



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

**La UNAM en el paradigma de la
modernización educativa: los 90. Su
manifestación en las reformas a los planes y
programas de estudio de licenciatura.**

**Tesis
que para obtener
el Título de Licenciado en Ciencia Política y
Administración Pública (Ciencia Política)**

**Presenta:
Jesús Nolasco Nájera**



Asesora: Dra. Amparo Ruiz del Castillo

Ciudad Universitaria

Mayo 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

**Para la señora de mil batallas, mi mamá
Para la mejor de mis Utopías, Claudia**

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e Impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Natalia Najera
Jesús

FECHA: 19 - mayo - 04

FIRMA: [Firma]

Los tiempos han sido difíciles pero así se ha llegado hasta aquí. ¿Solo?
para nada, en compañía de:
mi Familia que afortunadamente me ama tanto como yo a ella y que
sin sus palabras y actos nunca hubiera podido seguir adelante;
mis Hermanos y Hermanas del destino que durante los campos de
batalla existencial me enseñaron a descubrir con mejores ojos las
Utopías y las Rebeldías colectivas;
mis Profesores y Profesoras de las aulas y de las calles que en sus
rituales de enseñanza me demostraron que las palabras también se
viven;
mis compañeros de tiempos difíciles que día con día se llenan de retos
compartiéndomelos;
mi asesora Amparo Ruiz que siempre me otorgó las ideas precisas y
fraternas para no perderme ante tanto laberinto emocional;
mi amiga Claudia Nayadeli por sus esfuerzos e indicaciones tan
entrañables que le dieron un mejor cuerpo a estas letras;
mi queridísima Claudia que a pesar de las distancias con sus consultas
le dio salud y aliento a esta humilde investigación.

Muchas gracias a todos ellos.

Agradezco especialmente a mi Universidad, que a pesar de tantas
ataduras sigue construyendo una mejor Verdad.

ÍNDICE

Página

Introducción

1. La modernización educativa	
1.1. La reforma de educación superior como una necesidad estructural	14
1.2. Las nuevas políticas federales y su impacto en la educación superior.....	26
1.3. La UNAM y los comienzos de su transformación: Rectorado de Jorge Carpizo.....	40
2. La reforma académica	
2.1. La excelencia académica y el nuevo paradigma educativo	47
2.2. Las políticas de educación superior transexenales con Salinas y Zedillo	64
2.3. José Sarukhán y "la academización de la UNAM"	87
2.4. La aplicación del Plan Barnés y el "Programa de Desarrollo Institucional 1997-2000".....	103
3. La modernización profesional en la UNAM	
3.1. Los planes de estudio.....	117
3.2. Las reformas a los planes de estudio en la UNAM	131
3.3. La reforma a los planes de estudio de Biología en 1996.....	146
3.4. La reforma a los planes de estudio de Ciencia Política en 1997	181
Conclusión	228
Bibliografía	234

Introducción

La necesidad de la investigación científica es cada día más fundamental para el desarrollo de las sociedades. Hoy resulta paradójico observar cómo en el *mundo neoliberal* se presentan profundos desequilibrios sociales cuando hay grandes avances científicos y tecnológicos. Como sabemos, estas contradicciones son propias del sistema capitalista aunque, de manera concreta, la ciencia y las diferentes disciplinas del conocimiento o mejor dicho los científicos y los profesionales tienen algo de responsabilidad en el asunto.

Comencemos por el principio. Los científicos y profesionales se forman en las escuelas y principalmente en las Instituciones de Educación Superior (IES), que son donde adquieren y especializan sus aptitudes y capacidades científicas. Sin embargo su formación profesional también implica una formación política, en concordancia o no con las ideologías dominantes. Por ello se afirma la relación tan estrecha entre la política y la educación pues, tanto **la educación es un instrumento de la política como la política es el objetivo de la educación**. En este mismo sentido se encuentra la educación superior.

Precisamente estos conceptos (neoliberalismo y la relación educación-política) han motivado a investigar científicamente un tema tan interesante pero no por ello complejo.

Las intenciones radican en conocer los aspectos esenciales de esos dos elementos para poder explicar algunos aspectos del funcionamiento actual del accionar de la política en la academia y, de manera particular, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Además, de modo

más concreto se pretende reconocer esa dinámica en la formación profesional que ofrece la Universidad. El contexto propicio para ello la década de los 90, ya que es el periodo que manifiesta la implantación del modelo neoliberal que implicó la transformación del sistema educativo nacional afectando a la educación superior pública y con ello a la propia Máxima Casa de Estudios.

Con relación a la UNAM, este trabajo estudia tres periodos rectoriles abarcando los dos de José Sarukhán Kermés y, el inconcluso, de Francisco Barnés de Castro.

Los objetivos principales de esta investigación son conocer las directrices *modernizadoras* que condujeron a la Universidad a modificar, entre otras cosas, su formación profesional, y relacionarlas con la política neoliberal, para así reconocer el tipo de relación que se da entre la UNAM y el neoliberalismo.

A pesar del gran número y variedad de bibliografía y hemerografía enfocada en este tema de investigación fue necesario consultar una cantidad considerable de textos tratando de realizar, a la vez, una breve síntesis bibliográfica.

Con respecto a los últimos capítulos del trabajo que tienen que ver con la manifestación del neoliberalismo en las reformas de los planes de estudio resultó más complicado encontrar documentación. Hubo casos incluso, como en la Facultad de Biología que fue negada información estadística por la propia coordinación. No obstante, algunos documentos oficiales permitieron llevar a cabo la confrontación entre las hipótesis planteadas y los hechos más significativos de la reforma académica. En Ciencia Política el asunto fue diferente pues la publicación de múltiples artículos en Revistas de la Facultad

(Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, La sociología contemporánea en México, Estudios Políticos y Acta Sociológica), permitieron encontrar mayor información.

Además, para tener referencias más directas y nuevas, aunque no representen un sondeo de opinión general, se hizo uso de entrevistas grabadas y escritas a docentes con distintas características, con el fin de vincular sus afirmaciones con la línea temática del trabajo. La información obtenida en las entrevistas manifiesta ideas particulares de un número limitado, pero significativo, de algunos actores universitarios, en su mayoría, activos en las reformas. Estas entrevistas se llevaron a cabo en los meses de julio, agosto y septiembre del año 2003.

Se realizaron entrevistas a profesores de la carrera de Biología (doce) y de Ciencia Política (seis), aunque en el proceso de revisión de la tesis, la opinión y las correcciones de los sinodales de la coordinación de Ciencia Política, participantes directos, todos ellos, en la reforma del Plan de Estudio de Ciencia Política, fueron de gran ayuda para que el trabajo quedara completado.

Todas esas actividades permitieron conocer diferentes análisis con respecto a las reformas de los Planes de Estudio y con la reforma académica en general; se establecieron muchos diálogos y debates tan enriquecedores que sin duda ayudaron a esclarecer muchos planteamientos previos a las entrevistas, posibilitando, tanto el reforzamiento de ideas y argumentaciones como la eliminación de afirmaciones y prejuicios profesionales.

A la recopilación de la información documentada y empírica, le prosiguió el análisis teórico-práctico para posteriormente pasar a la redacción y revisión del trabajo.

Esta investigación tiene la finalidad de demostrar que las reformas a los planes y programas de estudio de licenciatura en la UNAM, efectuadas en el marco de los gobiernos federales de Carlos Salinas de Gortari y de Ernesto Zedillo Ponce de León (1988-2000), son una manifestación, directa o indirectamente, del proyecto educativo federal que intenta privatizar la educación superior pública y con ello la UNAM.

El trabajo está dividido en tres capítulos. En el primero se explica la estrecha relación entre la educación superior y la estructura productiva que en este contexto adquiere una mayor importancia. Así, la Reforma del Estado al implantar la apertura desmedida del mercado nacional con el mercado mundial, cerrar y privatizar empresas paraestatales de producción y de servicios, reducir el presupuesto para el desarrollo social y promover la economía maquiladora exportadora en el país, con la Reconversión industrial; recurrió, a la vez, a darle una orientación a las Instituciones de Educación Superior ajustada a esas transformaciones.

En la UNAM, el rectorado de Jorge Carpizo McGregor sienta el precedente del proyecto de privatización, que si bien se da dentro de una institución con mayor autonomía que las demás, de alguna forma se inserta, directa o indirectamente, dentro de los parámetros federales.

En el segundo capítulo se exponen las bases teóricas de la reforma educativa, es decir, el paradigma hegemónico basado en la excelencia y calidad académica que tiene como expresiones los sistemas de evaluación-control, la diversificación financiera, la desarticulación (descentralización) de las escuelas, la reforma a los planes de estudio por mencionar algunos.

Asimismo, se explica el vínculo de esas categorías con el proyecto federal de educación superior en los sexenios presidenciales de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León. Posteriormente se muestra el alcance de ese paradigma en los planes de desarrollo institucional de la UNAM: La *academización* de José Sarukhán y el *plan de Francisco Barnés*.

Sin embargo, esas directrices internacionales se conjugan en un sistema de educación que para nada refleja una aplicación mecánica de esas disposiciones sino que se construye un modelo de educación que si bien, en el discurso maneja los parámetros de calidad y excelencia internacional, en los hechos mezcla esta modernidad con el tradicionalismo educativo.

En el tercer capítulo se concretiza la investigación con la manifestación de ese proyecto de privatización de la educación superior en las reformas a los Planes de Estudio. Por los límites de la investigación se escogió una carrera de ciencias naturales (Biología) y una de ciencias sociales (Ciencia Política) sin la presunción de minimizar la importancia científica y nacional de las demás profesiones. La intención fue identificar en las dos carreras los lineamientos curriculares que, a pesar de ser muy distintas, demuestran una similar transformación.

En este apartado fue necesario realizar entrevistas a profesores con distintos nombramientos con el fin de poder contar con algunas opiniones de casi todos los niveles: doce de Biología (siete profesores de tiempo completo – uno “A”, dos “B” y cuatro “C”; uno de asignatura “B”; un profesor adjunto remunerado; y, tres técnicos –uno “A”, “B” y “C” respectivamente).

Con relación a los docentes de la coordinación de Ciencia Política fueron (tres de tiempo completo –dos “B” y uno “C”; dos de asignatura –un “A” y un “B”; y un técnico académico “B”). Posteriormente los cuatro

sinodales del presente trabajo, participantes directos en distintos momentos en la reforma, brindaron información que completó adecuadamente el trabajo.

Agradezco la atención brindada por los profesores entrevistados. De Ciencia política a Martha Singer, Luis Alberto de la Garza, Rafael de la Garza Talavera, Francisco Reveles Vázquez, Javier Sánchez Rosas y Pablo Trejo Romo. Además incluyo a Guillermina Baena Paz, Héctor Zamitiz, nuevamente Pablo Trejo y Marcela Bravo Ahuja. De Biología a Margarita Reyes, Rosario Rodríguez Arnaiz, Javier Chiapa, Carlos Guevara, José Carlos Juárez López, Guillermo Laguna, Jorge Meave, Jorge Moreno, Ricardo Noguera Solano, Gerardo Rivas y Juan Manuel Rodríguez Chávez.

La crítica que se hace al paradigma neoliberal intenta recuperar los argumentos humanísticos que han sido la base de los lineamientos de la UNAM y que en últimas fechas se han dejado únicamente en la letra. Con respecto a los Planes de Estudio todavía siguen siendo limitados pues han correlacionado más sus aspectos básicos con los intereses neoliberales.

Precisamente la intención de esta investigación es profundizar en algunas de las interrogantes que mantienen, en distintos grados, una preocupación social nacional por la orientación que debe tomar la educación superior, y principalmente, la Universidad, pieza imprescindible para el desarrollo nacional.

Sin embargo, el plan neoliberal tiene otras intenciones pues, aplicado en México desde 1985 y consolidado en la década de los 90, pretende también privatizar a la UNAM. Esa pues es la pugna que la Máxima Casa de Estudios ha venido viviendo a partir de la década de los 90, aparentando un solo dilema: neoliberalismo o populismo. Esta breve investigación intenta

participar en la mesa de discusión rebasando ese restringido dilema y recuperando categóricamente, del propio entorno universitario, conceptos como identidad nacional, democracia y, sobre todo, justicia social, condicionantes para el desarrollo de la propia UNAM.

