servicios educativos puede atribuirse a que la sociedad mexicana tiene una distribución polarizada del ingreso, es evidente que de todas maneras existe un mercado potencial masivo al que no han podido acceder las transnacionales de la educación. Dadas ciertas condiciones, estas pueden ofrecer servicios igualmente baratos (y malos) que el sector privado local. Por otro lado, es evidente que, desde la perspectiva de quienes organizan el comercio mundial, hay mucho por hacer todavía para facilitar la apertura. De ahí la presión por crear una todavía mayor apertura que obligue a países como el nuestro a adoptar mecanismos más específicos que faciliten la llegada de capitales y la venta de servicios educativos extranjeros en México.

Basta ver, por ejemplo, las propuestas que ha hecho Estados Unidos en el seno de la OMC. Ese país propone que de manera adicional a la ya existente apertura "claramente se especifique que debe incluirse además dos tipos más de servicios como parte del concepto de educación: 1) la capacitación para el trabajo, y 2) Los servicios de evaluación

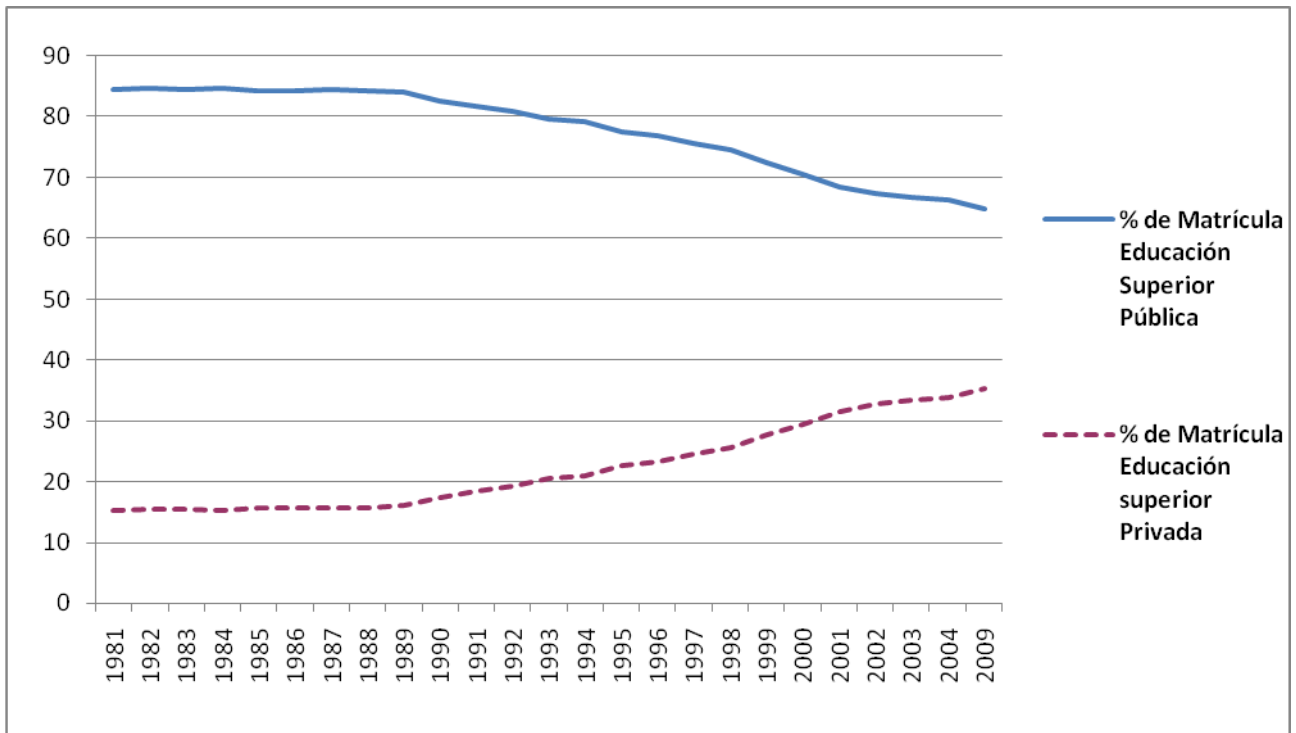
educativa." La propuesta del gobierno estadounidense incluye también una lista detallada de los obstáculos que deberán ser removidos, ya que -dice la propuesta-, "hacen difícil que los proveedores extranjeros puedan comercializar sus servicios" en los otros países. Llama la atención que esto no solo se refiere a trámites burocráticos o requisitos legales, sino que incluye la cuestión de los subsidios públicos a la educación superior. Se refiere al hecho de que "los subsidios para la educación superior no son publicados de manera clara y transparente", pero está implícito el cuestionamiento a la participación del Estado en el apoyo a este nivel educativo. Mañana los mismos subsidios podrán ser cuestionados.

En el gráfico 1 se puede ver la tendencia de los regímenes en educación superior. De acuerdo a los anuarios estadísticos de la ANUIES, se puede observar que en 1980, la matrícula en el régimen público era de 86.5%, contra el 13.5% del régimen privado. Veinticuatro años después, el régimen público representa el 66.3%, y el privado el 33.7. Hubo una reducción y un aumento, respectivamente, de casi un 20%. En la misma gráfica, se observa que en los primeros 10 años, sólo es ligera la tendencia, pero es a inicios de los noventa (coincide con la firma del TLCAN), que es más pronunciada la tendencia hacia la privatización de la educación superior.

El último dato reportado, el de 2009, es estimó con una regresión lineal por mínimos cuadrados⁶⁶, tomando los datos a partir de principios de los noventa, obteniendo la siguiente ecuación lineal: $Y = -1.2298 X + 95.45$ (donde "X" es el tiempo, a partir de 1980 (base cero, y "Y" representa el porcentaje de la matrícula en el régimen público). Según ese análisis de regresión, si continúa esta tendencia, se infiere que para el año 2016 se igualarán ambos regímenes (público/privado, 50/50).

Gráfica 1. Población escolar de licenciatura¹ por régimen², 1984-2004³

⁶⁶ El cálculo lo hizo quien esto escribe.



- 1) No incluye educación normal.
- 2) Gráfico de elaboración propia con datos tomados de los anuarios estadísticos de la ANUIES (cuadro 8).
- 3) El dato que corresponde a 2009, es estimado de acuerdo con una correlación lineal por mínimos cuadrados, elaborada por quien esto escribe.

Cuadro 8.
Población escolar de licenciatura por régimen 1980-2004

Años	Régimen Público (%)	Régimen Privado (%)
------	---------------------	---------------------

1980	86.5	13.5
1981	84.4	15.2
1982	84.6	15.4
1983	84.5	15.5
1984	84.7	15.3
1985	84.3	15.7
1986	84.3	15.7
1987	84.4	15.6
1988	84.3	15.7
1989	84	16
1990	82.6	17.4
1991	81.7	18.3
1992	80.8	19.2
1993	79.6	20.4
1994	79.2	20.8
1995	77.5	22.5
1996	76.9	23.1
1997	75.6	24.4
1998	74.5	25.5
1999	72.4	27.6
2000	70.6	29.4
2001	68.5	31.5
2002	67.4	32.6
2003	66.8	33.2
2004	66.3	32.7
2009 ¹	64.8	35.2

Fuente: Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

1. Proyectado en base al % promedio de crecimiento.

Es evidente que a partir de la firma del TLCAN se abrieron plenamente al mercado de compraventa de servicios educativos dos grandes áreas: la mercantilización de la educación superior, y la evaluación de los estudiantes y de las instituciones⁶⁷.

Se abrieron completamente al mercado los servicios educativos de instrucción escolarizada. Como dice la Ley de Inversión Extranjera aprobada después del TLCAN, esto incluye educación "preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior".

El presupuesto destinado a educación crece muy poco durante los años noventa y, por momentos, casi disminuye. A la par que se eliminan las restricciones legales y académicas para el surgimiento de instituciones privadas. De esta manera y en los hechos, el impulso a la educación privada se convierte en una política educativa estratégica del Estado.

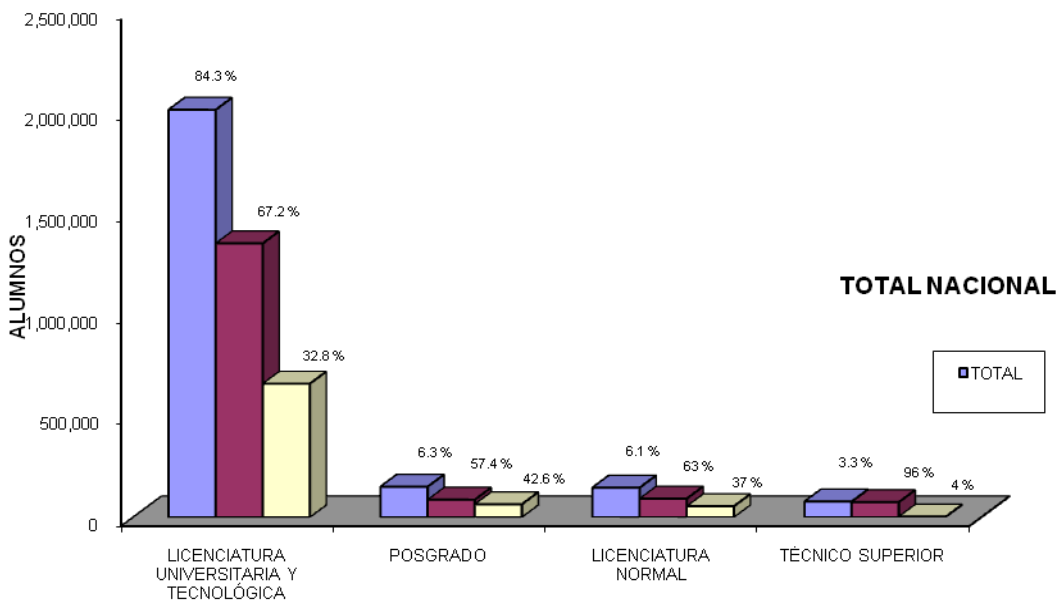
La repercusión en la mercantilización de la educación superior es casi inmediata, que es el nivel donde el mercado ha encontrado su nicho más redituable. De 1990 a 2002, el número de instituciones privadas pasó de 706 a 2 mil 153. Es decir, un aumento de mil 447 instituciones, que le permite superar por primera vez al número de instituciones públicas.