Capítulo 1

La modernización educativa

1.1 La reforma de educación superior como una necesidad estructural

“... Exponemos con claridad nuestros problemas porque queremos resolverlos, porque existe en nosotros voluntad para superarlos, porque no queremos que en el año 2000 se vaya a decir: “qué bien estaba la Universidad en 1986”, como consecuencia de que se haya debilitado a causa de que no supimos resolver a tiempo sus problemas”. Jorge Carpizo McGregor “Fortaleza y debilidad de la Universidad”, abril de 1986.

Toda sociedad se compone de estructuras y superestructuras cuya dinámica le permite funcionar y reproducirse como tal. En el capitalismo, el principio económico que rige este proceso es la maximización del beneficio y la apropiación del producto social que, en el ámbito internacional, conforma una división del trabajo al cual México: 1) suministra de materias primas, servicios y fuerza de trabajo, y 2) manufactura y maquila productos. Así, el país está inserto en un proceso de subordinación a las naciones ricas y principalmente a los Estados Unidos de Norteamérica.

En el desarrollo del capitalismo la escuela ha sido una pieza importante, pues es una de las instituciones públicas que articula social y políticamente al sistema. Por un lado es el centro principal que proporciona recursos humanos, fuerza de trabajo y cuadros dirigentes; y, adelantos científicos, técnicos y tecnológicos. Por el otro construye y genera el consenso social que se necesita, con el objeto de conservar y reproducir las

participar en la mesa de discusión rebasando ese restringido dilema y recuperando categóricamente, del propio entorno universitario, conceptos como identidad nacional, democracia y, sobre todo, justicia social, condicionantes para el desarrollo de la propia UNAM.

limitaciones que el poder asigna a cada clase y grupo social, según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto socioeconómico.

Para las economías pobres como México, la educación es "*una continuación de la estructura de la metrópoli, lo mismo que la economía, la política y la estructura social*"¹. La educación en nuestro país, que ha sido "*uno de los pilares de la legitimidad política de los gobiernos posrevolucionarios*"², presenta cinco funciones sociales:

1. Cultural e ideológica: transmite conocimientos, valores, conductas y formas de pensamiento a través de una ideología determinada por la hegemonía de grupos y clases que detentan el poder. El objetivo es producir el consenso social y político.
2. Socializadora: clasifica e inserta a los individuos a la vida social, consiguiendo la aceptación de normas por medio de un "*aprendizaje no neutral conforme a las formas de organización social establecidas por las estructuras de poder predominantes*"³.
3. De selección: el sistema escolar reproduce la estratificación social con la jerarquía académica que otorga, o no, *beneficios* de retribución, poder y prestigio.
4. Política y de control: pretende que todos los individuos compartan una misma cosmovisión del mundo para mantener en orden a la sociedad,
5. Económica: instruye y califica a la fuerza de trabajo para que se incorpore o no al sistema productivo y a los distintos niveles de poder social.

¹ Martín Camoy, *La educación como imperialismo cultural*, p 79.

² Javier Mendoza R., "Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación" en *Universidad y sociedad*, p 292.

³ *Ibidem*, p 287.

6. Las mismas contradicciones del sistema, como el determinado grado de autonomía de las instituciones o de los actores educativos, producen críticas y reacciones a él en múltiples formas. Por ejemplo, se desarrollan conocimientos que posibilitan análisis más allá de los "límites científicos" pudiendo ser capaces de construir nuevas teorías-prácticas disciplinares que logren ser aplicadas para el mejoramiento concreto de los individuos y de las sociedades.

Sobre la base de esas funciones el sistema educativo mexicano se desenvuelve. Sus actividades son: educación básica; formación y actualización de docentes; educación de adultos; capacitación formal para el trabajo; educación media superior; educación superior y de posgrado e investigación científica, humanista y tecnológica; sistemas abiertos de educación; evaluación educativa; construcción, equipo y mantenimiento y reforzamiento de inmuebles educativos.

Sus principales niveles de enseñanza se dan en la educación básica, media superior y superior. Así como lo estipula el artículo 3º Constitucional tenemos que:

En la educación básica (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial) se persigue dotar al estudiante de conocimientos de alfabetización además de desarrollar capacidades y actitudes socializantes con el propósito de sentar las bases de su vida productiva, y de prepararlos para proseguir estudios más avanzados.

En la educación media superior existen tres sub-niveles educativos: el primero es considerado propedéutico o bachillerato, el segundo son las instituciones tecnológicas y el tercero es ambivalente. Pretende formar

humanística, científica y técnicamente al estudiante para que se integre en sectores más complejos de la sociedad y del sistema productivo.

Los fines de la educación superior son educar, investigar y difundir la cultura para: Formar los cuadros dirigentes de la sociedad ya sea como profesionales o técnicos; realizar investigaciones que se orienten a la resolución de las necesidades y problemas nacionales y regionales; y, extender los beneficios de la cultura a los sectores estratégicos de la población.

El carácter de movilidad y ascenso social de la educación superior representa un medio importante de desarrollo colectivo e individual pues educa personas con bases científicas, y por ende críticas, que rebasan los límites funcionales adoptando posiciones autónomas respecto a los lineamientos de las políticas públicas. Así, la educación superior puede trascender en el desenvolvimiento social mejorando la situación presente, pues *“además de ser un eficiente factor de movilidad social, debe ser potencial de transformación del país”*⁴. Sin embargo, esta caracterización presenta demasiadas limitantes que evitan que las Instituciones de Educación Superior (IES) realicen satisfactoriamente su papel científico y social.

En este sentido, la educación superior rebasa en importancia a los anteriores niveles educativos porque además de difundir con mayor profundidad el conocimiento, desarrolla y construye nuevos enfoques, alternativas y soluciones de pensamiento; provocando el mantenimiento o el cambio de principios, actitudes y habilidades culturales tanto en un plano personal como social.

⁴ Javier Mendoza R., p 284, op cit.

Los planes, programas y proyectos académicos de las IES dependen de diversos factores sociales: vínculos internacionales (subordinaciones) en la economía, política y cultura que en el caso de México provienen principalmente de EU; mandatos nacionales dictados desde las políticas públicas federales, estatales y locales; y la influencia de grupos de presión internos de las instituciones.

Por ejemplo, en esta época en la cual los empresarios son los sectores hegemónicos, su influencia en la academia ha logrado que las escuelas correspondan, en mayor medida, con la productividad económica por medio de paradigmas como la modernidad que *“inventa la idea de desarrollo y, por ende, de límite como frontera última de un saber, de un hacer”*⁵. Además, la modernidad es un concepto clave que aparece como parámetro de perfeccionamiento en vanguardias y modas culturales y científicas que son consideradas absolutamente mejores que las precedentes.

El enfoque educativo modernizador, dominante en el capitalismo, tiene dos características: 1) modernizadora⁶ que vincula a las IES con las necesidades sociales adquiriendo así una mayor responsabilidad en el desarrollo social; sin embargo se afirma que para lograrlo es necesario primeramente hacerlas funcionales; y, 2) funcionalista que le da a la academia un mayor compromiso económico siendo *“inscrita en la corriente teórica de la funcionalidad técnica de la educación, con fundamentos en el funcionalismo y la economía neoclásica”*⁷.

⁵ Manuel Marín, “Fronteras visuales” en Revista *Universidad de México*, junio-julio 22001, No 605-606, p 9.

⁶ Ver José Joaquín Brunner, *Universidad y sociedad en América Latina*.

⁷ Manuel Gómez C., “Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional. Análisis comparativo de diversos estudios en México”, en *Revista de educación superior*, No. 45, enero-marzo de 1983, p 5.

Generalmente este modelo se ha aplicado en momentos de crisis y de reestructuración capitalista a través del *progreso* y la difusión del conocimiento funcional e *innovador*. Los nuevos conceptos teóricos e ideológicos, se consideran como medida exclusiva de la modernidad en el sentido de mejoramiento.

En países como el nuestro este enfoque se ha utilizado con la intención de aparejar la realidad de las IES con el conocimiento del mundo. Por ejemplo, en la época del Milagro Mexicano fue necesario impulsar este paradigma educativo de acuerdo al "pensamiento moderno" o política *modernizadora* que se adecuaba a las necesidades de la industrialización del país.

De acuerdo a Javier Mendoza esta política se inscribe en un proyecto tecnocrático que se sustenta en planteamientos pragmáticos y funcionalistas apuntando a una doble dirección: recuperar el desempeño "funcional" y económico de las IES, es decir, ajustarlas al aparato productivo, y replantear su función política.

A finales de los 80 surge la necesidad nuevamente de hacer uso de este enfoque académico para colaborar en la consolidación del Estado neoliberal o *Globalizador* que buscaba el reacomodo mundial del proceso de acumulación y expansión del capital⁸. Los principales ejes del

⁸ El neoliberalismo debe ser comprendido como el discurso hegemónico que responde a un Intervencionismo de Estado concentrado en atender las necesidades de clases, grupos y estratos dominantes y hegemónicos. El discurso aparenta una sociedad sin ideologías ni rivalidades que propone un modelo civilizatorio libre, único, globalizado y universal. Sin embargo la conformación de ese Estado global, controlado principalmente por las Compañías Transnacionales y las altas cúpulas de poder, han dejado consecuencias lamentables que se alejan mucho del discurso neoliberal: sometimiento de las economías nacionales a los intereses de las Compañías Transnacionales; subordinación de la libertad y progreso individual a las políticas públicas de cada país que provienen en general de

neoliberalismo son: *“libertad de los individuos para lograr sus objetivos privados; libertad económica; una política donde los gobiernos tengan un papel limitado que asegure el buen funcionamiento de las sociedades, garantizando seguridad, libertad y justicia”*⁹

Así, la tendencia académica tuvo que corresponder a las acciones del “nuevo” Estado encaminadas a: instaurar una economía de “libre mercado”, exportar-importar capital financiero, especializar y profundizar la división internacional del trabajo, intensificar el proceso tecnoindustrializador, y establecer patrones culturales y de consumo mundiales. Todo ello a favor de grupos hegemónicos neoliberales como las Corporaciones Transnacionales (CT’s) *“cuyo centro hegemónico se encuentra en los países más avanzados de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a los cuales encabeza Estados Unidos”*¹⁰.

A estos cambios en las academias se le ha definido, por algunos autores, como la Tercera Revolución Industrial que es el resultado de *“transformaciones organizacionales y de estructura en las actividades productivas y de servicios en las que la información y el conocimiento se movilizan intensa y dinámicamente por medio de técnicas modernas de administración y financiamiento, para los objetivos de la producción, la productividad, el crecimiento y el desarrollo”*¹¹.

las directrices del estado Global; falta de gobernabilidad ocasionando en contraparte sociedades sometidas a realidades violentas e inseguras; etc.

⁹ Milton Friedman y Rose Friedman, *La libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo*, p 16-19.

¹⁰ Pablo González Casanova, “Neoliberalismo y universidad (Análisis documentado)”, en *La universidad necesaria en el siglo XXI*, p 15.

¹¹ Olac Fuentes Molinar, “Estado, educación y sociedad”, en *México hoy*, p 123.

En este enfoque el conocimiento científico, tecnológico, la educación en general y las universidades en particular, ocupan un lugar central para el desarrollo industrial.

De este modo, las IES se han vinculado en mayor medida, por el enfoque modernizador, a la dinámica productiva que define a la academia como un servicio que es capaz de construir determinado consenso social con una ganancia, favoreciendo principalmente a los sectores más dinámicos del mercado.

Por ello a partir de estas necesidades estructurales, la reforma educativa ha sido encauzada principalmente a dinamizar las áreas y contenidos académicos para ser parte, favorecer y legitimar los avances de la reforma del Estado neoliberal. De esta forma, *“no sólo las actividades culturales [son] auténticas actividades económicas, sino que, al mismo tiempo, la actividad económica es, cada vez más, una actividad cultural”*¹², siendo la escuela una herramienta para lograr ese vínculo.

La escuela es vista desde una perspectiva *“ideológica-política y legitimadora de las políticas estatales”*¹³, que ha afectado, en diversos, grados a todas las disciplinas de conocimiento, pues existe una mayor inquietud por generar programas, proyectos y profesionales de calidad acordes con las necesidades hegemónicas productivas.

Así se le comenzó a quitar a la educación el carácter de derecho social y público y se instauró a cambio un modelo educativo preocupado por la generación de servicios y productos de calidad para determinados sectores del mercado; es decir las IES inician una privatización acorde con

¹² Juan Torres López, “Economía y cultura. Del reino de lo sublime al universo de la mercancía” en *El estado crítico de la cultura*, p 128.