⁶⁷ Ver, **Aboites, H.** 1999, *Vientos del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*, UAM. México.

**Cuadro 9. Crecimiento de la educación pública y privada en México⁶⁸.
(Número de instituciones)**

Año	Número de Instituciones Públicas	Número de Instituciones Privadas	Crecimiento de las Instituciones privadas en base a 1980
1980	628 (70%)	264 (30%)	-
1990	1,417 (67%)	706 (33%)	167%
2002	2,141 (50%)	2,153 (50%)	715%

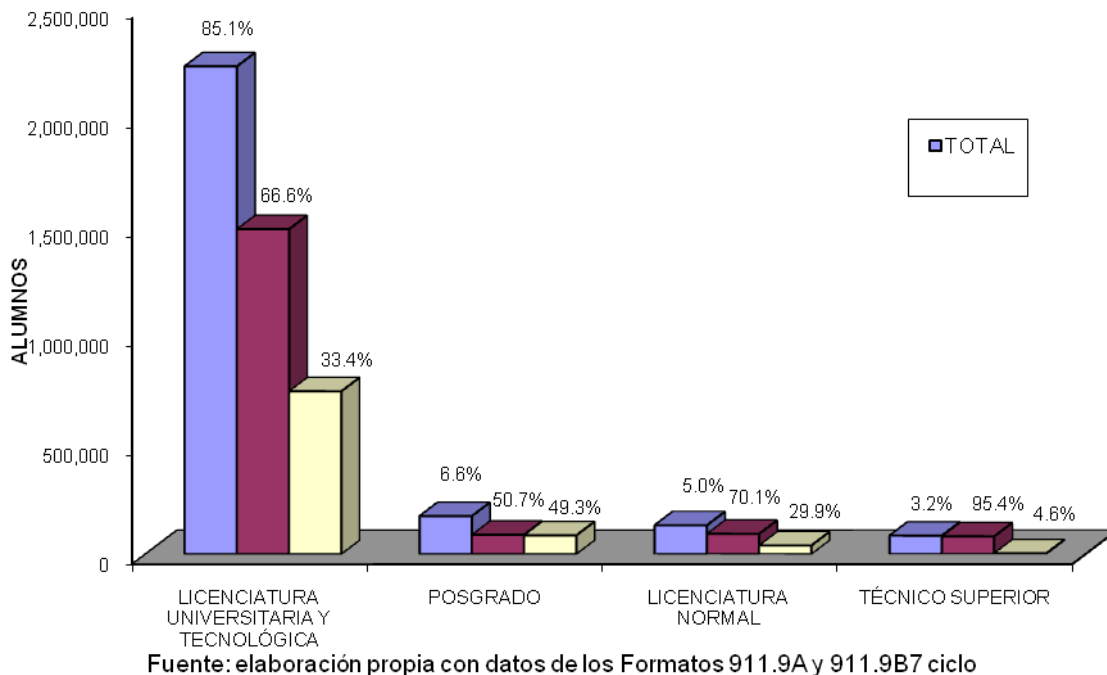
Grafica 2. POBLACIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR RÉGIMEN, 2004 - 2005



Fuente: elaboración propia con datos de los Formatos 911.9A y 911.9B ciclo escolar 2004 - 2005 y Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2004 - 2005.

⁶⁸ Fuente: *Segundo Informe de Gobierno, 2002*. Anexo Estadístico Educación. Incluye educación normal, licenciatura y posgrado.

Gráfica 3. POBLACIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR RÉGIMEN 2007 - 2008



Como puede observarse en las gráficas 1, 2 y 3 y en los cuadros 8 y 9; en cuanto a la matrícula, 2/3 partes de los estudiantes de las IES están en el régimen público y 1/3 parte en el régimen privado (es decir, uno de cada cuatro alumnos cursa en escuelas particulares), más aun, en el posgrado, la matrícula del régimen privado prácticamente es el mismo que el público

En cuanto al **número** de IES, prácticamente hay más instituciones **privadas** a nivel superior que las correspondientes en el régimen público.

Pero más importante que el número de instituciones es el significado que este tiene en términos de mercado. En educación superior, el Estado y los particulares gastan al año aproximadamente 7 mil millones de dólares en servicios de instrucción. Si se toma como indicadores el número de estudiantes, aparece claro que, en doce años, el avance de la compraventa de servicios de instrucción ha sido espectacular, pues ha pasado de representar sólo una quinta parte de toda la educación superior en México (17.4 %) en 1990, a la tercera parte (32.7%) en 2004.

Esto significa que, para 2004, en México el mercado educativo ya era una actividad económica significativa, de alrededor de **3 mil millones de dólares anuales**.

Como se calculó anteriormente, de continuar este ritmo de crecimiento, es previsible que para el 2016, la mitad de la matrícula de educación superior del país sea parte del mercado de servicios educativos. Sin embargo, el crecimiento de la compraventa de

servicios educativos puede ser mucho más rápido (y con una participación sustancial de corporaciones del vecino país del norte), si se tiene en cuenta que a partir de 2001 la política de la ANUIES y de la SEP para aumentar la matrícula en educación superior descansa fundamentalmente en los servicios de instrucción on-line o educación virtual⁶⁹.

Otro importante aspecto de la educación superior es el que se refiere al mercado de la evaluación⁷⁰. A raíz de la firma del TLCAN, con el pretexto de la búsqueda de la calidad, el gobierno propicia que las funciones de evaluación queden fuera de las instituciones. Además, decide que las agencias encargadas de realizarlas sean privadas y dedicadas a la comercialización de servicios de evaluación. Con esto, hace a un lado la posibilidad de que sean una o varias instancias de Estado (aunque independientes de los gobiernos y autoridades que administran la educación y las instituciones) las encargadas de la evaluación. En caso de que fuera pertinente la evaluación externa, ésta de cualquier manera podría seguir manteniendo su carácter público. Esta separación se hace de tal manera que hace posible la creación o fortalecimiento del mercado comercial y privado de evaluación.

En el nivel medio superior y superior y con el decidido apoyo de la SEP-ANUIES, se crean centros privados con participación empresarial que se dedican a vender servicios de evaluación sobre todo a las instituciones públicas⁷¹.

Un ejemplo es el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), organismo privado que, desde su fundación (1994), recibe importantes ingresos por la realización de las evaluaciones para la admisión de cientos de miles de estudiantes a la educación media superior, superior, también, por las evaluaciones para el egreso de la educación superior en cientos de instituciones. También percibe ingresos por la evaluación de aquellos autodidactas que desean obtener por un mecanismo “express” y

⁶⁹ Esto significa abrir las puertas al crecimiento de un segmento especialmente dinámico y lucrativo, un mercado dominado por empresas e instituciones privadas a nivel nacional y sobre todo internacional. Poco o nada han hechos los gobiernos federales para hacer frente a esta situación. Pero sí han surgido 280 universidades religiosas en América Latina.

⁷⁰ Hasta antes del TLCAN, el Estado realizaba prácticamente todos los procedimientos de evaluación externa a las instituciones. La SEP era y sigue siendo responsable de practicar las evaluaciones del sistema educativo, aunque con algunos matices según el nivel. Evaluaba periódicamente en los niveles de educación básica (primaria y secundaria) y, a través de sus respectivas direcciones, a los estudiantes e instituciones de educación media superior y superior que de ella dependen. El resto de las instituciones de educación media superior y superior, según el subsistema al que pertenecía, aplicaba su propio examen de admisión y evaluaba el desempeño y el egreso de estudiantes a partir de los planes de estudio aprobados por la institución. La evaluación como una actividad externa y como una actividad mercantil no existía hasta antes de 1992.

⁷¹ En el nivel básico, se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que, aunque constituido como entidad pública, en parte importante se define como contratista de servicios privados que realizarán las evaluaciones.

sin cursar estudios oficiales algunos un título de educación media superior o de varias carreras profesionales⁷².

El mercado de la evaluación que así se crea, es un mercado que prospera fundamentalmente gracias a la influencia que significa que el propio Secretario de Educación y subsecretarios de la SEP sean miembros de la Asamblea de Asociados del CENEVAL. Esta es la manera de asegurar que muchas instituciones dependientes de la SEP y otras que viven de recursos federales habrán de contratar sus servicios. La ANUIES, por su parte, que también es miembro del CENEVAL, decide convertir en obligatorios los exámenes de ese centro para todos los egresados de las instituciones de educación superior de ese organismo. Con esto, sólo contribuye a crear un enorme mercado cautivo de estudiantes. La supuesta modernidad del libre mercado se entrelaza con las más viejas prácticas de influencias y corporativismo.

Otro centro de evaluación es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES). Igualmente, es un organismo privado donde participan funcionarios públicos que, a su vez, se encarga de autorizar a otros organismos privados para que puedan dedicarse a evaluar la calidad de los programas universitarios de licenciatura⁷³. Como en México existen 6 mil de estos programas y por la evaluación de cada programa se cobran 160 mil pesos, el potencial del mercado es de casi mil millones de pesos, como además la propia COPAES ha decidido que la acreditación debe hacerse cada cinco años, este también es un *excelente* mercado renovable y permanente, faltaba más.

Un poco más acerca de la COPAES según el consejo mismo. “La acreditación de programas académicos, como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior, tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que adquirieron importancia creciente en el mundo a partir de la década de los años ochenta. Ello se ha manifestado en las políticas y

⁷² Dice el doctor **H. Aboites**: “Hasta los aspirantes a policías antimotines, custodios de las cárceles de la Ciudad de México y de la Policía Federal Preventiva son evaluados por este centro privado. En total, más de doce millones de personas ya han sido evaluada por este centro privado. Esto significa ingresos estimados en 3 mil millones de pesos en ese lapso. Sólo en la Ciudad de México, el CENEVAL percibe entre 30 y 40 millones de pesos por la evaluación de los 250 mil jóvenes que cada año buscan ingresar a la educación media superior”. En: *La privatización de la Universidad y la huelga en la UNAM*: http://www.asambleauniversitaria.110mb.com/_uam@hotmail.com

⁷³ El COPAES es una asociación civil de carácter no gubernamental cuya misión es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en los Lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo. El CACEI (Consejo para la Acreditación de la Enseñanza de las Ingenierías) que pertenece a la COPAES, es la instancia que actualmente está realizando el diagnóstico para la acreditación de la carrera de Ingeniería Química de la FES Zaragoza, donde imparte clases quien realiza esta investigación. Cuya “*estrategia es: -para lograr la tan deseada acreditación- contar con equipos de especialistas al frente de grupos académicos para ofrecer servicios de bajo costo y de alta calidad al sector productivo y de servicios*”. Las negritas son mías.

programas que han emprendido los gobiernos de todo el orbe, apoyados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras. A finales del 2000, los CIEES habían evaluado 1134 programas académicos y 267 se encontraban en proceso”.

“La evaluación de la educación superior se institucionalizó en México con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. En este programa se estableció como una acción prioritaria, las evaluaciones interna y externa permanentes de las instituciones, para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían y como meta la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior”. Para promover la evaluación externa, la CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas a los CIEES fueron la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas. En la actualidad los CIEES están conformados por nueve comités (Arquitectura Diseño y Urbanismo; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas; Artes, Educación y Humanidades; Ingeniería y Tecnología; Difusión, Vinculación, y Extensión de la Cultura y Administración y Gestión Institucional). De 1991 a marzo de 2006 han desarrollado una intensa actividad de evaluación de casi 3,000 programas académicos y las funciones institucionales, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales. Durante estos 15 años de trabajo, los CIEES han dirigido sus acciones a la evaluación diagnóstica. A solicitud de la Secretaría de Educación Pública a partir de 2001, los CIEES iniciaron la clasificación de los programas evaluados en relación con la acreditación, esto con el propósito de impulsar la acreditación de programas académicos. En ese primer año, los CIEES identificaron 285 programas de licenciatura como acreditables y en

agosto de 2006 estos se incrementaron a 912 y se incorporaron 181 de Técnico Superior Universitario.

⇒ **Sobre la cobertura en educación superior, como un efecto de las políticas públicas en educación.**

La cobertura en educación, en general, es el porcentaje de la población con la edad correspondiente en estudiar para un determinado nivel de instrucción, que está inscrita en ese nivel educativo.

En el caso particular de la educación superior, se considera la edad de 19 a 24 años, edad de los jóvenes que deben estar estudiando alguna carrera de nivel superior. En este caso, de acuerdo a las estadísticas de la ANUIES, las carreras en este nivel, se dividen en tres partes: los normalistas, alguna licenciatura y las carreras técnicas superiores.

Para realizar este análisis, tomamos los datos que reporta el INEGI sobre la población en México en los años 1970, 1990, 2000 y 2005⁷⁴. También se toman las estadísticas reportadas por parte de la ANUIES en cuanto a matrícula en educación superior Ver tablas en el apéndice.

De acuerdo a esa información, tenemos que, en 1970 con una población total de 48.2 millones de habitantes en México (50% eran mujeres), los jóvenes en edad de estudiar el nivel superior eran 4 millones 488 mil (en los anuarios estadísticos de la ANUIES, no se encontró la matrícula en este nivel para hacer el cálculo de cobertura).

Veinte años después, para 1990, el país alcanzó 81.2 millones de habitantes (de los cuales 41.3 millones pertenecen a las mujeres y 39.9 millones a los hombres -50.9% y 49.1%, respectivamente). En ese año, los jóvenes en edad de estudiar el nivel superior fue de 7 millones 376 mil, de los cuales, según el anuario estadístico de la ANUIES, había una población de 1078191 en la matrícula de este nivel, por lo que la cobertura era del 15%.

El recuento censal nacional del año 2000 señaló que la población residente en el país ascendía a 97.5 millones de personas (47.6 millones de hombre y 49.9 millones de mujeres, la diferencia de número de hombres llega a 2.3 millones más de mujeres; en términos porcentuales, las proporciones de mujeres y de hombres son 51.2% y 48.8%, respectivamente). En este inicio del nuevo milenio, son 9,262,500 los jóvenes en edad de estudiar la educación superior, de los cuales sólo 1,585,408 están inscritos por lo que la cobertura en 2000 es del 17%.

⁷⁴ INEGI (2006) *Mujeres y hombres de México*, 2006. 10ª. Edición. México.

En 2010, la población de la República Mexicana alcanzó los 112.3 millones de personas⁷⁵, de las cuales 52 % son mujeres y 48% son hombres.

En 2005 Los jóvenes en edad de estudiar en el nivel superior era de 10 millones 516 200, y el número de los alumnos inscritos en el nivel superior (ver estadísticas de la ANUIES) es de 2,234,006 por lo que la cobertura es del 24 %. Actualmente, 2010, los jóvenes en edad de estudiar es de alrededor de 15 millones de los cuales según cifras oficiales entre 7 y 8 millones no estudian ni trabajan.

Como podemos ver, de 1970 a 2005 (en 35 años), la cobertura en educación superior pasó de 15% en 1970, a 24 % en 2005 (9 puntos porcentuales), demasiado poco todavía, si es que queremos alcanzar los niveles de cobertura de los países similares al nuestro, ya no digamos de los países desarrollados⁷⁶. En 2001, la SEP manifestaba que sólo se daba educación superior a 19 % de su población de 20 a 24 años⁷⁷. Países rezagados como Bolivia y Ecuador, en ese año tenían una cobertura de 23% y 20%, respectivamente. Chile atendía a 38%. Estas cifras no solo muestran el rezago considerable de educación superior, si no el abandono deplorable en el que se encuentra.

Resumiendo. Para que México alcance por lo menos el indicador de los principales países de América Latina (cuya atención es 2800 estudiantes por cada cien mil habitantes) se requiere de una infraestructura “dos veces mayores” -según las mismas palabras de las autoridades de la SEP- para los próximos años⁷⁸. A 8 años de ese informe, no ha cambiado sustancialmente la situación de la educación superior en México. En un informe público de diciembre de 2008⁷⁹, la SEP reconoce que México tiene un rezago superior a 20 años en la cobertura de educación superior en comparación con naciones de

⁷⁵ El INEGI censo nacional de población 2010.

⁷⁶ SEP presume cobertura en educación superior. El secretario de Educación Alonso Lujambio, dijo que se ha logrado un avance de 29.1% de cobertura de la demanda en educación superior, casi cuatro puntos porcentuales por encima de lo que se tenía en 2006. Sábado 24 de julio de 2010 Alberto Morales El Universal

⁷⁷ Informe de la SEP “Estadística de la educación Superior mexicana”. 27 de enero de 2001. Elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC).

⁷⁸ SEP. Ibidem. Según la misma SEP, para que México alcance por lo menos el indicador de América Latina (2800/100000 habitantes) debería tener una matrícula de 3 millones de estudiantes, es decir, un millón más de estudiantes que en 2001.

Dice la SEP en el informe: “para lograr estas cifras se requiere de una infraestructura dos veces mayor a la construida en los últimos años. Para alcanzar a sus socios de la OCDE, la cobertura tendría que ser de 4 mil 300 estudiantes por cada 100 mil habitantes)”.

En el estudio se concluye que durante los últimos 10 años, la educación ha tenido cuatro rasgos sustantivos: la mayor presencia de las **instituciones particulares**, en el total de la “oferta” educativa; incremento en el número de carreras profesionales (**las carreras cortas le ganan terreno a las tradicionales**) y una mayor orientación de la educación superior **a las necesidades de la economía** del país”. Las negritas son mías.

⁷⁹ La Jornada Jueves/4 de diciembre/2008

desarrollo similar (Chile, 45 %; Argentina, 60 %). La SEP espera que en el 2012 se llegue a una cobertura de 30 %, en el 2020 a 30 % y en el 2030, al 60%. Es decir, hay un rezago de 20 años. Habría que preguntarle a la SEP cómo piensa superar este rezago.

Los problemas de la Educación son muchos. Casi la mitad de la población universitaria se concentra en 5 entidades (ver tablas en el apéndice): Distrito Federal, Estado de México, Jalisco, Nuevo León y Puebla. El resto de los estados tienen baja participación, como ocurre en Tabasco, cuya matrícula representa apenas el 2 por ciento de la nacional. Aunque se ha incrementado la participación de la mujer, todavía representa cierto rezago (47% contra el 53 % de los hombres, si consideramos que hay como dos millones más de mujeres que de hombres en edad de estudiar la educación superior, la situación es más grave).