¹³ Amparo Ruiz del Castillo, *Crisis, educación y poder en México*, p 70.

la privatización de los espacios públicos. Si bien, en algunas IES a pesar de insertarse directa o indirectamente a ese proceso, sus especificidades de autonomía les ha permitido frenar, de muchas formas ese accionar.

La privatización se ve reflejada en la promoción, desde el Estado, de la educación vocacional, tecnológica y técnica enfocada a prescritas necesidades políticas y económicas de las Corporaciones Transnacionales y Nacionales; lo mismo pasa con el cambio de las temáticas académicas, y el uso de la tecnología educativa electrónica.

“En el terreno de la educación, el neoliberalismo globalizador derivó en un proceso general en que no sólo busca privatizar los servicios y los materiales didácticos, sino determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y el saber hacer. Al efecto, señala los lineamientos generales para adaptar planes y programas a las necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de acumulación de riquezas y maximización de utilidades”¹⁴.

Esta privatización educativa dirigida por el enfoque modernizador se presenta: 1) de forma funcionalista: supeditando más sus fines al proceso económico, aunque para ello deban de conservar su rol cultural e ideológico, de socialización, selectividad, y control social; 2) de modo modernista: existiendo una mayor preocupación por generar eficaz y eficientemente los recursos humanos especializados que requieren los grupos hegemónicos.

Estas dos características dirigen la formación profesional con base en la categoría de la Calidad neoliberal que trasciende en los actores educativos desde el plano profesional hasta el plano ideológico. Por

¹⁴ Pablo González Casanova, p 25, op cit.

ejemplo, es “*una etapa histórica de creencias en el comercio que son órdenes de pensar positiva y laudatoria en el interés particular hasta equipararlo con el interés general... [haciéndonos pensar que] la empresa privada es buena para todos*”¹⁵.

En esta perspectiva aparece la teoría del capital humano, base ideológica, que define a la educación como servicio rentable preocupándose más por la calidad productiva que por la cualidad social de la educación en cuanto a movilidad social y desarrollo social con equidad pues además desconoce los aspectos comunitarios. En este caso, los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) se hallan activamente involucrados en su promoción¹⁶.

De este modo se fortalece una formación profesional establecida por conceptos ideológicos como el individualismo y la meritocracia que son insertados a los estudiantes por medio de sistemas estandarizados de evaluación, la modificación de los contenidos académicos y la reestructuración del sistema de planeación universitaria.

Lo anterior busca: 1) promover el conocimiento único de paradigmas y modas científicas, como la profesionalización y/o especialización, que tienen una tendencia a impulsar de forma mayor a las ciencias exactas como “*las matemáticas, física y otras disciplinas indispensables para la [competencia] tecnológica y militar*”¹⁷. 2) Manufacturar un consenso¹⁸ a

¹⁵ p 35, ibídem. El subrayado es mío.

¹⁶ Ver documentos BM *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia, 1995*, y OCDE

¹⁷ Theodore Brameld, *La educación como poder*, p 14. El subrayado es mío.

¹⁸ Raquel Glazman Nowalski, "Función de la universidad pública" en *Universidad nacional y sociedad*, p 197.

través de *“una educación humanista, social y política que fomenta el individualismo, el rational choice y el conformismo dentro de la herencia colonial y cultural, discriminatoria y racista, que se reestructura”*¹⁹.

En este último punto la academia universitaria se transforma no en el sentido de otorgar un mayor desarrollo integral a los individuos (científica, humanística, ética e integralmente), sino en una formación con contenidos más técnico-instrumentales, que los reformadores llaman especializados: el pensamiento formal, cientista (neutral) y moderno de cada disciplina, el idioma extranjero o comercial que en nuestro país es el inglés; la computación, entre otros.

En este sentido, el atraso cultural y educativo de nuestra sociedad, agravado (o estancado) en mayor medida en la década del 90, tiene mucho que ver con la inserción en la academia de *“los valores y los intereses y las prácticas de la clase empresarial y del mundo de los negocios”*²⁰, que de manera directa (financiamiento, asesoramiento en el diseño de los planes, programas y proyectos educativos, gobiernos tripartitas, Fundaciones, etc), o indirecta (empleo, modas y paradigmas culturales, ideologías modernistas masivas, etc); le han dado un nuevo rumbo a la educación, que si bien no es total sí ha condicionado, en diferentes grados, tanto a las IES como a las propias disciplinas profesionales.

De este modo, la posición de México en el ámbito científico es proporcional a su *rol* que ocupa en el sistema internacional de trabajo, pues en realidad *“desde la época en que los antiguos mexicanos quedaron*

¹⁹ Pablo González Casanova, p 32, op cit.

²⁰ John Saxe-Fernández, *Globalización, poder y educación pública*. Documento, CEIICH-UNAM. saxe@servidor.unam.mx, junio del 2003.

*sometidos al coloniaje español, nuestras contribuciones a la ciencia han sido escasas*²¹, a pesar contar con un gran potencial.

Esta situación científica, cultural y educativa responde a diversas razones, aunque en mayor medida se evidencia **la ausencia de un proyecto científico y educativo nacional capaz de garantizar el adecuado aporte económico, político y social, así como la originalidad, coherencia, continuidad y coordinación en las políticas científicas.**

²¹ Elí de Gortari, *La ciencia en la historia de México*, p 11.

1.2 Las nuevas políticas federales y su impacto en la educación superior

Para México los cambios de reestructuración productiva en el ámbito mundial y la crisis económica nacional de 1982 trajeron profundas repercusiones sociales. Se le dio fin al Modelo de Sustitución de Importaciones, instaurando la transformación de las políticas públicas que conllevó al establecimiento de un Estado neoliberal cuya implantación comenzó en el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado. Ese cambio incidió en la relación entre la educación superior, el Estado y la sociedad.

En el ámbito general, los lineamientos federales se enfocaron a la recuperación económica, que fundamentados en planteamientos del FMI, trazaron “*la necesidad de reformar al Estado a partir de una estrategia basada en la apertura, la privatización y la desregulación*”²².

El paquete de reforma estatal se dirigió a la estabilidad de los índices macroeconómicos apoyado, desde 1982, en programas de ajuste, recesión y liberalización económica que incluyen el endeudamiento con el objeto de *disminuir* la inflación y el déficit público. También ha hecho uso de los constantes recortes al gasto social justificados por la racionalización presupuestal.

En este sentido, se inició el *libre* intercambio internacional en comercio con la entrada de México en 1986 al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT), hoy Organización Mundial de Comercio (OMC). Ese mismo año se implantó en el país la reconversión industrial, que por medio de leyes como la Ley de entidades paraestatales, determinó el anuncio de que la mayoría de esas empresas sería disuelta, fusionada o

²² Rene Villa Real, *Liberalismo Social y reforma del Estado*, p. 217.

vendida. Asimismo se liberalizó todo tipo de control de precios equiparándolos con los costos internacionales, disminuyendo la protección arancelaria e industrial y restringiendo los aumentos salariales.

También se impulsó la inversión extranjera a través de: 1) Créditos de instituciones externas “*mediante las célebres Cartas de Intención... presentadas en 1981 [a cambio de] aplicar un programa de ajuste económico, como condición para el otorgamiento de créditos*”²³. Estas Cartas de Intención, fueron firmadas por las autoridades mexicanas en 1976, 1982, 1984 y 1985. Los principales prestadores han sido el gobierno estadounidense, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), BM y FMI.

2) La Inversión Extranjera Directa (IED), ha provenido particularmente de Estados Unidos (EU) gracias a la ayuda, a través de concesiones, del gobierno mexicano. La IED se ha podido concentrar en “*la industria y en el sector de los servicios; este último acrecentó su receptividad a los capitales extranjeros hasta acumular en 1990 un monto 5.8 veces mayor que el de 1983*”²⁴.

La privatización de las empresas públicas, consecuencia de las medidas contraccionistas, implantó en ellas, entre otras cosas, políticas de competitividad, eficiencia y racionalización de su inversión pública. Varias de esas empresas “*durante el sexenio de De la Madrid fueron adquiridas sólo por cinco grupos nacionales y extranjeros. Vitro, el consorcio regiomontano, adquirió las empresas del ramo de línea blanca y electrodomésticos; el Grupo Durango compró aquellas del ramo de celulosa*

²³ Raúl Domínguez Martínez, “Los sofismas del financiamiento universitario” en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, p 51.

²⁴ Néstor García Canclini, “Prehistoria económica y cultural del Tratado de Libre Comercio”, en *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, p 4.

de papel y maderas industrializadas; el grupo estadounidense Eagle Cement Co., adquirió las empresas cementeras; Pepsi Co., mediante su empresa Embotelladora Metropolitana, adquirió los ingenios puestos a la venta, así como empresas refresqueras y de aguas minerales; el grupo Xabre entró al ramo de la aviación y además compró empresas de la industria azucarera"²⁵.

En los siguientes sexenios presidenciales, tanto de Carlos Salinas de Gortari como de Ernesto Zedillo Ponce de León, se aceleró la consolidación del neoliberalismo a partir de la subordinación de las políticas públicas nacionales al gobierno de EU y a los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE), FMI, BM, y BID. Los lineamientos generales que se establecieron en las políticas públicas fueron: reducción del déficit fiscal; devaluación monetaria y liberación cambiaria; eliminación de *viejos* acuerdos comerciales bilaterales; liberación de todo tipo de control de precios; restricción a los aumentos salariales; fomento de las inversiones extranjeras; impulso al endeudamiento externo; y disminución de la protección arancelaria e industrial.

El establecimiento neoliberal fue posible a alianzas de clases y grupos dominantes externos y del país. El sector empresarial fue el que más influencia tuvo al respecto y en el ámbito nacional se ha agrupado especialmente en el Centro Coordinador Empresarial (CCE). Así, los empresarios tras ocupar puestos importantes en la burocracia estatal pasaron a ser actores principales en la nueva orientación de las políticas públicas. De este modo la reorganización de la coalición política se cerró con la influyente

²⁵ Elvira Concheiro Bohórquez, *El gran acuerdo. Gobierno y empresarios en la modernización salinista*, p 75-76.

posición de las Corporaciones Transnacionales (CT's) con el gobierno estadounidense; logrando contrarrestar la permanente y creciente deslegitimidad política de Carlos Salinas de Gortari y de Ernesto Zedillo Ponce de León.

Los objetivos reformistas del neoliberalismo fueron: 1) Establecer un mercado mexicano subordinado al capital estadounidense; 2) Garantizar cobro y reproducción de la deuda externa mexicana; 3) *Sanear* las finanzas públicas.

Para esto fue necesario promover la apertura del mercado nacional a través del aceleramiento de la liberalización comercial, aunque esto estableciera la “reducción” participativa del Estado mexicano en la economía; asimismo se eliminaron aranceles en la inversión, producción y comercialización nacional. A cambio de las *trabas* económicas se establecieron acuerdos y tratados comerciales entre los que destacan: el ingreso de México a la OCDE en 1993; y el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) que entró en vigor en 1994 quedando en calidad de Ley Constitucional.

Sin embargo las promesas de mejoramiento social no han sido cumplidas. En la década de los 70, antes de la firma del TLCAN y del establecimiento del neoliberalismo, “México tenía un crecimiento promedio de 6.6%... En la década del 90, tras el TLCAN, creció menos de la mitad, con un escudido 3.1 y en el 2000 se calcula un crecimiento cercano a cero”²⁶. Lo anterior demuestra que nuestra economía nacional es cada vez más dependiente de los EU y lo, más grave del asunto, mucho más pobre. En

²⁶ Iván Valdez, *América para los Norteamericanos* en http://www.elsiglo.cj/El_ALCA. Documento.

el gobierno de Fox se pretende profundizar más ésta relación con la consolidación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), el Plan Puebla Panamá (PPP), y los acuerdos de seguridad nacional en combate con el *terrorismo*.

Con respecto a la IED, de carácter totalmente especulativa, su destino se enfocó en mayor forma al sector maquilador y de servicios. En este rubro, la promoción de los gobiernos federales fue relevante pues le garantizaron seguridad y apoyo: la mayoría estuvo libre de impuestos, gozó de subsidios financieros y tuvo preferencia en las inversiones.

A partir de 1994, el flujo promedio anual de la IED se triplicó en comparación con lo captado en los siete años previos al TLCAN, lo que indica *“un incremento total en el 2000 del 72% del cual el 79% de ella proviene de EU... cifra que asciende a 43 millones de dólares”*²⁷. El crecimiento de la IED fue tal que se ha reflejado en el incremento de la deuda exterior y la constante fuga de capitales, prolongando la crisis económica. El resultado ha sido establecer la inestabilidad del mercado de inversión pues en los últimos años *“de 36.378 millones de dólares [que ingresaron al país] salieron 48.699 millones”*²⁸.