Del total de la matrícula de educación superior, el 20% está en el D. F., en seguida se ubican el Estado de México (8.8 %), Jalisco (6.5 %). Nuevo León (5.8%) y Puebla (5.5%). Estos 5 estados suman el 47 % de toda la matrícula y el acceso educativo de los indígenas no llega ni al 2 %.

Cuadro 10. Comparativo de la tasa bruta de matrícula del nivel de educación terciaria en 5 países seleccionados, 2001-2002 (porcentajes).

País	Ambos sexos (%)	Hombres (%)	Mujeres(%)	Índice de equidad de género (d = c/b)
	(a)	(b)	(c)	(d)
Argentina	56.3	45.4	67.4	1.5
Brasil	18.2	19.9	20.6	1.3
Chile ⁽¹⁾	37.5	39.1	35.9	0.9
México	21.5	22.0	21.0	1.0
España	58.9	53.9	61.5	1.2

Notas:

⁽¹⁾ Año de referencia 2000

Fuente, elaboración propia con datos de: Unesco (Instituto de la Estadística); Compendio Mundial de la Educación, 2004: Comparación Estadística de la Educación en el Mundo; página electrónica: <http://www.uis.unesco.org>

Cuadro 11. Comparativo de distribución por régimen de la matrícula del nivel de educación superior en 5 países seleccionados, 2003

Número de alumnos y porcentajes					
<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>	<i>Pública (%)</i>	<i>Privada (%)</i>
Argentina ⁽¹⁾	1,278,284	215,272	1,493,556	85.6%	14.4%
Brasil ⁽²⁾	1,136,370	2,750,652	3,887,022	29.2%	70.8%
Chile ⁽³⁾	246,750	320,364	567,114	43.5%	56.5%
México ⁽⁴⁾	1,470,525	708,627	2,179,152	67.5%	32.5%
España ⁽⁵⁾	1,349,248	132,794	1,482,042	91.0%	9.0%

Notas:

⁽¹⁾ Alumnos de carreras de pregrado y grado

⁽²⁾ Comprende todos los grados de educación superior

⁽³⁾ Incluye Nivel de Pregrado, Postgrado y Postítulo.

⁽⁴⁾ Nivel Licenciatura Universitaria y Tecnológica

⁽⁵⁾ Matrícula del 1° Ciclo (Diplomado) y 2° Ciclo (Licenciatura)

Fuente, elaboración propia con datos de:

- Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria (PMSIU); Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina); información disponible en la página electrónica: <http://www.me.gov.ar/>
- Ministerio de Educación; Censo de Educación Superior; Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP); información disponible en la página electrónica: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>
- Ministerio de Educación de Chile; Compendio de Educación Superior; información disponible en la página electrónica: <http://www.mineduc.cl/superior/compendio/index.htm>
- Secretaría de Educación Pública (México); *Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional*; información disponible en la página electrónica: <http://www.sep.gob.mx>
- Ministerio de Educación y Ciencia (España); *Estadística Universitaria. Datos de Avance 2003-2004*; información disponible en la página electrónica: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E123>

⇒ Sobre el efecto del neoliberalismo en la matrícula por áreas.

Otro efecto que tiene la tendencia privatizadora de la educación superior, es que, al priorizar la mercantilización de la vida escolar, el sistema educativo promueve las carreras pro empresariales, (administración, contaduría, tecnológicas, etc.), que busquen la lógica del costo-beneficio, desestimulando la formación en las áreas de las humanidades y de las ciencias básicas⁸⁰. En 1992, el salinismo impulsó la construcción de las Universidades Tecnológicas a lo largo y ancho del país, con carreras de 6 cuatrimestres, (dos años).

En diez años ha disminuido la población estudiantil en ciencias naturales y exactas, con una matrícula que decreció de 46 mil 213 a 46 mil 101 (-0.24%, crecimiento negativa) y un estancamiento en las carreras en educación y humanidades, situación que evidencia a un Estado que no le interesa pensarse críticamente y que está resignado a lo que le dicen las fuerzas de la globalización. En un documento editado por la ANUIES⁸¹, se pone de manifiesto, que aunque en las carreras de matemático y docente, no ha aumentado su población, las profesiones de ingeniería y tecnología presentaron el más significativo repunte al pasar de 430 mil 578 alumnos a 738 mil 634 estudiantes (71.5%) en una década.

⁸⁰ La SEP, en abril de 2009, decidió eliminar las materias filosóficas del sistema nacional de bachillerato, pues considera que "la filosofía existe aunque ya no la enseñemos", a pesar de que ha aumentado la demanda para estudiar esa disciplina.

⁸¹ Cobertura de la educación superior en México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES), abril de 2009.

En contraste, el área de humanidades apenas creció de 265,398 a 274,684 jóvenes, (9286 alumnos nuevos, 3.5%), a diferencia de los más de 308 mil alumnos nuevos que optaron por la ingeniería y tecnología⁸².

El viejo *paradigma keynesiano* y su abolido recetario *intervencionista*, será abandonado ante la incontestable evidencia de la *crisis fiscal del Estado* que obligará al sector público a mudar su concepción administrativa hacia el redivivo *paradigma monetarista neoliberal* que plantea, en su estrategia emplazada, la *privatización*, la *desregulación* y el *Estado flaco* que harán del ámbito educativo un espacio más para las intentonas privatizadoras y sus peores efectos (desde 1986 la ANUIES adoptó el proyecto neoliberal⁸³). Entre otros, la inconclusa *desmasificación de la educación superior*⁸⁴ alentada desde entonces y la consabida *elitización* que ello supone; la *austeridad* y el *abandono presupuestal* a que deliberadamente han sido sometidas las instituciones educativas de carácter público, situación que explica, en parte el claro *fracaso escolar*⁸⁵, el cambio –fundamentalmente conservador- tanto de *planes* como de *programas de estudio*; el énfasis creciente de la *tecnocratización* de la educación soportada frecuentemente en un insulso *instrumentalismo* que renuncia a la educación integral a favor del puro *adiestramiento*

⁸² Ya en el 2001, la Dra. Beristain H, nos advertía que “las humanidades son el fundamento de las ciencias exactas, si deseamos que la investigación científica rinda frutos, que no destruyan el planeta, que no alimenten la violencia, la guerra, el colonialismo depredador. El cultivo de las humanidades es lo único capaz de repercutir en el animal humano que somos, haciéndonos más humanos y menos animales”: **Beristain H.** En Aviles, K (2001)

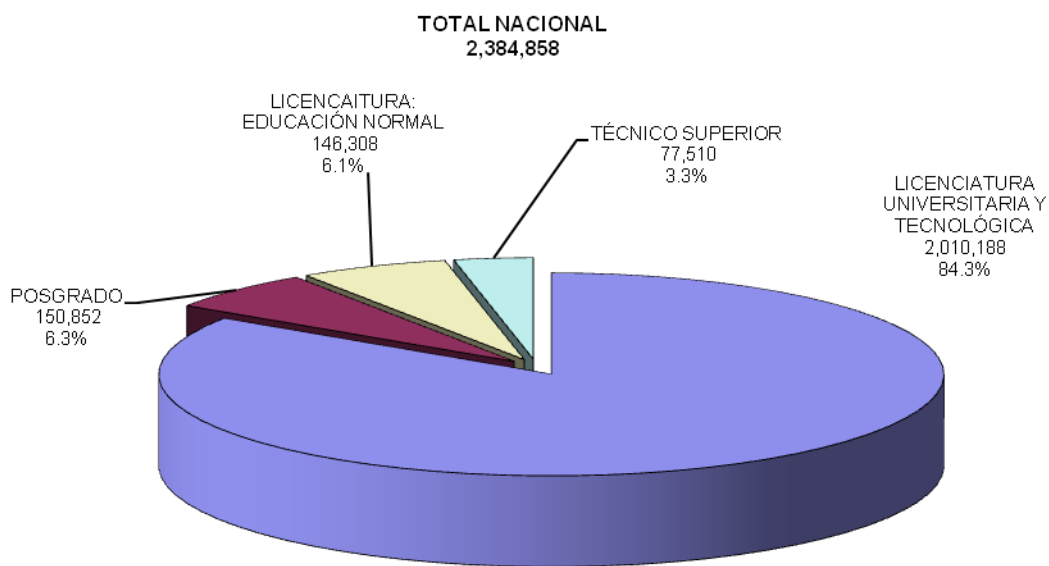
⁸³ Desde entonces, en los círculos oficiales y en los medios se acentuó la crítica y el empobrecimiento de la Universidad pública y la exaltación y el apoyo a las universidades e institutos privados, cuyo prestigio, recursos, y preparación para los altos empleos de las empresas y el gobierno crecieron considerablemente. Este fenómeno se puede comprender leyendo el *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en México*, México, Cámara de diputados, LV legislatura, Instituto de investigaciones legislativas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco 1991.

⁸⁴ En el caso de la UNAM, por ejemplo, el descenso silencioso de su matrícula es algo que nunca sus autoridades han explicado satisfactoriamente a lo largo de un cuarto de siglo y que corresponde, indudablemente, a una política oficial decretada desde el Estado y sus gobiernos. Compárese la matrícula de casi 350 mil estudiantes que en todos sus niveles calificaban su fuerza de trabajo en nuestra institución a mediados de la década del los setenta, con los aproximadamente 250 mil estudiantes que hoy tiene la Universidad Nacional, para advertir que ese recorte ha sido una tendencia constante, a pesar de que se acaban de rechazar aproximadamente a 95 mil jóvenes a la misma. Aquí cabría la pregunta: ¿sobran estudiantes o faltan escuelas?