Otra actividad promovida fuertemente por el gobierno federal fueron los préstamos internacionales. Éstos vinieron principalmente por organismos como el BM, FMI, BID, y el gobierno de los Estados Unidos. Tuvieron el objetivo de proporcionar ayuda para *reparar* la crisis del país a cambio de condicionar la reestructuración económica a sus intereses.

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Ibidem.*

Parte de estos empréstitos se enfocaron a *modernizar* el sistema financiero, *rentabilizar* empresas públicas o privadas en quiebra, recuperar momentáneamente el gasto social con programas como Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), invertir en infraestructura, y establecer una política de subsidios a la inversión extranjera. A partir de esas medidas la deuda exterior se “*duplicó a la que existía en 1982 [y en el] 2000, sobrepasa los 163.200 millones de dólares*”²⁹.

Por otro lado, la reestructuración productiva incluyó la privatización de empresas públicas. La justificación oficial fue la *modernización* del sector en cuyo accionar no debía intervenir el Estado en asuntos de competencia comercial. Así, el Estado se *deshizo* de casi todas las empresas paraestatales y haciendo uso de sus facultades legislativas abrió el libre paso al capital privado. Según cifras oficiales “*en 1982 existían 1,155 empresas públicas mientras que en 1994 existían únicamente 247. Cabe aclarar que durante la década del 70 sumaban 17 000*”³⁰.

El método para instrumentar una política acelerada de privatización fue 1) sanear públicamente los adeudos bancarios y fiscales de las paraestatales y de algunas empresas privadas como el de 1994 (Fobaproa-IPAB), los rescates carreteros, los subsidios otorgados a Telmex, etc.; y, 2) disminuir el personal laboral en ellas a través de despidos masivos eliminando poco a poco la organización sindical.

²⁹ *Ibidem*. El subrayado es mío.

³⁰ Ver informe SHCP, México 1994.

Año	Paraestatales al fin del periodo
1971-1975	17000
1976-1982	1155
1983-1988	618
1989-1994	247

Cuadro 1. Empresas paraestatales en México. Fuente: SHCP-Secogef

Algo relevante es que el monto obtenido por la venta de todas las empresas públicas no fue invertido en ningún proyecto productivo o social a largo plazo. Los recursos del fondo de privatización, en su mayor parte fueron utilizados para el pago de los intereses de la deuda externa (80%), áreas especulativas como la banca (8%) y el resto en programas sociales de coyuntura como el PRONASOL.

Otro punto prioritario para la reestructuración económica fue el desarrollo del sector maquilador y de servicios. Éste progreso respetó la estructura económica respondiendo al papel de México en la división internacional del trabajo proporcionando materia prima, mano de obra barata y servicios. Esto ha generado que actualmente el 90% de las exportaciones mexicanas sean productos maquilados.

Para el establecimiento del sector maquilador se requirió un *mayor* dinamismo y *sacrificio* laboral, es decir, una reestructuración del poder adquisitivo que se basó en topes salariales con el fin de *reducir* los niveles de inflación aunque, según los órganos oficiales, en el largo plazo se reactivaría el crecimiento económico, el empleo y los ingresos de las familias. Durante la administración de Salinas de Gortari, el salario se redujo en más del 60% y con Zedillo *"tan dramática fue la contracción del ingreso, que su valor real de 1996 no sólo es 28% menor respecto de su nivel en 1992, sino que inclusive se ubica*

por abajo -1.8%- en relación con lo alcanzado en 1984, lo que indica que se retrocedió más de 12 años”³¹.

Desde la entrada en vigor del TLCAN la comparación entre el valor del salario y el precio de la canasta básica ha sido muy desigual. El primero subió apenas un 135% mientras que la canasta básica mexicana aumentó en un 560%. En consecuencia, la canasta básica quintuplicó su precio”³².

Además a esto se le agregó la nueva forma generalizada de contratación laboral que carece de prestaciones laborales y cuya retribución depende de la cantidad producida por el trabajador. Una consecuencia de esta reforma fue el incremento del trabajo informal que en el 2000 abarcaba el 50% del empleo total.

Paralelamente a esas medidas salariales, el empleo dejó de ser seguro. Si bien el área maquiladora creó algunos empleos estos no satisficieron la demanda de trabajadores. Por ejemplo, “el empleo estable nacional en 1982 alcanzaba al 65% de la población económicamente activa y ahora [2001] sólo llega a 52%, mientras que proporcionalmente crece y crece el desempleo, el subempleo y el empleo de la economía informal”³³.

³¹ Marcos Chávez M., “Zedillo el fabricante de parias” en Revista *La Crisis semanario*, Año 3. no. 149, México octubre-noviembre, 1998.

³² Valdez Iván, op cit.

³³ Héctor R. Núñez Estrada, *El saldo salinista y la crisis del gobierno del presidente Zedillo*. El nuevo poder del capital financiero. Documento.

Ingreso monetario mensual, medio por hogar, según deciles de hogares ordenados por su ingreso monetario per cápita (en pesos de agosto del 2001)

Deciles	1977	1984	1989	1992	1994	1996	1998	2000
I	723.3	1 031.7	978.0	799.6	923.5	793.8	621.3	910.6
II	1 473.0	1 777.5	1 896.5	1 758.2	1 814.1	1 524.6	1 444.4	1 732.4
III	2 074.7	2 436.7	2 537.0	2 581.4	2 547.0	1 980.3	1 965.2	2 346.4
IV	2 840.9	2 978.3	3 137.4	3 087.9	3 206.1	2 481.8	2 565.6	2 938.9
V	3 412.9	3 645.3	3 796.5	3 745.6	3 881.0	2 867.3	3 017.0	3 562.2
VI	4 343.0	4 401.9	4 530.1	4 390.4	4 489.3	3 557.2	3 739.9	4 240.0
VII	5 435.9	5 251.6	5 255.9	5 265.9	5 396.3	4 077.3	4 391.2	5 291.0
VIII	6 711.1	6 489.7	6 490.4	6 407.3	6 780.5	5 028.1	5 564.7	6 584.9
IX	9 035.3	7 959.1	8 244.3	8 869.0	9 221.5	6 828.5	7 552.9	8 484.3
X	17 681.2	14 422.2	18 847.8	21 344.6	22 517.5	15 464.7	17 522.4	20 639.6
Total	6 197.3	5 791.1	6 481.1	6 777.0	7 115.1	5 246.6	5 628.5	6 528.3
Perceptores por hogar	1.53	1.58	1.67	1.69	1.73	1.77	1.80	1.92

Cuadro 2. Ingreso per cápita en México. Fuente ENIGH 1977, INEGI 1984-2000

Adelgazar al Estado implicó reducir su gasto público no sólo en el área económica sino también en el área social³⁴ pues a pesar de que las cifras oficiales demuestran un incremento que no supera el 10% en toda la década del 90, en realidad si se compara con el crecimiento del PIB el incremento del gasto social es falaz. El proceso fue en primera instancia desfinanciar los programas sociales y después *remediarlo* con un presupuesto mínimo y extemporáneo el cual estaría determinado con base en la política de focalización.

Todo esto por medio de programas como PRONASOL iniciado por Salinas en 1989; el Pacto Nacional para el combate a la pobreza; y PROCAMPO. Sin embargo, más allá de significar la solución a muchos problemas sociales lo que se hizo fue mediatizar el descontento social que se

³⁴ Es el gasto en educación, en salud (incluyendo programas de control de la natalidad, salud reproductiva y en programas de alimentación y nutrición), en agua potable (y saneamiento básico), en vivienda (únicamente los programas de subsidio a la vivienda, así como los programas públicos de apoyo al sector), en asistencia social (programas de corte asistencialista) y en seguridad social (pensiones por ejemplo).

incrementaba en el país. El fin fue otorgar al Estado beneficios políticos de legitimidad.

Resulta interesante observar cómo la desregulación económica ha sido acompañada de una mayor regulación social. La reducida participación económica del Estado se va traduciendo poco a poco en una absorbente conducción sobre la sociedad. La aparente libertad económica otorgada al sector privado se ve compensada por la conducción puntual de los hoy todavía espacios públicos del bienestar social: educación, salud, vivienda, ecología, cultura y deporte, entre otros. Ahora la función estatal ha cambiado de una que en mayor o menor medida garantizaba el bienestar social por una enfocada más a la fiscalización organizadora.

Cabe resaltar que con este proceso de reforma estatal se consolidó la hegemonía del sector empresarial no sólo en la acumulación de la riqueza sino además en la influencia en los diseños y aplicación de las políticas públicas. *“En una muestra elaborada en 1994 por la revista Expansión, de los 91 grupos principales del país tan sólo los diez primeros concentraron el 55% de las ventas, el 56% de los recursos y el 48% del empleo durante 1993. Estos diez grupos son: Vitro, Carso, Cemex, Alfa, Visa, ICA, Televisa, Aerovías de México, Desc y Empresas La Moderna.*

**PIB destinado al Gasto en desarrollo social
1990-2004**

Año	PIB Millones de \$	Crecimiento %	Gasto en desarrollo social	% del PIB en el Gasto social
1990	738, 898	0	44, 771	6
1991	949, 148	28	65, 994	6.9
1992	1, 125, 334	52	87, 161	7.7
1993	1, 256, 196	70	106, 699	8.4
1994	1, 420, 159	92	131, 592	9.2
1995	1, 837, 019	148	155, 249	8.4
1996	2, 525, 575	241	212, 112	8.3
1997	3, 174, 275	329	274, 757	9
1998	3, 846, 350	420	347, 511	9
1999	4, 593, 685	521	433, 375	9.4
2000	5, 491, 373	643	519, 240	9.4
2001	5, 828, 591	688	580, 502	9.9
2002	6, 152, 829	732	642, 630	10.4
2003 (e)	6, 595, 800	792	668, 239	10.1
2004 (a)	7, 086, 200	859	707, 758	9.9

Cuadro 3. Fuente: Elaborado por la STCP con información de 1980 a 2002 de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, H. Congreso de la Unión. 2003 datos al cierre estimado en el proyecto de Presupuesto de Egresos 2004.

Pero la concentración del capital se expresa también de manera individual. Son unos pocos capitalistas, quienes controlan a los grupos económicos”³⁵.

Los saldos sociales de la Reforma del Estado se han presentado en: la agudización de la crisis económica; el daño a la estructura productiva; la contracción del mercado interno; el déficit de la balanza comercial; el endeudamiento externo; la descapitalización y el empobrecimiento del campo; la quiebra de miles de empresas nacionales; el enriquecimiento ilícito de unos cuantos empresarios y políticos; el desempleo de millones de trabajadores; y, el

³⁵ Elvira Concheiro, p 35, op cit.

deterioro de las condiciones de vida de la mayoría de la población. Los sectores más perjudicados han sido las micro y medianas empresas (cierres, quiebras y ventas) y la gran cantidad de trabajadores que se encuentran en un estado laboral precario e inestable (subempleo-desempleo).

Estos hechos profundizaron el papel de México en la división internacional del trabajo cuya oferta, a partir de aquí más especializada, ha sido proporcionar materias primas, mano de obra técnica y barata, y productos manufacturados con inversión estadounidense.

Pero este plan no sólo se ha enfocado en la transformación de la economía nacional sino también ha incluido la inserción de otro dinamismo en los espacios públicos encontrándose así, una nueva relación y participación del Estado en las instituciones educativas, culturales y científicas.

Por ello, la educación superior también modificó sus estructuras y contenidos académicos delimitando en mayor medida su función de movilidad social ya que se ha enfocado más a formar recursos humanos técnicos, élites tecnocráticas, e innovaciones científicas, técnicas y tecnológicas con relación a las transformaciones productivas del país. Esta reconstrucción ha minimizado la capacidad de las IES de ser actores importantes en el desarrollo nacional pues sus funciones tan sólo se han limitado a resolver necesidades de ciertos sectores productivos.

A pesar de que casi todas las medidas, aplicadas esencialmente en la década de los 90, encaminadas a cambiar parte de la estructura académica y administrativa de las IES resulta significativo el “Plan 1980-1990” ó “Plan de Desarrollo y reforma de la Educación superior”, elaborado a finales de la década de 1970 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES),

éste último importante órgano dirigente **del sistema de educación superior a partir de los 70.**

El Plan 1980-1990 hacía una crítica a las IES mencionado a la vez sus grandes defectos del sistema superior como: las crisis financieras; el crecimiento del personal y de los estudiantes; los incompletos contenidos educativos que eran enfocados a la politización estudiantil; y la pérdida del sentido académico. El Plan demandaba elevar la calidad académica a partir de la planeación educativa encauzada a detener la expansión cuantitativa del sistema así como a orientar los planes, programas y proyectos educativos a la reactivación económica.

Con esta base, fue posible el surgimiento de dos programas gubernamentales que puntualizaron la política neoliberal con Miguel de la Madrid: el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El PRONAES mencionaba la *“necesidad de reducir las obligaciones financieras del Estado centralizando al mismo tiempo las decisiones académicas”*³⁶. A este programa le siguió el Programa para las Instituciones de Educación Superior (PROIDES), *consensuado* entre la ANUIES y el gobierno federal, y que pretendió: *“... impulsar la planeación nacional e institucional, modificar los planes de estudio para fomentar áreas como las tecnologías y las ciencias naturales, restringir el crecimiento en la docencia, definir criterios para la asignación de recursos financieros, realizar autoevaluaciones*

³⁶Adrián Acosta Silva, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, p 102.

*institucionales y modernizar los métodos de gestión institucional*³⁷. Todo lo anterior sobre un marco aparente de autonomía universitaria.

La reforma de las IES comenzó a partir de ciertas condiciones coyunturales como la reducción presupuestal a la educación en general que entre 1983 y 1987 significó “*un deterioro [del]... 10.2%*”³⁸, y para la educación superior un ligero crecimiento del 0.24%, que en los hechos era insuficiente para solventar los gastos necesarios; la centralización de la administración del presupuesto por la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP); y, el impulso de la educación superior privada como parte de la estrategia para desmasificar las IES y desacreditarlas.

Presupuesto federal a la educación superior (miles de nuevos pesos)				
Año	Gasto federal en educación	% PIB	Educación superior	% PIB
1982	368608	3.8	72.1	0.26
1987	5 112 100	2.6	1014.9	0.5

Cuadro 4. 1º y 5º Informe de Gobierno (1983 y 1987)

De esa manera se inició un proceso de reducción de matrículas, aplicación o elevación de cuotas, transformación de los contenidos académicos y una mayor participación del sector privado en el diseño educativo. Bajo este esquema, los referentes de las IES para elevar su calidad académica fueron adaptarse a una demanda productiva enfocada a las maquilas y no a elevar cuantitativamente ni cualitativamente los niveles académicos.

³⁷ Rollin Kent Serna “El desarrollo de políticas de Educación Superior en México: 1969 a 1990”, en *Políticas comparadas en educación Superior en América Latina*, p 386.

³⁸ Lorenzo Meyer, “Educación sin esperanzas”, *Excélsior* 15 de noviembre 1989, p 1 y 10. El subrayado es mío.

1.3 La UNAM y los comienzos de su transformación: rectorado de Jorge Carpizo

La trascendencia de la UNAM en la historia nacional es muy significativa pues sigue siendo, por mandato constitucional desde su creación hasta nuestros días, la principal institución educativa del país y la más significativa, por su mayor desarrollo académico, de América Latina.

En el ámbito nacional genera más del 50% de la investigación, cuenta con una amplia difusión de la cultura, forma una gran cantidad de cuadros profesionales y tiene gran influencia, directa e indirectamente, en la formación profesional y educativa del país. La Universidad ha ayudado al desarrollo del sistema de educación superior (SES) fomentando la coordinación, a través de la ANUIES, y colaborando en el diseño de los planes y programas de estudio de las IES.

En la UNAM se ha depositado la responsabilidad de formar cuadros profesionales, así como realizar investigación (científica, tecnológica y técnica), y crear y difundir cultura, *“todo ello a partir del supuesto de que la universidad se debe a la sociedad y que desde su especificidad como casa de la cultura debe contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales y al proceso de desarrollo del país”*³⁹.

Por ello, debe contar con una formación académica que, a partir de principios científicos y éticos, ayude a *“cobrar conciencia en tanto universidad nacional... para que... pueda jugar un papel como conciencia de la sociedad*

³⁹ Javier Mendoza , p 284, op cit.

mexicana”⁴⁰. Cabe aclarar que esos objetivos podrán ser cumplidos si existe una estricta responsabilidad financiera y política del Estado.

Sin embargo, desde mediados de la década de 1980 la UNAM ha tenido serios problemas al adaptarse a un proyecto neoliberal implantado desde el propio gobierno federal. El nuevo enfoque académico no contempla la gratuidad, ni el carácter nacional y mucho menos la promoción del cambio en beneficio de las mayorías a través de la innovación. Hechos como la disminución de su presupuesto, proveniente principalmente de la administración federal, y las descalificaciones tecnocráticas que han señalado a la Máxima Casa de Estudios como semillero de guerrilleros; demuestran cómo ha tenido que luchar contra la corriente para conservar, en diferentes grados, su importancia y calidad nacional.

Un antecedente a la inserción del neoliberalismo en la UNAM fue el rectorado de Octavio Rivero Serrano (1982-1986) que, con base en los lineamientos de la ANUIES, estableció el proyecto de “*Modernización Conservadora*”. Por medio de él proporcionó un “*enfriamiento político de la universidad mediante la contención del sindicalismo y la desactivación del crecimiento del bachillerato; la desconcentración geográfica de la licenciatura en cinco planteles de las Escuelas Nacionales Profesionales; y el control de la profesionalización académica*”⁴¹. Estas políticas, con mayores tintes políticos que académicos, estuvieron alineadas al proyecto federal pues se pretendió la reestructuración de la Universidad por medio del desmembramiento y la

⁴⁰ Víctor Martiniano Arredondo Galván, “El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario”, en *Universidad y sociedad*, p 226, op cit.

⁴¹ Rollin Kent Serna, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, p 11.

desmasificación, mientras que se adelgazaba su presupuesto desde las instancias del gobierno.

El rectorado de Jorge Carpizo McGregor también antecede a la consolidación del proyecto neoliberal. Desde su llegada a la UNAM en 1985 divulgó la necesidad y la urgencia de resolver las grandes deficiencias educativas como el gigantismo en las matrículas, el déficit presupuestal, y la disociación de la Universidad con las necesidades sociales. Para ello consideró necesario establecer la “*excelencia académica*” cuya definición ha sido desarrollada en torno a la organización empresarial que pretende la obtención de altas utilidades y un crecimiento constante y sostenido con base en la optimización de recursos.

En el fondo, se trataba de reformar desde arriba a la Universidad para ajustarla a los que, calificado como necesidades institucionales y nacionales, no era otra cosa que el conjunto de requerimientos de fuerza de trabajo calificada. Así, la propuesta de la rectoría fue “*eleva la calidad académica a través de una mejor administración y de una mejor vinculación de la institución con el sector productivo*”⁴².

De esta manera, Jorge Carpizo McGregor instrumentó su proyecto primeramente con su programa de “*racionalización de gastos*” que se enfocó en no abrir nuevas plazas académicas y administrativas aunque se privilegió la contratación de personal de confianza; a reducir los gastos extra académicos como el servicio telefónico no esencial, la decoración de oficinas y el consumo excesivo de energía eléctrica, agua y servicio de correos.

⁴² Jorge Carpizo, “Programa Académico 1987”, en *Gaceta UNAM*, No 22, 9 de abril de 1987.

Su programa también incluyó la promoción de una política de autofinanciamiento, la cual tuvo dos vertientes. Por un lado a través del programa "*Todos estamos en deuda con la Universidad*" invitó a todos los egresados a hacer aportaciones económicas voluntarias. Por el otro comenzó una campaña de convencimiento para que todos los estudiantes pagaran cuotas libremente, cuyas cantidades propuestas eran de "30,000; 15,000; 7,000 ó 4,000 pesos anuales para alumnos de bachillerato y de 60,000; 40,000; 20,000 ó 10,000 pesos para estudiantes de licenciatura"⁴³.

El 16 de abril de 1986 Jorge Carpizo McGregor presentó un diagnóstico sobre la Universidad que contenía parte de su plan de reforma universitaria. "*Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*" describía los *principales* problemas de la UNAM así como las soluciones planteadas por rectoría.

Por ejemplo, el problema del financiamiento fue analizado desde el ángulo de la ineficiencia académica porque se reconocían más gastos que ingresos con resultados académicos pobres. Los principales sectores responsables, pues hacia ellos fueron dirigidos los comentarios, eran: 1) el sindicalismo burocrático que "*cobra más de lo que trabaja, es numeroso y persigue otros intereses políticos*". 2) Los estudiantes que presentan una irresponsabilidad financiera que desencadena en una irresponsabilidad académica pues con lo "*barato*" que les cuesta su educación no valoran la inversión que la sociedad mexicana hace en ellos". 3) Los docentes que con base en el *clientelismo político*, vía sindicato, tanto obedecen a ciertas políticas

⁴³ René Rivas Ontiveros y Hugo Sánchez Gudiño, *UNAM, de la rebelión silenciosa al Congreso*, p 57.

gremiales y no académicas, como *cuentan con una baja percepción salarial* teniendo una contratación irregular⁴⁴.

Las soluciones a estos problemas se desplegaron con base en la diversificación, racionalización y focalización del presupuesto: implantación de cuotas voluntarias en inscripciones y servicios educativos como trámites, exámenes (ordinarios, extraordinarios, y de titulación), credenciales, copias, etc; creación de patronatos o asociaciones de egresados que pudieran hacer aportaciones económicas; depuración de programas y proyectos ineficientes; y la selección de proyectos de investigación científicos, técnicos y tecnológicos vinculados con las “necesidades sociales”.

Por otro lado, el problema de la deficiencia en la calidad académica fue enfocado en los estudiantes y académicos. Por ejemplo se dijo que los alumnos eran los responsables directos de su nivel educativo y para resolver esto era necesario hacer más rígida la academia, eliminando el pase automático y promoviendo la selección de los “mejores” estudiantes, exigiéndoles promedios altos, para su incorporación a carreras, programas, etc.

También se mencionó que el problema de calidad docente se debía al ausentismo de ellos, a su falta de capacidad para cubrir por completo los programas, la inexistencia de informes de trabajo, y el proceso de evaluación anárquico. Como soluciones posibles se planteó dar de baja a los *malos* profesores como los *aviadores*, fomentar cursos de actualización y motivar a los investigadores a cubrir sus obligaciones docentes.

En cuanto a la *vinculación de la UNAM con la sociedad*, se habló del alejamiento que demostraba la institución desde sus planes y programas de

⁴⁴ Ver Jorge Carpizo McGregor “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México” en *El cambio en la Universidad*.

estudio y en sus proyectos de investigación, pues éstos presentaban otras características tanto teóricas como prácticas que el país no demandaba. Se propuso una mayor vinculación principalmente con el sector productivo, y crear vías democráticas que mantuvieran la tranquilidad de la institución.

El 11 y 12 de septiembre de 1986 el Consejo Universitario (CU) aprobó un “primer paquete de medidas” que estuvo dirigido principalmente para *resolver* las deficiencias en el sector estudiantil. Constaba de 26 iniciativas que *“buscaban rescatar el nivel académico de las áreas donde se había deteriorado la academia e impulsar aquellas en las que existía la excelencia académica”*⁴⁵. Las modificaciones se presentaron principalmente en el:

1) Reglamento General de Pagos (RGP), el cual *actualizaba* las cuotas de exámenes y servicios educativos (exámenes extraordinarios, examen médico y expedición de certificados, etc.), exceptuando las cuotas por inscripción; se incrementaron cuotas de especialización, maestría y doctorado, y los montos se establecieron en función del salario mínimo.

2) Reglamento General de Inscripciones (RGI), el cual estipuló que para *gozar* del pase reglamentado, los alumnos debían concluir sus estudios de bachillerato en el periodo establecido de tres años con un promedio superior a ocho, de lo contrario participarían en el concurso de selección para ingresar a los estudios de licenciatura; se fijó además un índice máximo de reprobación de materias en cada ciclo escolar.

3) Reglamento General de Exámenes (RGE), estableciendo una sola oportunidad para presentar los exámenes ordinarios, limitando el número de oportunidades para presentar exámenes extraordinarios, y restituyendo la

⁴⁵ p 141 *ibidem*.

calificación numérica y la instauración y consolidación en su caso de los exámenes departamentales.