⁸⁵ En México, 50 por ciento de los jóvenes de 15 años se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en las habilidades científicas, matemáticas y de lectura. Sólo 0.3 % llegó al nivel cinco, y nadie de ellos al nivel 6. En contraste, ni siquiera uno por ciento logró colocarse en el máximo nivel de las competencias evaluadas en el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) 2006 de la **OCDE**. El país cayó doce puntos en lectura y ciencias, respecto a 2000. México se distingue una vez más por ocupar el último lugar de las 30 naciones integrantes de la OCDE. Ante pobres resultados, la SEP anunció acciones para revertir los “pobres” resultados en prueba e la OCDE: entre otras, reforzamiento de la infraestructura en **telesecundaria**, el uso de **nuevas tecnologías de la información**, creación de un sistema nacional de actualización vinculado al **sistema nacional de evaluación**, aplicación de **la prueba enlace**, en bachillerato, la creación de un programa nacional de tutorías. Para alcanzar la meta de aprovechamiento y pasar de 408 a 435 puntos promedio de la prueba PISA. Pero no se va a la raíz del problema. México ocupa el último lugar en Tecnología y desarrollo, así como el penúltimo en investigación y educación de los países de la OCDE. Canadá asigna a educación, investigación y desarrollo 8.3% de su PIB; EEUU, 7.2 %; Corea del Sur, 5.8%; España, 5.4%; Chile, 4.9%, y México 3.9 %.

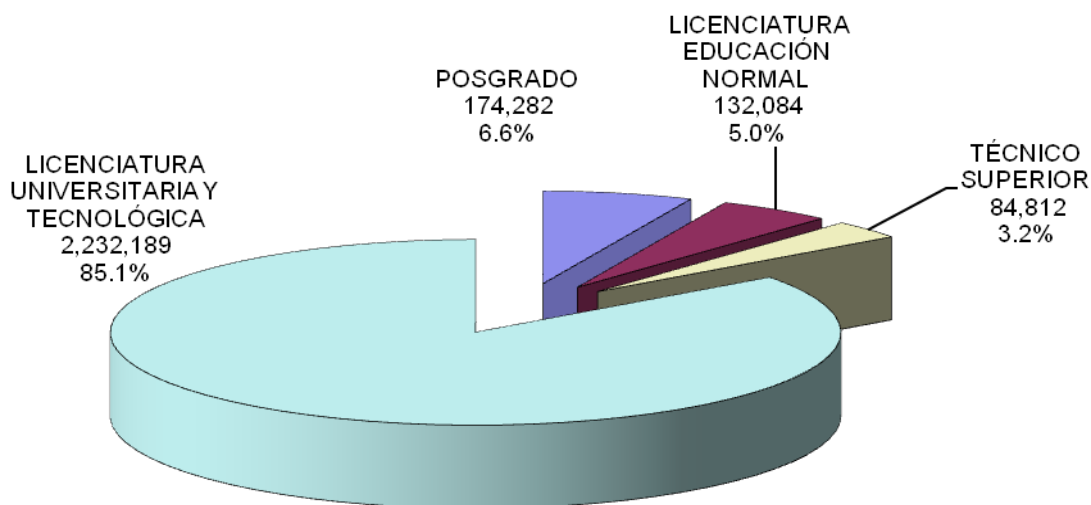
técnico, el desdén por las *humanidades* en general por las *ciencias sociales*, dada la implicación inevitablemente crítica de muchos de sus contenidos; la *diferenciación*, primero, así como la posterior *precarización* del *salario académico* para la enorme mayoría el *personal docente*, etcétera configuran el perfil de algunos de los principales que se vienen arrastrando de largo tiempo en las instituciones de educación superior, como en el caso de la UNAM.

Gráfica 4. POBLACIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2004 - 2005



Fuente: elaboración propia con datos de los Formatos 911.9A y 911.9B ciclo escolar 2004 - 2005 y Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2004 - 2005. Editado en Octubre de 2005, impreso y hecho en México.

Gráfica 5. POBLACIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2007 - 2008



Fuente: elaboración propia con datos de los Formatos 911.9A y 911.9B ciclo escolar 2007-2008

⇒ **Sobre las condiciones laborales de los trabajadores universitarios como un efecto de la privatización en la educación superior.**

Otra manifestación de la privatización (y del abandono por parte del Estado) de la educación superior, es la política salarial hacia los trabajadores, académicos y administrativos de las IES⁸⁶.

En el contexto de la política económica, educativa y salarial impuesta por el gobierno mexicano a los trabajadores en las universidades públicas, y que se ha caracterizado en los últimos años entre cosas, por insuficientes incrementos al salario. A través de topes de salariales invariablemente inferiores a la inflación, año tras año en cada revisión contractual, los trabajadores universitarios se han visto a renunciar a una parte importante de sus ingresos y nivel de vida. Aunado a la política de desplome salarial, a partir de 1985 se suma otro elemento, el de la profundización de la diferenciación salarial entre el personal académico e investigadores, de acuerdo a la jerarquía de las plazas, privilegiando relativamente a los de mayor nivel a través de aumentos mayores a su

⁸⁶ Por supuesto que la pauperización del trabajador, universitario o no, es generalizada. Véase por ejemplo, la investigación del Centro de Análisis Multidisciplinario, CAM, de la Facultad de Economía, UNAM En: **La Jornada Laboral**, del 30 de abril de 2008, p.9, donde se afirma que “En México con 12 minutos de trabajo de un obrero se paga el salario mínimo”. La ofensiva del capital sobre el trabajo es a fondo. El dato es resultado de una exhaustiva investigación del Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) de la FE, de la UNAM, titulada “Estragos del neoliberalismo en México 2008”.

salario nominal que al resto del personal académico y, a partir de 1990, mediante la incorporación de los programas de estímulos a la productividad y formación académica. El objetivo de esta política de apertura del abanico salarial en medio de un profundo deterioro del ingreso de la gran mayoría de los profesores e investigadores, es lograr, a un bajo costo, el impulso del proceso de modernización educativa en las IES a través del desarrollo de la competitividad, la “excelencia académica” y la retención de “cerebros”.

En términos reales, la partida del gasto público destinada a la educación ha sido una de las más afectadas en los ajustes al gasto público que el gobierno mexicano realizó en el lapso más agudo de la crisis que estalló en febrero de 1982. En el periodo 1982-1988 el gasto en educación se redujo considerablemente. Dicha reducción a la partida del Gobierno federal ha sido absorbida a través de la reducción salarial de los trabajadores universitarios, pues mientras el presupuesto se redujo en ese período, un 36% en términos reales, los salarios del personal académico se redujeron en ese lapso entre 40% y 43%, dependiendo de su nivel y categoría⁸⁷. Los salarios de los académicos se siguieron castigando fuertemente al grado que ahora son muy inferiores en términos reales que los de 1988.

El proyecto de modernización educativa inspirado en las tesis del neoliberalismo económico, avanza en las universidades públicas sin grandes dificultades, comprimiendo y diferenciando cada vez más los salarios de los trabajadores académicos⁸⁸. Ver cuadro 9.

El grave deterioro salarial que han sufrido los profesores e investigadores universitarios ha desarrollado fenómenos como el “multichambismo” y la fuga de “cerebros” hacia universidades privadas, y hacia el extranjero. También, la competitividad a la que obliga la escasez de recursos, deteriora el tejido de la comunidad universitaria, abandonando el principio de solidaridad de clase entre trabajadores universitarios. En los hechos se aplica la “flexibilización de las condiciones laborales”, y de manera impune ya no se cumple con la LFT⁸⁹, más bien ahora se tratará de legalizar lo ilegal, con la nueva LFT.

⁸⁷ A partir de 1989, durante el gobierno de CSG, el gasto en educación se incrementó y la partida destinada a la UNAM también, aunque en menor grado. El Presupuesto en la UNAM en 1990 fue de 5.4 % mayor que el de 1988, mientras que el de educación fue en 19%; lo que muestra que la UNAM ha recibido menor apoyo que otras IES.

⁸⁸ Es el caso de los profesores de la UNAM, para todas sus categorías, quienes han sufrido una reducción tal en los últimos 25 años, que hoy su salario base tiene menos de la mitad del poder de compra que tenía en 1980.

⁸⁹ La LFT, promulgada el 18 de agosto de 1931, ha experimentado diversas reformas, siendo las más importantes las de 1970 y 1980, en las que se eliminaron algunas normas restrictivas del derecho de huelga y se indujeron cambios procesales, pero se mantuvieron las características medulares de la ley original, por lo cual, en sus 77 años nunca ha experimentado una modificación radical. Sin embargo, desde hace dos décadas, los gobiernos en turno se han empeñado en adecuarla a las necesidades y directrices del neoliberalismo y la globalización imperantes. Se reconoce al ex presidente Salinas de Gortari el autor intelectual del tipo de reforma laboral que se ha pretendido imponer. Lo anterior se plantea en el libro “Reforma laboral y globalización en México”, coordinado por Eduardo Torres Maldonado, secretario de Asuntos Académicos de la Unión de Juristas de México (UJM). Y aunque hasta ahora han fracasado las iniciativas, en los hechos se aplican las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

En resumen, fundada en los principios de la productividad, la flexibilidad, la movilidad y la polivalencia, se ha impuesto a las universidades una política laboral estatal definida por al menos 12 grandes características: 1) caída y control salarial; 2) subordinación del salario de los trabajadores administrativos y académicos a la productividad, bajo la forma de la carrera administrativa y los sistemas de becas y estímulos⁹⁰; 3) ampliación de los ingresos de los trabajadores académicos, por medio de mecanismos externos a la Universidad (SNI, convenios con las empresas, diplomados, etc.); 4) cancelación de nuevas contrataciones de base, aumento de las cargas de docencia, y envejecimiento de la planta laboral; 5) aumento del personal administrativo “irregular”, precarización del empleo académico: aumento del personal de asignatura y temporal (25 mil 777 profesores en la UNAM, y más de 800 temporales en la UAM); 6) aumento de la contratación de personal de confianza en detrimento del personal de base; 7) privatización de la materia de trabajo y subcontratación; 8) ampliación de las funciones académicas con funciones administrativas; 9) reducción de las prestaciones sociales contractualmente pactadas, y disminución, además, de la calidad de las que aún permanecen; 11) apoyo a la privatización del ISSSTE mediante el otorgamiento de seguros médicos mayores; 12) promoción del “sindicalismo blanco”.