Además existieron reformas en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, el Estatuto del Personal Académico, el Reglamento Interior del Patronato Universitario y el Reglamento para la Elección de Representantes de Profesores y Alumnos ante los Consejos técnicos de Escuelas y Facultades.

Los resultados de este rectorado fueron: incremento del control burocrático sobre los estudiantes, docentes y trabajadores administrativos; así como una disminución y homogeneización en la matrícula.

No obstante los avances de la reforma el segundo paso de ella, que estaba enfocado a la transformación de los contenidos académicos y a la reestructuración organizativa de la UNAM, quedó suspendido por la presión de la comunidad universitaria organizada en el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en 1986-87, logrando revocar la propia reforma del 16 de febrero de 1987.

Lo anterior a pesar de haber sido frenado no evitó la divulgación oficial de pretender implantar un nuevo proyecto en la Universidad. Así se inauguró una nueva época para la UNAM pues en las siguientes administraciones se agudizarían sus cambios.

Capítulo 2

La reforma académica

2.1 La excelencia académica y el nuevo paradigma educativo

El capitalismo experimentó en las tres últimas décadas una reestructuración conforme a su necesidad de acumulación, concentración y centralización de capital. Las Corporaciones Transnacionales (CT) acrecentaron su hegemonía, a través de la *globalización*, expandiendo una economía de libre mercado en aquellos lugares *exsocialistas* y en las regiones y países en los que ya tenían una sólida influencia.

Para esto fue necesario transformar los objetivos y funciones del Estado. Por un lado se perfeccionaron los sistemas de control social, y por el otro se redujo la participación estatal en el desarrollo social. Es decir, la principal finalidad del Estado fue intervenir tajantemente en el resguardo de los intereses privados de amplio dominio nacional e internacional, sin importar el desarrollo de todos los sectores económicos y sociales del país.

Conceptos como *excelencia* y *calidad* pasaron a adoptar definiciones relacionadas con la productividad para aplicarse en todos los sectores sociales, siendo parámetros de inclusión y exclusión, obedeciendo con ello a un nuevo proceso de integración mundial.

La *calidad* y *excelencia* neoliberal se sustentan principalmente en dos raíces ideológicas que describen una visión antropológica del capitalismo: el

utilitarismo de Bentham y el socialdarwinismo de Malthus y Sumner, cuyas interpretaciones de desarrollo social han dejado de lado elementos de justicia e igualdad. Por ejemplo, se afirma que “*la única causa eficiente de la acción es el interés de la propia consideración. Únicamente por un sentido de interés, por la eventual expectativa de placer o dolor [estímulos de gratificación y castigo], es como puede ser influida la conducta humana en cualquier caso*”⁴⁶.

En este contexto *excelencia* significa un desempeño individual realizado al máximo dentro de un ámbito de competitividad, definición que denota un mayor parecido con “*la organización empresarial que pretende la obtención de altas utilidades y un crecimiento constante y sostenido*”⁴⁷.

Si el neoliberalismo pretende una integración mundial, sus parámetros de calidad son su principal medio. Por ello se persigue *estandarizar* los procesos sociales. En el sector económico se instaura el *libre mercado* entre los países industrializados poseedores de dinero, maquinaria pesada, tecnología de punta y mano de obra calificada; con los países maquiladores tenedores de servicios, materia prima y fuerza de trabajo no calificada. Todo en un marco que mantiene las desventajas y desigualdades comerciales, aunque esto implique la especialización productiva de los países en la división internacional del trabajo.

En política se aspira a promover lineamientos “universales” de consenso político a través de la idea de la modernización. Argumentos como la democracia funcional enfocada más a las formas de participación representativa a través de instancias electorales y partidistas controladas por

⁴⁶ Jeremy Bentham, *Escritos Económicos*, p 3. El subrayado es mío.

⁴⁷ Ernesto Barona Cárdenas, “¿Reconversión educativa?”, en *Cuadernos de Programa Ciencia y Sociedad* No. 4, marzo de 1987, p 44.

el Estado; la *lucha* por la *justicia* a través de la militarización de las sociedades y la promoción limitada de Comisiones de los Derechos Humanos, entre otros; buscan consolidar un *Estado global* que en vez de promover una real participación política de todos los sectores sociales, fortalece el dominio y control de las CT's, burocracias y grupos de poder transnacionales y en pocos grados nacionales, a través de organismos supranacionales: financieros (FMI-BM, etc), políticos (OCDE, ONU, OMC), y militares (OTAN).

En el sector cultural, la *estandarización* pretende insertar los parámetros de la *modernización* y el progreso occidental con el fin de implantar una uniforme cosmovisión de funcionamiento social. El arraigo de la cultura occidental-blanca, con sus campañas propagandistas como el *American way of life*, es aprovechado por el neoliberalismo fortificando la idea de que el desarrollo social se obtiene por medio de las aptitudes "naturales" de cada persona, enalteciendo la importancia de la propiedad privada, como la base de la inclusión y el privilegio social; asimismo reduce la práctica y la idea integral del individuo en el desarrollo colectivo, por lo que también asienta un individualismo que por un lado evita la convivencia social y por el otro mantiene controladas las diferencias culturales.

De esta forma, los espacios públicos sociales y culturales, se redujeron y pasaron a un proceso de adquisición y comercialización privada. Esa modernización se ajustó tanto a los fines de lucro como a la estandarización cultural. El objetivo sería formar ciudadanos con conocimientos, valores y prácticas determinadas, cuya capacidad de integrarse a una nueva sociedad dependería de sus conocimientos privados y modernos. Así, el ciudadano estándar contaría con prácticas y valores, en su mayoría, funcionalista.

Esta transmisión de valores neoliberales ha tenido la pretensión de incrementar el consumo de los productos más vendidos en todo el mundo a través de modas y pragmatismos ideológicos. Para ello una herramienta fundamental ha sido los medios masivos de comunicación, que bajo las ideas de la libertad y diversidad cultural, ha difundido una homogeneidad cultural que se manifiesta, principalmente, en el consumismo, la despolitización y la enajenación cultural.

En este mismo sentido la educación ha sido limitada en varios aspectos pues ha tenido que adaptarse a una modernización que utiliza a la academia para consolidarse. Así, se implanta en su lugar un modelo empresarial y privatizador cuyos principios básicos ya no son: *“la patria o el Estado nacional, sino el Estado global; no el mercado nacional, sino el mercado mundial; no el ciudadano patriótico y democrático, sino el trabajador de maquila de las empresas transnacionales, el consumidor de las mercancías transnacionales y el ejecutor político de los dueños de la aldea global”*⁴⁸.

La *calidad* en la educación ha sido establecida por teorías y paradigmas pedagógicos como el enfoque *modernizante*. Este recurre al discurso del progreso, de la civilización y de lo moderno como los valores incuestionables de la sociedad desde el punto de vista del poder hegemónico.

Por ello, se pretende que el profesional, léase producto escolar, cuente con cualidades determinadas por los parámetros de excelencia que lo cataloguen como tal, buscando, antes que otra cosa, fortalecer y consolidar al neoliberalismo. Por eso se reitera que el logro de la excelencia existirá cuando los medios conduzcan de manera rápida y directa hacia los fines que

⁴⁸ Heinz Dieterich, “Identidad nacional y globalización” en *Identidad nacional y globalización. La tercera vía. Crisis en las ciencias sociales*, p 148.

se persiguen. De esta forma la *calidad* en la educación no contempla la valoración completa del proceso escolar pues tan sólo se enfoca a evaluar, acreditando o no, los niveles cuantitativos de desempeño acordados, en mayor o menor medida, con el proyecto neoliberal.

De esta manera, la *calidad* incorpora en la educación un sistema rígido de evaluación que, basada en parámetros meritocráticos y de competitividad, pretende obtener excelencia y alcanzar cierto liderazgo en cualquier mercado educativo. Es decir los principios descansan en la lógica del costo/beneficio con el objeto de incrementar la productividad en algunos sectores sociales.

Algunas consecuencias de estos hechos son, por ejemplo, reforzar la cultura del individualismo porque: 1) acepta este sistema de exclusión educativo como natural e ineludible; 2) personaliza los resultados de tal manera que se considera un problema estrictamente individual el acreditar o no una evaluación, dejando fuera de lugar las condiciones económicas, políticas y culturales que están implicadas en el proceso; y, 3) evita la participación colectiva y aísla el trabajo individual entre profesor-profesor, profesor-estudiante- y estudiante-estudiante, en medio de un ambiente de competencia y desconfianza.

Esta individualización en la educación fractura el concepto social de la educación porque ahora evaluar implica definir al aprendizaje no como parte del desarrollo de una sociedad sino como parte del progreso individual.

Los estándares de evaluación en las formas, contenidos y programas institucionales, son definidos, casi siempre, a través de órganos colegiados que a pesar de contar con *altos* grados académicos carecen, en algunos casos, de legitimidad e incluso del conocimiento real de los problemas.

Los evaluados (instituciones, estudiantes, docentes y trabajadores administrativos) entran en un proceso de selección que, en caso de aprobarlo pueden obtener más financiamiento, prestigio, estatus y poder político; si sucede lo contrario el sistema *justamente* los excluirá. “*En el fondo de esta evaluación existe una lógica que afirma la selectividad*”⁴⁹.

De esta suerte se fija la correspondencia del sistema educativo con la búsqueda de saberes, habilidades, hábitos y actitudes apropiados, en su mayoría, para un mercado controlado principalmente por las Compañías Transnacionales. Este hecho manifiesta la inserción indirecta, pero determinante, en la orientación de la formación profesional. Asimismo, en algunas ocasiones esas Compañías participan de manera directa en la promoción del nivel de Posgrado claro que muchas veces haciendo uso del secreto de las Patentes. Por ejemplo, tenemos el caso de INTEL, IBM, GENERAL MOTORS, AT&T, BAYER, TOSHIBA, HUGHES, FORD, AEROSPACE, TELMEX, TELEVISA, COMEX, BIMBO, CARSO, ICA, etc⁵⁰; que participan de forma activa en la promoción y diseño de disciplinas y profesionales, por supuesto, adecuados a sus intereses.

Sin embargo, la academia no cambia del todo. Conserva su tradicionalismo educativo expresado en el dominio de determinados grupos políticos, externos e internos a las instituciones escolares, establecidos en la

⁴⁹ Raquel Glazman Nowalski, p 191-192, op cit.

⁵⁰ Un ejemplo muy significativo se ha dado en la UNAM en donde las empresas INTEL e IBM, poderosas corporaciones estadounidenses dedicadas a la industria de la computación, han establecido convenios de promoción de estudios de posgrados e investigaciones con el objeto de lograr patentes: en 1999 IBM registró 2756 patentes al respecto. Por su parte, el Centro Mexicano de la Filantropía (CEMEFI) en el que participan Bancomer, Ford, IBM, Seguros Monterrey, Televisa, Telmex, la Fundación Vamos México, la General Motors University, entre otros; tienen amplia participación en ese mismo sentido.

burocracia, la academia y la investigación. Asimismo, institucionalmente se preserva su ejercicio social de elegir, formar y clasificar a los distintos *recursos humanos* y cuadros sociales con el objeto de satisfacer un mercado de trabajo altamente selectivo y cada vez más restringido.

La adaptación entre el tradicionalismo educativo y la hegemonía neoliberal se da por medio de los parámetros de *calidad y excelencia*, que limitan u omiten algunas funciones y compromisos sociales de la enseñanza. Bajo esta perspectiva los fines actuales de la educación son generar principalmente, por medio de la inversión pública y/o privada, un profesionalista de *calidad*, definido neoliberalmente como producto, adecuado a las necesidades del “mercado mundial” que pretende mejorar sus sistemas de producción y control social con ayuda de la ciencia, la técnica y la tecnología. Esta situación ha implicado para las escuelas una *ganancia privada* pues al verse como empresas que venden un servicio produciendo, con ello, *excelentes* recursos humanos.

En los hechos se reduce y niega la existencia misma del derecho a la educación, minimizando o dejando de lado su carácter gratuito y público, y, por lógica, su función de movilidad y ascenso social. Se establece a cambio en las escuelas un carácter de servicio lucrativo.

Por ello, la *competitividad* se inserta como una necesidad financiera, de prestigio y reconocimiento institucional que intenta responder a las necesidades exógenas de las escuelas, pues del reembolso financiero muchas veces depende su autoconservación. Entre más eficiencia tengan las escuelas en producir conocimiento, recursos humanos y difundir la cultura, dentro del marco de la *legalidad* se garantiza una continuidad en el financiamiento. Para

ello, deben mostrar una mayor preocupación por “*educar para el empleo*”⁵¹, o mejor dicho para el mercado, con las exigencias productivas y consumistas que le *corresponden* a cada grado, profesión y sector. En este sentido, algo determinante para el desarrollo de la academia es la condición económica de cada país.

Por ejemplo, en las naciones ricas los avances educativos se dan principalmente en la tecnología de punta (industria pesada, telecomunicaciones, energéticos, bioquímica, microelectrónica, transportes, control de las materias primas y de los medios de subsistencia básicos), en la creación de teorías y paradigmas *modernizantes* neoliberales de la ciencia y la cultura, y en la formación de los cuadros dirigentes del mundo; con el objeto de conservar la hegemonía sobre los demás países.

Por su parte, en los países pobres como México⁵², el sector educativo, *modernizado* con base en la adaptación de las innovaciones internacionales *debe* centrarse principalmente en cubrir las demandas de sus principales sectores productivos, como la economía maquiladora y de exportación de materias primas, servicios y recursos humanos; formando mano de obra y conocimiento científico, tecnológico, técnico y cultural bajo en comparación con los países ricos.

El nivel académico que mayor importancia se le ha dado en este contexto neoliberal es el de la educación superior pues es ahí donde se forma

⁵¹ Pablo Gentili, “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, p 136, op cit.

⁵² Aunque somos la 13ª economía exportadora del mundo, la pobreza afecta al 80% de la población ascendiendo aproximadamente a 80 millones de mexicanos, de los cuales 8 millones tienen que sobrevivir con un ingreso diario promedio de doce pesos, y otros 25 millones lo hacen con 24 pesos al día. En cuanto al ingreso per cápita, México hace 25 años tenía un ingreso de 4, 500 dólares anuales, el año pasado todavía teníamos un ingreso per cápita de 4, 500, es decir no ha habido avances en esos 25 años.

a los profesionales, intelectuales y cuadros dirigentes de la sociedad. Es por ello que el avance *modernizante* en sus estructuras académicas ha sido más acelerado.

Su estandarización “supone la tendencia a normalizar la relación educativa de acuerdo con ciertos patrones o modelos de acción que implican la integración funcional a la norma establecida por el sistema administrador de la educación; su estructura social, lo mismo que la del ámbito tecnoeconómico, es un mundo cosificado, porque es una estructura de roles, no de personas, expresados en los documentos organizativos que especifican las relaciones jerárquicas y de funciones; instituye un sistema de formación en ciencia y tecnología basado en procesos tecnocráticos de selección y calificación; supone el uso racional de los medios educacionales (tecnología educativa) para fines sociales; su principio rector es la planificación y sistematización de la función académica; y, su modo regulador constituye la acreditación y certificación de adquisición del conocimiento, así como del *habitus* establecido como requerimiento de estudio”⁵³.

La estandarización educativa busca responder a los requerimientos del mercado productivo. En el caso de México estas exigencias, de alguna forma han sido determinadas también por reglamentaciones del TLCAN⁵⁴, que pretenden alinear profesiones por medio de “*exámenes de acreditación...*

⁵³ Mario Rodríguez-Mena García. *La calidad de la educación. un problema actual*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Departamento Creatividad. CLACSO, Consejo latinoamericano de Ciencias sociales, Biblioteca virtual. <http://clacso.edu.mx>. Documento.

⁵⁴ Un caso importante derivado del TLCAN se ve en su capítulo 18, artículo 15, en donde se pone “un techo a lo que ya se ha establecido de reglamentaciones sobre educación superior y limita lo más posible a futuro cualquier disposición gubernamental que se considere lesiva para los espacios de comercialización privada de la educación tal como fueron definidos en este convenio comercial”, en Hugo Aboites, *Viento del Norte* p 32.

*certificación o recertificación a los que deberán someterse periódicamente los profesionales*⁵⁵; además que de forma indirecta la *reconversión* productiva incide en los niveles y modalidades de contratación en el mercado laboral profesional.

La homogeneización también implica formar a un profesional, siendo un ciudadano pertinente para el modelo de sociedad, basado en símbolos de modas e idiosincrasias pragmáticas globales, por ejemplo el individualismo, cientificismo, ahistoricismo, etc., que llegan a contribuir a que el profesionista no sólo desconozca el valor de su identidad cultural o conciencia histórica, sino que incluso llega a despreciarlas.

La inserción de los lineamientos y principios de *calidad y excelencia* en la educación superior se da en ocasiones: 1) de forma directa a partir de la incursión empresarial al aparato de organización y administración escolar tradicional; e, 2) indirectamente por medio de las condiciones que impone el mercado (laboral, de consumo, cultural, etc.), las modas o paradigmas académicos, los patrones de conducta social, las deficiencias estructurales de la educación, etc.

En este sentido, se han utilizado preceptos pedagógicos pragmáticos en la educación superior a través de conceptos que aparentemente persiguen el desarrollo de la academia: la *calidad y excelencia* sobre la base de enfoques conductuales.

En este contexto *global* que privilegia el progreso económico por encima de los demás sectores sociales, las naciones hegemónicas han recurrido a exportar en los demás países sus enfoques, innovaciones y

⁵⁵ José Luis Guevara Cisneros y Teresa Pacheco Méndez, "Política de evaluación de la educación superior" en *Evaluación Académica*, p 144.

alternativas académicas, dependiendo de la influencia que ejercen en ellos, con el objeto preservar y mejorar sus intereses que en este contexto se enfocan más a elevar sus niveles de ganancia. Lo anterior se presenta tanto en el incremento de contenidos técnico-instrumentales en la formación universitaria, así como en la educación técnica y tecnológica cuya promoción se ha hecho bajo la justificación de contrarrestar la *masificación y la mala calidad* de las universidades. De este modo se crea en las instituciones educativas un vínculo más enfocado al medio productivo trayendo como consecuencia reducir las relaciones con los otros sectores sociales, incluso del propio mercado: como las micro y medianas empresas, paraestatales, cooperativas, etc; al mismo tiempo en las escuelas se reducen y trasladan los costos públicos a los bolsillos privados.

Zedillo afirmaba que *“lo que se aprenda sea genuinamente útil al individuo”*, por lo que en un país como México era necesario preparar a los estudiantes *“para la vida “inferior” que, probablemente, llevarán. De esta forma serán mucho más felices y sus profesores estarán menos expuestos a la frustración. Nuestras sociedades serán más estables si comprendemos finalmente que es preciso renunciar al sueño de que todos necesitan ser igualmente educados”*⁵⁶. Arquetipos de eficiencia y eficacia académica son aplicados para reducir el tiempo escolar y el costo para la institución, y así, el profesionista se inserte rápido y *fácilmente* al mercado laboral disponible. Por ello la educación técnica y tecnológica han resultado *idóneas*.

Con el mismo objetivo se desarrollan sistemas de educación abierta y a distancia, que en el caso de México no han logrado consolidarse por chocar

⁵⁶ Michael Apple, “El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa”, p 85, op cit. El subrayado es mío.

con las condiciones reales académicas: persisten los costos o cuotas elevadas, y la falta de una disciplina escolar autodidacta. Sin embargo estos sectores educativos son considerados de *calidad y excelencia* porque tanto hay ganancias como graduados certificados aunque en los hechos los objetivos de formación profesional no se cumplan.

Lo anterior se encuentra también en programas Teleducativos, Videoeducativos, por Multimedia o Correspondencia, etc., que por medio de la *calidad y excelencia* afirman resolver problemas de la escolarización con “mayores” niveles de autonomía y de flexibilidad en profesiones, horarios y temas; aunque en realidad esto signifique el pago de altas cuotas impuestas por empresas e instituciones en su mayoría privadas. En realidad los estudiantes y docentes nunca ponen a discusión quién define los contenidos y programas académicos, por qué el insuficiente asesoramiento, para qué tanta “flexibilización”, cuál es la validez real de su certificación, etc.

Regresando a la educación superior, las manifestaciones neoliberales se presentan también, directa o indirectamente, en los planes de estudio que promueven una formación orientada a *“la realización de tareas y a la solución de problemas prácticos, la mayoría de las veces asociados a la producción”*⁵⁷.

Pero como se habla de un “mercado mundial” la realidad aprehendida por el sujeto, por contemplación o por repetición mecánica, aparece como algo lejano a él, y su función profesional se limita a cuestiones operativas.

En este sentido se niega el papel del sujeto en la construcción y transformación del conocimiento, limitándolo a *aprender* fragmentos de la

⁵⁷ Amparo Ruiz Del Castillo, *Una reflexión filosófica: para qué educar*. En Primer Congreso de Educación. Documento.

realidad estudiada. Esto se fortalece con la promoción y formalización de planes de estudio únicos o pragmáticamente estandarizados no sólo en el ámbito nacional sino de forma regional y mundial, aunque los recursos y condiciones de cada nación sean totalmente desiguales. Una expresión de esos planes de estudio únicos se presenta con los exámenes estandarizados de conocimiento. A pesar de justificar esa estandarización con la promoción del desarrollo educativo, la “*intención consciente no es transmitir conocimientos sino enseñar una habilidad*”⁵⁸.

Educar para determinados empleos ha significado formar profesionales bajo el principio de la neutralidad valorativa o “*tautología y ausencia de la contradicción*”⁵⁹, cuya característica principal es limitar en los profesionistas algunas cualidades críticas, creativas y propositivas de (en y para) su realidad. De esta manera, la estandarización convierte tanto a las profesiones como a las propias ciencias, en abstractas, limitadas y descontextualizadas, haciendo válidos sus planteamientos y aplicaciones para todo momento y lugar.

Esa imposibilidad académica ha sido reforzada por la individualización profesional. A través de métodos de evaluación rígidos y excluyentes el progreso de los profesionistas está determinado por niveles de competitividad, teniendo en cuenta que sólo pocos son los *mejores*. El ser competente ha significado la obediencia del sujeto a cada parte de las fases formativas las cuales son diseñadas por *especialistas* que, en ocasiones, planifican hasta el tiempo libre de los evaluados.

⁵⁸ Arendt Hannah, “La crisis de la educación” en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, p 194.

⁵⁹ Michael Apple, “Educación, identidad y papas fritas baratas”, p 67, op cit.

*“Un elemento fundamental para implementar este sistema fue la creación de una dependencia material sustanciosa del profesorado [y alumnos] de las becas y de los estímulos materiales”*⁶⁰. Para los actores evaluados ha significado la única oportunidad de mejorar su ingreso, su carrera profesional, y su status; aunque todo eso haya implicado someterse a procesos de competitividad individualizados y a descartar toda posición crítica y organizativa tanto para estos procedimientos como para el conocimiento evaluado y producido. Asimismo, el mercado laboral ha exigido un profesional ya no “liberal” sino dependiente de sus empleadores tanto públicos como privados, contradiciendo la teoría neoliberal, perdiendo el uso y control de su conocimiento.

En este sentido, la reforma de los contenidos educativos sustituido el *“aprender por el hacer y el trabajo por el juego... [que] está directamente ilustrada por la enseñanza de los idiomas”*⁶¹, de la informática, y de los conocimientos técnico-instrumentales ó sumamente teoricistas. Así, los avances tecnológicos y cognitivos se convierten en la panacea del desarrollo profesional.

Con esta idea se hace necesario reducir, e incluso muchas veces eliminar, distintas carreras y disciplinas científicas. Tal ha sido el caso de las Historias, Humanidades y Ciencias Sociales, cuya importancia analítica permite reconocer los elementos históricos, políticos y culturales de cada nación, pero que en este nuevo contexto son consideradas como información “pasada de moda” porque *carecen* de vínculos con la producción.

⁶⁰ Heinz Dieterich, p 33, op cit, el subrayado es mío.

⁶¹ Arendt Hannah, p 195, op cit.

Esto permite vislumbrar una hegemonía de determinadas disciplinas de las ciencias exactas sobre las demás enseñanzas científicas y humanísticas. La hegemonía se refiere a la influencia que han adquirido en todas las áreas de las ciencias los contenidos técnico-instrumentales matemáticos, de lógica formal y simbólica, estadísticos, etc. En el caso de las Ciencias Sociales el proceso mencionado aunque no es tan tajante sí muestra rasgos importantes, pues en efecto, el mercado fue una referencia que tuvo gran peso en las reformas curriculares.