Cuadro 11. Poder adquisitivo del salario del personal académico de la UNAM

Económico (OCDE) y el Banco Mundial, cuyas cuatro directrices son: productividad; justicia laboral, flexibilización de la LFT, y generación de empleos (el nuevo argumento oficial contra la LFT es que es inadecuada para invertir).

⁹⁰ El “Programa de **Primas al Desempeño** del personal académico de tiempo completo”, **PRIDE**; el “Programa de Estímulos para Profesores de Asignatura”, **PEPASIG**. Y para el caso de los trabajadores administrativos, el “Programa de Complemento al Salario por Calidad y Eficiencia”, **PCSCE**, cuyo bono cuatrimestral puede representar hasta el 90% del salario tabular mensual. Ver la Convocatoria, abril/17/mayo2008. Convenio UNAM/STUNAM.

(Profesor de signatura “A”⁹¹)

AÑO	INPC 1994=100	SALARIO NOMINAL	INDICE DEL SALARIO NOMINAL	SALARIO REAL	INDICE DEL SALARIO REAL	PODER ADQUISITIVO DEL SALARIO
1980	0.59	0.64	100.00	108.47	100.00	0.00
1988 (1)	35.62	22.26	3478.10	62.49	57.61	-42.39
1994 (1)	97.70	46.41	7251.60	47.50	43.79	-56.21
2000 (2)	313.06	103.04	16100.00	32.91	30.34	-69.66
2002 (2)	371.47	175.94	27490.62	47.36	43.66	-56.34
2004 (4)	385.83 (5)	193.2	30187.50	50.07	46.16	-53.84

- 1) A febrero del 2000
- 2) A enero del 2000
- 3) A diciembre de 2002
- 4) A 1ro. de enero de 2004
- 5) Inflación de 3.98% para el año 2003
- 6) Fuente: CAM⁹²

En otro estudio que realizó el CAM⁹³ en 2002 cuyo título es “El salario mínimo y la canasta básica frente a la política neoliberal en México”, nos muestra el deterioro que ha sufrido el poder adquisitivo de los trabajadores, en general, al analizar lo que se puede comprar de tortillas (parte de la dieta fundamental del mexicano) con un salario mínimo, los datos se muestran en el cuadro 10.

Cuadro 11. Los Kg de tortillas que se pueden comprar con un salario mínimo.

	1ro. Dic 1982	1ro. Dic 1989	1ro. Dic. 1994	1ro. Dic. 2000	15 Nov. 2002	1ro. Ene 2009¹	Feb 2011¹
Tortillas (Kg)	26.59	31.42	20.36	9.47	8.43	6.45	5.70

1) El cálculo realizado para el año 2009 y 2011, fue realizado por quien esto escribe, de acuerdo al salario mínimo de 54.8 pesos en 2009, y de 60 pesos en 2011, por día (zona “A”),

⁹¹ La situación económica del profesor Asociado “A” y del profesor Titular “A” de la UNAM, es un poco más infame que la del profesor de asignatura “A” (que constituye, por cierto, cerca del 70% del personal académico de la máxima casa de estudios). Aquí solo se analiza la situación del profesor de esta categoría, pero se puede consultar la información completa en la fuente.

⁹² CAM, *Centro de Análisis Multidisciplinario*. Reporte de Investigación Núm. 64, enero de 2004. Facultad de Economía, UNAM. **Luis Lozano Arredondo** et al. Correo: camacmx@yahoo.com.mx

⁹³ Elaborado por Luis Lozano Arredondo y Ulises García Flores. Se tomó el área geográfica “A”

El primero de diciembre de 1982, con el salario mínimo diario de \$ 0.31, se podían comprar 25.5 kg de tortillas, mientras que para noviembre de 2002, con el salario mínimo, que era de \$ 42.15, se podían comprar únicamente 8.43 kg (la tercera parte de 1982), Actualmente (2011), sólo se pueden comprar 5.70 kg de tortillas (**menos de la cuarta parte** de lo que se podía adquirir en 1982). Si un trabajador quisiera adquirir los 26.59 kg de tortillas que podía comprar en 1982, tendría que ganar hoy 280 pesos diariamente, tan solo para estar igual de 1982, situación muy difícil con las políticas económicas de los gobiernos neoliberales.

3. Conclusiones.

1. Con la crisis del endeudamiento de los países subdesarrollados, el capital inició una ofensiva para incidir en el rumbo de la actividad educativa, Los organismos multilaterales son los encargados de presionar a los gobiernos para que ajusten sus estructuras legales y administrativas escolares de todos los niveles. Y los gobiernos sobre todo, de los últimos sexenios, han coincidido ideológicamente con las políticas del imperio⁹⁴.
2. La Educación superior en México está en un proceso profundo de privatización.
3. Los aspectos técnicos se vuelven prioritarios, en menoscabo del humanismo. Los valores se trastocan, de modo que adquieren relevancia los que pueden ser valuados materialmente.
4. En México, el gobierno ha ido abandonando la responsabilidad social de sostener la educación superior, facilitándoles a los particulares quienes organicen empresarialmente y limitándose a preparar la mano de obra calificada que demanden las empresas. Por eso, proliferan en los últimos 17 años las instituciones de carácter técnico y se pretende limitar a las humanísticas.
5. Se crean mecanismos de evaluación externa de todo el quehacer educativo. Los organismos internacionales de crédito se colocan en la parte más alta de la pirámide, y

⁹⁴ En 1924, el secretario de estado norteamericano, **Richard Lasing**, aconsejó una nueva táctica para controlar a naciones que, como México, presentan un alto grado a la invasión directa: “en el caso de México, tenemos que abandonar la idea de poner en la presidencia a un ciudadano *americano*, ya que esto llevaría otra vez a la guerra. La solución necesita más tiempo. Debemos abrir a los jóvenes ambiciosos las puertas de nuestras universidades y hacer el esfuerzo por educarlos en el modo de vida *americano*, en nuestros valores y el respeto al liderazgo de Estados Unidos. Con el tiempo esos jóvenes llegarán a ocupar cargos importantes, finalmente se adueñarán de la presidencia, y entonces, sin necesidad de que EU gaste un centavo o dispare un tiro, harán lo que queramos, y lo harán mejor y más rápido que nosotros”. Lo dicho por Lasing resultó profético: Carlos Salinas y Ernesto Zedillo llegaron a la presidencia y aplicaron las reformas neoliberales mejor de lo que hubiese podido hacerlo un procónsul estadounidense.

desde ahí imponen reglas, contenidos y prácticas de todos los actores del proceso educativo. Es una conducción ideológica profunda, cuyo objetivo es controlar el proceso de creación y divulgación del conocimiento, para uniformar a las sociedades. Se introduce la competencia en todo el aspecto educacional; entre escuelas, entre académicos, entre alumnos. Todos contra todos.

6. Como consecuencia de lo anterior, la enseñanza y la investigación concretas, se subordinan a las necesidades del capital y las clases subalternas, juegan un papel secundario en el modelo.

7. Se busca que la sociedad contribuya al gasto educativo, primero en forma adicional y complementaria, pero tendiendo al autofinanciamiento. “Nada es gratis en la vida”, expresó Vicente Fox sin reticencias.

8. Se coloca en posición vulnerable a los trabajadores de la educación, al hacer depender una parte sustancial de su ingreso en evaluaciones periódicas en las que no interviene su organización sindical. Los sistemas de pago por estímulo o de “carrera magisterial” son fórmulas de control de los docentes, que individualizan totalmente su relación con las autoridades. Entre mayor sea la dependencia de esos ingresos no estables, más proclive será el profesor a aceptar directrices del Estado, que a su vez provienen de los organismos internacionales.

9. Se desarticula toda forma de solidaridad colectiva entre estudiantes y trabajadores. A pesar de eso, es también donde se muestra mayor resistencia a las políticas neoliberales. Esta paradoja se explica porque en él existe una masa crítica que resiste las imposiciones y se moviliza cuando suben los niveles de riesgo y ponen en peligro las propias instituciones educativas⁹⁵.

10. Se considera a la escuela como un negocio, sujeto a las reglas del mercado: si rinde ganancias, debe continuar; si no, desaparecer, o al menos, conservarse en un nivel bajo. Los profesores son considerados como agentes de ventas de la empresa, y los alumnos como clientes o consumidores⁹⁶.

⁹⁵ Los movimientos estudiantiles de 1986/87 y de 1999/2000, del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y del Consejo General de Huelga (CGH), respectivamente, de la UNAM, solo son un ejemplo de la existencia de esa masa crítica que hay en las universidades, como una forma de resistencia a las políticas neoliberales en México

⁹⁶ Lo anterior no es meramente teórico, pues en el Acuerdo General sobre Comercio en Servicios de 1994, el gobierno de México aceptó en el seno del GATT que el sector educativo debe estar abierto a la inversión privada, de modo que no debe imponer “barreras proteccionistas de proveedores nacionales” ni mostrar presencias de éstos “La Educación la Organización Internacional de Comercio”, en *Informe de la Conferencia Hemisférica IDEA*, Quito, Ecuador, octubre de 1999.

11. A nivel de educación superior, la representación del sector privado de la educación: empresarios, financieros, representantes patronales y, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), participan de manera decisiva en el Ceneval, en la red COPAES, en la dirección de instituciones públicas (universidades tecnológicas) e, incluso, en el Consejo de Planeación para la Educación Superior (CONPES), organismo encargado de elaborar el estratégico Programa Nacional de Educación Superior.

12. La creciente mercantilización de la educación superior está generando un profundo deterioro en la formación de los jóvenes mexicanos. En México, la educación privada se ha vuelto prácticamente sinónimo de mala calidad, sobre todo en el nivel superior⁹⁷.

13. No obstante, en países como México que tiene una distribución sumamente polarizada de los ingresos, la mercantilización de la educación garantiza el deterioro de la calidad de la educación⁹⁸. Una educación privada de calidad supone colegiaturas altas, pero esto no es posible cuando el 90 por ciento de la población tiene ingresos menores a tres mil 500 pesos mensuales⁹⁹. Por lo que se confirma la hipótesis de que algunas IES sí forman una élite para las tareas más altas de dirección empresarial y conducción política del país.

14. Las economías de escala que pueden alcanzarse con servicios o productos que se ofrezcan a todos los países del continente desde Estados Unidos u otros países pueden generar un fenómeno de reemplazo, en el que, en el futuro, los inversionistas nacionales serán sustituidos por capitales y servicios desde fuera de los países.

15. EL mecanismo que se supone promueve la calidad de las instituciones no puede escapar de las consecuencias que tiene en la evaluación el imperativo de oferta y demanda. Puesto que no es una evaluación de Estado (pública y gratuita), sino privada, sólo puede ser redituable económicamente si se prescinde de estándares de calidad y

⁹⁷ Este es un juicio de la agencia federal encargada de la protección al consumidor y, sorprendentemente, también de la misma FIMPES. Para la PROFECO, de las más de dos mil instituciones privadas, sólo 74 son de calidad; para la FIMPES, sólo 93 tienen esa acreditación. La razón, dice la FIMPES, es porque el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que otorga la SEP para dar legitimidad a las instituciones privadas no “representa una estricta garantía de que las escuelas impartan educación de calidad: el RVOE no es más que la certificación de que una institución cumple ciertos mínimos exigidos por la ley, pero no establece si los programas, la biblioteca o las instalaciones de cómputo cumplen con los mínimos de calidad”. El RVOE no requiere siquiera de una planta mínima de profesores de tiempo completo.

⁹⁸ Ver: "Los ricos no pagan impuestos", *La Jornada* (México, D. F.). 12 octubre, 2001.

⁹⁹ Como señala **Julio Boltvinik**. Si la educación privada quiere tener clientes y ganancias, necesita reducir sus colegiaturas y, por ende, su calidad: o clientes o calidad. Cuando la educación privada aumenta en casi mil quinientas instituciones en doce años, es evidente que está optándose por tener el mayor número de clientes posible.

civilidad recomendados en otros países. El ejemplo más claro es el caso del Examen Único, aplicado a cientos de miles de jóvenes en la Ciudad de México¹⁰⁰.

16. El otro alto costo que han traído estos diez años de mercantilización es el creciente deterioro en la capacidad de la educación superior para responder a las necesidades del país. También en este rubro es previsible que la llegada de los servicios de otros países simplemente va a agravar estos problemas.

17. En la medida en que en una sociedad altamente diferenciada un sistema educativo se comercializa, son cientos de miles los jóvenes que sencillamente no pueden ya aspirar a la educación, porque no encuentran lugar en una educación pública crecientemente disminuida o porque las colegiaturas de la educación privada la vuelven totalmente inaccesible.

Tendremos un país crecientemente lleno de jóvenes sin empleo, sin educación y sin perspectivas. Desde el punto de vista social, la mercantilización de la educación destruye lo máspreciado para un país: la conexión entre generaciones, el traspaso de la idea y la capacidad en conocimiento y perspectiva, para construir una nación. Es decir, lo que da el conocimiento superior. Si un número cada vez mayor de jóvenes no tiene perspectiva ni futuro, el país mismo es el que se queda sin futuro.

Desde el punto de vista económico, son también catastróficos los efectos que en México está teniendo la mercantilización de la educación: una creciente masa de jóvenes sin formación posterior más allá de la secundaria, casi 16 millones que no están en escuela alguna; más egresados de escuelas privadas “patito” (mala calidad) o de escuelas públicas con raquíticos presupuestos y el predominio de la visión de las grandes empresas (hasta ahora nacionales, pero previsiblemente también estadounidenses en el futuro) sobre qué clase de conocimiento y habilidades necesita la economía mexicana, no las necesidades de la economía y población real del país, no la de los millones de lugares de trabajo y de las 120 mil pequeñas industrias, sino las necesidades específicas de las cuatrocientas grandes empresas que están en la cresta de la globalización. Se educa en la ilusión de que el mundo de la globalización está abierto y esperando a todos y no para la realidad de una economía que debe ser reconstruida desde sus bases populares amplias.

¹⁰⁰ Por ejemplo, a pesar de que el CENEVAL es una copia al carbón de las agencias dedicadas a la elaboración y venta de este tipo de exámenes en Estados Unidos y de que mantiene estrechas relaciones con ellas, no hace caso de las recomendaciones que sobre el uso de estos exámenes existen en ese país. Así, la *American Psychological Association* recomienda encarecidamente no utilizar el número de aciertos de un examen de opción múltiple como el único criterio para tomar decisiones. Señala que “una decisión importante no debe hacerse con base en el resultado de un solo examen” y el College Board, por su parte, pide a sus clientes que “debe evitarse el uso del número de aciertos como la única base para tomar decisiones importantes que afecten la vida de los individuos”.

18. Desde el punto de vista político, la mercantilización de la educación priva al país de la existencia de grandes espacios culturales y de discusión sobre el futuro del país. Esta será en todo caso cada vez más una discusión entre una reducida elite, porque aun aquellos pocos que podrán ingresar a la educación superior la verán transformada en un centro de capacitación superior para el trabajo, enajenada respecto de las necesidades de pertenencia, es decir, de cultura y de participación, que es la que finalmente da el sustento y la trabazón más importantes a un país.

19. Hay un cambio en el perfil profesional de los egresados, para hacerlos funcionales a los requerimientos del mercado. El elemento dominante en el proyecto neoliberal es el económico; mucho de lo que hoy se enseña es considerado inútil, porque no tiene rentabilidad.

20. Existe la tendencia de que en las IES enfatizan lo técnico por sobre las ciencias y humanidades, y lo instrumental sobre lo formativo. Cualidades de interés en la división (internacional) del trabajo.

VII. Bibliografía.

- Aboites, H. (1999).** *Vientos del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*, UAM. Méx
- Aboites Hugo (2002).** *La privatización de la Universidad y la huelga en la UNAM.* http://www.asambleauniversitaria.110mb.com/_uam@hotmail.com
- Alcántara S. A. (1998)** *Las políticas de ciencia y tecnología de Argentina y México ante la crisis de la educación superior en América Latina.* En: Alcántara Santuario Armando.
- Banco Mundial (1998).** *El financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el estatus de las reformas en el mundo*, presentado en París, UNESCO.
- Althusser, L. (1989),** *La filosofía como arma de la Revolución.* Cap. 4. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado.* Biblioteca del pensamiento socialista. Siglo XXI. 18ª ed.
- Anguiano, Arturo (1996).** *Mundialización, regionalización y crisis del Estado-nación*, en: **Argumentos**, Núm. 25, diciembre, UAM-Xochimilco, México. Págs. 7-26
- ANUIES.** *La educación Superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* Documento de trabajo para la XXX Asamblea General del 12 y 13 de noviembre de 1997.
- ANUIES (2009).** *Cobertura de la educación superior en México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior,
- Barrat Brown, Michel (1978).** *Una crítica de las teorías marxistas del imperialismo.* En: **Estudios sobre la teoría del imperialismo.** Era México, pp. 47-82.
- Beristain H. (2001)** *Crisis en la formación de campos científico y humanístico, aseguran investigadores.* En Aviles, K. *La Jornada* , México, 2/enero/2001.
- Bettelheim, Charles (1976)** *Los trabajadores de los países ricos y pobres tienen intereses solidarios, en imperialismo y comercio internacional*, Samir Amin y otros, México, siglo XXI. Cuadernos pasado y Presente, número 24.
- Banco Mundial (1995).** *Informe sobre el desarrollo mundial 1995. El mundo del trabajo en una economía integrada.* , Washington, D. C.
- Banco Mundial (2000).** *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise.*
- Banco Interamericano de Desarrollo (1994).** *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Strategy Paper*
- Borrego, John (1988).** *La economía global: contexto del futuro*, ponencia fotocopiada, México.
- Boltvinik, Julio (2001)** *Los ricos no pagan impuestos*, *La Jornada*, México, 12 octubre, 2001

- Boyer, Roberto (1997).** *La globalización: mitos y realidades.* En **El debate nacional**, 1. **México en el siglo XXI.** UANL/Diana, México, páginas 21-42
- Cámara de Diputados, LV Legislatura, (1991).** *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en México,* México, Instituto de Investigaciones Legislativas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1991.
- Casanova Gardiel, Muñoz García et al. (2000)** *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior.* UNAM; CESU.
- Castillejos (1976).** *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación.* Ediciones Anaya. España.
- Cazés, D. et al (2000).** *Encuentro de especialistas en Educación Superior.* Cuatro tomos. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM., México.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1995),** *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia.* México. Editorial Contrapuntos. 8ª reimpresión 1999.
- Chomsky, Noam et al (2003).** *La Pobreza: Un estudio Filosófico.* México. UNAM.
- De la Peña, Sergio. (1995),** *América Latina frente a la globalización.* En *Dialéctica*, número 27, primavera, nueva época, año 18, BUAP, México, Páginas 24-36.
- Domínguez Martínez, Raúl,** “V: Historia de la UNAM 1945-1970” en: Coordinadora: Renate Marsiske. *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente.* México. Edit: UNAM y Plaza Valdés. 2001.
- Drucker Peter.** *La Sociedad Postcapitalista.* México.1994
- Freire, P. (1994),** *Pedagogía del oprimido.* México, Siglo XXI, 45 ed.
- Hirsch, Joachi, (1995),** *Ciclo conferencias sobre: Globalización, capital y teoría del Estado,* UAM-X, 4-7 diciembre.
- Galeano, Eduardo (1998).** *Patatas Arriba. La escuela del mundo al revés.* Pag. 239. Siglo XXI, México.
- Galeano, Eduardo.** *La paradoja andante.* En **La Jornada**, un avance. 3/ene/08. (Libro próximo a salir). Pág. 11
- Gandarilla Salgado. (2000).** *Sobre algunos cálculos del subsidio a la educación superior. Errores y omisiones* Cazés Daniel, Ibarra Colado et al. Encuentro de especialistas de educación superior. Tomo II. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas. México. UNAM, CESU,
- Gascón Muro Patricia y Cepeda Dovala José Luis (2004).** *De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior.* En **Revista Reencuentro**, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, No. 40, agosto/2004, México. Pp. 31-44

Gobierno Federal (2002). *Segundo Informe de Gobierno, 2002*

González. C. P. (2000) *La Nueva Universidad.* En: **Encuentro de Especialistas en Educación Superior.** Tomo I. Página 19, CIICH de la UNAM. México.

González, R. E. (2003) *El futuro de la educación pública en México.* Ponencia presentada en el Diplomado **La Educación Pública en el nuevo milenio,** Organizado por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

Gramsci, Antonio (1967). *La formación de los intelectuales.* Grijalbo, México.

Gramsci, Antonio (1970). *Antología.* Siglo XXI editors, México.

Hilferding, Rudolf. (1971) *El capital financiero.* Instituto cubano el libro, Cuba.

Hirsch, Joachim. (1996) *Globalización, capital y Estado.* UAM Xochimilco, México

Holloway , John y Sol Picciotto (1984a). *Capital, crisis y Estado,* en Estudios Políticos, número 2, abril-junio, vol. 3, nueva época, UNAM México, páginas 88-95.

Holloway , John y Sol Picciotto (1984b). *Capital, crisis y Estado,* en Estudios Políticos, número 3, julio-septiembre, vol. 3, nueva época, UNAM México, páginas 62-69.

Holloway , John (1995). *El capital se mueve,* en **La internacionalización del capital y sus fronteras tecnológicas.** UNAM/El caballito. México.

INEGI (2010) *Censo poblacional, 2010.* México.

INEGI (2006) *Mujeres y hombres de México.* 10ª. Edición. México.

INEGI (2004) *El rezago educativo en la población mexicana.* México

Hyman, R. (1998). *La teoría de la producción y la producción de la teoría.* En: Revista Trabajo, año 1, núm. 1, UNAM/UAM, México.

Johnstone D. Bruce. (1998) *Financiamiento y Gestión de la Enseñanza Superior. Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo. Documento del Banco Mundial.* Universidad del Estado de Nueva York.

Klein Naomi (2001). *NO LOGO El poder de las marcas.* Ed. Paidós, México. En el libro **La Jornada, (1998).** *Las cien grandes del mundo global,* en: La Jornada, Reporte económico, 9 de febrero, México, pág. 24.

La jornada, (2006), 13 de febrero, P.26.

Lenin, V. I. (1977). *El imperialismo, etapa superior del capitalismo (Ensayo popular).* En Obras completas, tomo XXIII, Akal, España, pp. 299-425.

Lozano, A. L. y García, F. U. (2004). *Poder adquisitivo del salario del personal académico de la UNAM.* Reporte de Investigación Núm. 64, CAM, Centro de Análisis Multidisciplinario enero de 2004. Facultad de Economía, UNAM. Correo: camacmx@yahoo.com.mx

- Lozano, A. L. et al (2008).** *Estragos del neoliberalismo en México 2008*. **Centro de Análisis Multidisciplinario, CAM**, de la Facultad de Economía, UNAM En: *La Jornada Laboral*, 30 de abril de 2008, p.9.
- Mandel, E, (1978),** *Tratado de economía marxista*, Vol, 3 Era, México,
- Marini, Ruy Tamayo (1996).** *Procesos y tendencias de la globalización capitalista*. En: **La teoría social latinoamericana. Cuestiones contemporaneas**, tomo IV, UNAM/El caballito, México.
- Martínez Jiménez, Alejandro. (2001),** *La educación desvirtuada por la lógica neoliberal* en Reencuentro 31. México, serie Cuadernos /Septiembre.
- Martínez, A. (1999).** *La Educación: fuerza productiva y catalizador del desarrollo*. UAM Xochimilco, 1ª edición., México.
- Marx, K. (1980).** *El capital*. Tomo I. Editorial Siglo XXI, 5ª edición. México.
- Marx, K. (1980).** *El capital*. Tomo III. Editorial Siglo XXI, 5ª edición. México.
- Marx, C. (1987).** *Introducción general a la crítica de la economía política (1857)*, 15ª edición, Cuadernos Pasado y Presente. México.
- Masao Miyoshi (2000).** *Ivory Tower in Escrow*, en **Revista boundary**, An International Journal of Literature and Culture, Duke University Press, vol. 27, núm. 1,. pp. 7-50.
- Milton y Rose Friedman (1983)** *Libertad de Elegir*. Editorial Orbis Planeta, España.
- Montemayor, Carlos (2006).** *Las humanidades en el siglo XXI y la privatización del conocimiento*. Ponencia publicada en **La Jornada Perfil**, 20/dic/2006
- OCDE (1994).** *Políticas nacionales de la ciencia y la tecnología*, París.
- OCDE (2007).** *Panorama Educativo*. 18 de septiembre de 2007.
- OCDE (2008).** *Panorama de la educación 2008*, 9 de septiembre de 2008
- Onelas, Delgado Jaime (2001).** *El neoliberalismo realmente existente*. México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Colección Pensamiento Económico.
- Orbe**, Quincenario editado por **Prensa Latina**, año 6/número 177, del 4 al 17 de abril de 2009.
- Pipitone U. (1994).** *La salida del atraso: un estudio histórico comparativo*. CIDE/FCE, México.
- Poza Horcacas, Ricardo et al. (coordinadores)** *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*. México. Siglo XXI.
- Ramos, P. A. (2002).** *Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el siglo XX*. Editorial Plaza y Valdés. México.
- Rangel Guerra Alfonso. (2001).** "La Educación Superior en México en el Siglo XX". en: Coordinador: Piñera SEP, Universidad Autónoma de Baja California.

Rivas, R. y Sánchez, H. (1990). UNAM, de la Rebelión silenciosa al congreso. Ed. El Día en libros. 1ª edición. México.

Roux, Rhina (1995). *México: la sinrazón de Estado.* En: **Viento del Sur**, número 5, diciembre. México, páginas 3-12

Saxe-Fernández John (2000). *Globalización, poder y educación pública.* En: **Encuentro de Especialistas en Educación Superior.** Tomo I. Pág. 51, CIICH de la UNAM. México.

Secretaria de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001–2006.* México.

SEP (2001). *Estadística de la educación Superior mexicana.* 27 de enero de 2001. Elaborado por la *Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC).*

Teresina Bertussi, Guadalupe (Coordinadora) (2005). *Anuario Educativo Mexicano, visión retrospectiva,* UPN, México, p. 328, n.2

UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior.* París, UNESCO.

Valenzuela, F. J. (1988). *La reconversión industrial en el contexto del nuevo patrón de acumulación secundario-exportador.* En: Austeridad y reconversión, (**Testimonios de la crisis, 3**) Siglo. XXI. México. Pp. 110-165

Valenzuela, F. J. (1990). *¿Qué es un patrón de acumulación?.* UNAM, México.

Villaseñor, García. (2000) *La pertinencia de las políticas de educación superior en la Sociedad del Conocimiento* en: Cazés, Daniel, Ibarra Colado et al. Encuentro de especialistas de educación superior. Tomo II. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas. México. UNAM, CESU.

Villarelo, Rosamaría (1997) *La cultura y la educación en los países pobres ante la globalización,* en **El debate nacional, 1. México en el siglo XXI,** UANL/Diana, México, páginas 247-260.

Vuscovic, P. (1979). *América Latina Ante nuevos términos de la división internacional del trabajo.* Revista: Economía de América Latina, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C. marzo.

Páginas Web:

<http://www.anuies.mx>

<http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=151>

<http://www.fmm@intercom.com.ar>

<http://www.lajornada.unam.mx>