Así, en casi todas las carreras se han sustraído o minimizado secciones filosóficas, históricas y humanísticas, instaurando en su lugar un dominio de estándares cuantitativos y experimentales, al estilo positivista, como principal forma de llegar a la verdad “*debido a que predicán la recolección de datos, a través de medios rigurosos y confiables, además, buscan someter a prueba hipótesis empíricas en una forma lógicamente consistente*”⁶².

Lo que se pretende es lograr conocimientos cada vez más precisos y acordes con la realidad inmediata, por lo que se hace necesario recurrir tanto a la especialización como a la actualización profesional. En el caso de México, sus funciones *productivas* le obligan a especializar los aspectos técnicos y de desarrollo de habilidades y aptitudes.

Sin embargo la especialización y actualización profesional, dentro de contextos educativos alejados de la teoría-práctica, ha establecido en los planes curriculares características contradictorias entre ellas: el hecho de intentar la especialización implica, por un lado conjugar la base (generalidad) científica con los elementos indispensables de la especialización. Sin

⁶² Arturo Silva Rodríguez y Laura E. Aragón Borja, “La razón última de la naturaleza cualitativa y cuantitativa de la investigación social: ¿una conjunción o una disyunción?”, en *Acta Sociológica*, no 19, enero-abril 1997, p 175.

embargo la dualidad no ha sido desarrollada pues todavía se encuentran “*personas mutiladas intelectual y socialmente: individuos que saben muchas cosas, pero que no pueden hacer nada con ellas ni saben cómo utilizarlas ni para qué usarlas*”⁶³.

La especialización neoliberal debilita la formación integral fragmentando las disciplinas e impidiendo la integración del conocimiento de manera que se reduce la interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina. En su lugar, el eclecticismo ha intentado, de distintas maneras, integrar la formación pero sus resultados siguen siendo limitados.

De esta forma, en la academia se ha adoptado un conjunto de valores y parámetros de *calidad y excelencia* que responden a los valores, los intereses y las prácticas de la clase empresarial. La visión elitista de la educación ha avanzado “*manteniéndose lejos del alcance de las y los ciudadanos, y empujando un modelo educativo excluyente e inequitativo*”⁶⁴; e incluso adoptando un lenguaje “común” “*de la racionalidad instrumental, que enfatiza: productividad, eficacia, eficiencia y medición*”⁶⁵.

Así, existe el predominio de lo ideológico sobre lo científico, ingeniería social, promueve la actualización de todas las temáticas educativas a partir principios *modernizantes* de la globalización: neofuncionalismo, neopositivismo, darwinismo social, organicismo, etc.

Esto ha debilitado la transmisión de saberes integrales ya que la educación adquiere más una función capacitadora. Así es como se agravan

⁶³ Armando Rugarcía Torres, *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*, p 62.

⁶⁴ Jorge León Molina, *Educación de calidad, asunto de acuerdos y consensos*, Primer Congreso de Educación. Gobierno del Distrito Federal. Los dilemas de la educación para el México del Siglo XXI. Documento.

⁶⁵ Ana Hirsch Adler, *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*, p 175.

las limitaciones de la academia que continúa caminando en un plano “*de espaldas a la vida, de espaldas a la realidad, que trata -como en el siglo XV- de construir su universo pedagógico fuera de la realidad*”⁶⁶. En países como el nuestro, el nivel académico no es muy favorable precisamente porque todavía hace falta el cambio estructural que tenga como objetivo el desarrollo nacional.

⁶⁶ Ángel Díaz Barriga, *Pedagogía y currículum, convergencias en los programas de estudio*, p 113.

2.2 Las políticas de Educación Superior transexenales con Salinas y Zedillo

La influencia cada vez mayor de los organismos internacionales neoliberales como el BM, BID, FMI y OCDE en las políticas públicas alrededor del mundo, también han repercutido de forma directa e indirecta en la educación superior⁶⁷. En México esto comenzó a suceder a partir del gobierno de Salinas de Gortari en donde se adoptaron varias medidas estipuladas por esas instituciones.

La OCDE realizó para nuestro país dos "recomendaciones fundamentales y perentorias": una en 1994 sobre Ciencia y Tecnología y otra en 1997 para la educación superior. Estos informes fueron pedidos y pagados por el gobierno federal con presupuesto público nacional.

En el documento sobre educación superior ese organismo recomendó *“crear un sistema nacional de educación superior reglamentado en escala federal y aplicado al nivel de los estados; reducir la autonomía de las Universidades y “aumentarla” en los Institutos Tecnológicos; unificar en cada Universidad carreras profesionales y eliminar las duplicaciones; vincular algunos institutos de investigación con Facultades; reorganizar la SEP, creando subsecretarías separadas para la educación preparatoria y para las Universidades; intensificar y ampliar el cobro de cuotas de colegiatura; evaluar en forma periódica a las instituciones de educación superior mediante comités externos en los que participen las empresas;*

⁶⁷ Cabe aclarar que en este rubro se observa una clara contradicción del neoliberalismo pues siendo un principio la liberalización de las escuelas lo que en realidad propone es un mayor control de ellas, a partir de los intereses empresariales, por el gobierno federal o por las propias empresas directamente.

*crear un sistema nacional unificado de acreditación; incrementar el sistema de escuelas secundarias y preparatorias con un mayor acento en la educación técnica y vocacional; flexibilizar los perfiles profesionales de las licenciaturas y promover las carreras profesionales técnicas y tecnológicas de poca duración; reestudiar y redefinir en consulta con los organismos empresariales e industriales la estructura curricular...*⁶⁸.

Por su parte, el BM en varios documentos publicó indicaciones principalmente en cuestiones financieras ya que, según este organismo, es desde el rubro presupuestal donde se debe impulsar el proceso de modernización educativa. Destacan afirmaciones como: 1) diversificar el presupuesto a través de la recuperación de costos que significaba la supresión de la gratuidad, la creación de sistemas crediticios, y *el cobro de aranceles a estudiantes*⁶⁹; 2) promover la educación privada; 3) desarrollar un mayor vínculo con el sector productivo; 4) implantar mecanismos que evalúen el desempeño de estudiantes, académicos e instituciones; 5) focalizar los recursos destinados por el Estado en la mejora del rendimiento académico. *“Un elemento importante será implantar en la academia el principio del costo-beneficio con el establecimiento de la competencia académica (con estándares de desempeño) poniendo un mayor énfasis en la calidad y en los resultados”*⁷⁰.

⁶⁸ OCDE, *Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos*, 1997. Documento.

⁶⁹ World Bank, *Education and Earning Inequality in México*. Documento.

⁷⁰ Banco Mundial *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Documento.

En menor medida, la UNESCO⁷¹ y el CEPAL⁷² también aportaron sugerencias. La primera se dirigió más a la diversificación financiera similar a los planteamientos del BM. La segunda le dio más importancia al cambio de orientación de sus contenidos académicos encauzándolos más al sector productivo y desarrollo social. Para ello, según el organismo, era necesario crear las condiciones oportunas de cambio académico para la capacitación e incorporación del progreso científico-tecnológico.

En México, los anteriores planteamientos fueron muy influyentes en la definición de las políticas federales sobre educación superior, a tal grado que las propuestas de las instituciones internacionales son la base de la *modernización* académica. Asimismo, también el TLCAN, con las necesidades del “bloque” regional, repercutió desde el plano productivo demandando, directa e indirectamente, recursos humanos con mayores estudios de inglés, computación, y conocimientos técnicos.

Carlos Salinas y Ernesto Zedillo adaptaron y establecieron las políticas de *modernización* académicas, que responden tanto al modelo educativo *globalizado* neoliberal como al tradicionalismo escolar fuertemente arraigado en las Instituciones de Educación Superior (IES). En este sentido, la reforma del nivel superior se enfocó en: 1) el financiamiento, 2) el sistema de evaluación, y 3) la reorganización institucional.

⁷¹ UNESCO, *Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, 1995. Documento.

⁷² CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, 1991. Documento.

Financiamiento

La reducción al gasto social afectó en mayor medida a la educación superior ya que su financiamiento se determinó a partir de los índices macroeconómicos, hecho que lo volvió más inestable. Por ejemplo, como consecuencia de la severa crisis de 1997 provocada, de forma coyuntural, por la caída del precio del petróleo, se recurrió en 1998 a tres recortes al gasto público federal *“que no retrasaron el pago de obligaciones de la deuda interna y externa, pero que sí afectaron... al sistema de enseñanza superior del país castigado en un 8%”*⁷³.

Las cifras hablan por sí mismas: *“Para 1999 el presupuesto presentado por el presidente Zedillo disminuía en 40% los gastos e inversiones en educación pública. El presupuesto aprobado para el año 2000 corresponde en términos reales a un modesto aumento de 7%. Pero advirtió que en tanto la educación básica y normal alcanzó un aumento del 11.8%, el aumento a la educación media superior se contrajo en 2.5%, mientras el destinado a la enseñanza superior disminuyó 7.7%”*⁷⁴.

Asimismo, el presupuesto público fue asignado de forma focalizada. La base de la distribución fue el rendimiento de actores e instituciones educativas significando la instauración de la competitividad como referencia de mayor o menor presupuesto. Para ello debía establecerse un sistema de evaluación que, acorde a las necesidades nacionales de reestructuración productiva y de modernización social, determinara los beneficios o restricciones logrados por cada uno de los *usuarios*. Es decir en las IES, la

⁷³ Observatorio Ciudadano de la Educación. *Restricciones financieras a la educación superior*. Comunicado No. 6. Documento.

⁷⁴ Pablo González casanova, p 46, op cit.

obtención de recursos tendría que ser, según Ernesto Zedillo, siendo secretario de educación pública, “*similar al de un mercado financiero privado*”⁷⁵.

Además, en este contexto el gobierno de Salinas realizó una reforma al Artículo 3º constitucional, el 5 de marzo de 1993, en la cual indirectamente se redujeron las obligaciones del Estado al dejar, intencionalmente, mal redactado el artículo pues éste sólo se enfocaría a la promoción de la educación superior: “*Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias... [y aunque más adelante se diga que] toda la educación que el Estado imparta será gratuita... [la educación superior quedó contemplada en otro sentido pues] el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior*”⁷⁶. De esta

⁷⁵ Hugo Aboites, “La privatización de la Universidad y la Huelga en la UNAM”, en revista *La Nación*, México, marzo de 2000, p 167. El subrayado es mío.

⁷⁶ Artículo 3º Constitucional. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra

independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;

IV. Toda la educación que el Estado impartía será gratuita

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere,

y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones

forma, se anuló el carácter gratuito de la enseñanza superior. De hecho, públicamente la SEP en la Conferencia Internacional de Educación, en Ginebra Suiza (1994), afirmó que “únicamente la primaria y secundaria eran obligatorias y gratuitas”⁷⁷. Esta operación *constitucional* respondió a la idea de recuperar costos educativos a través de nuevas instancias con capacidad de financiamiento. En este sentido, los gobiernos establecieron cada vez más dinero extraordinario, basado en el mérito, utilizando a veces fondos provenientes de otras fuentes y no del sector federal.

Así, se determinó la posibilidad de que las IES recurrieran a la búsqueda de recursos con el objeto de compensar el escaso dinero público. Sin embargo, en lugar de que la diversificación financiera facilitara el desarrollo de las funciones académicas de las IES, establecidas desde la Constitución mexicana; éstas adquirieron una forma más de “establecimientos mercantiles en busca de usuarios dispuestos a pagar por un bien susceptible de ser comprado. La venta del conocimiento y las promesas de su manejo utilitario quedaron así plenamente establecidas”⁷⁸.

La diversificación financiera tuvo dos vertientes. El primero siguió siendo público, pero se adecuaba a las nuevas políticas administrativas federales de *descentralización* presupuestal, cuyo significado fue comprometer de forma más directa y participativa a los gobiernos subalternos, ya sean estatales y/o municipales, con el fin de lograr un vínculo

económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan”. Art. 3º Constitucional, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. El subrayado es mío.

⁷⁷ Conferencia Internacional de Educación, 44ª Reunión, Ginebra 1994, *Informe Nacional de México 1990-1994*, SEP. Documento.

⁷⁸ Hugo Aboites, “La privatización de la Universidad y la Huelga en la UNAM”, p 167, op cit.

más estrecho entre las IES y su entorno social. Sin embargo, el poco presupuesto no contribuyó al desarrollo académico y sí logró una subordinación política de las IES a diversos intereses locales.

El segundo medio, que tuvo mayor respaldo federal, fue el financiamiento privado. Este a su vez se ha dividido en aportaciones hechas por empresarios, organismos internacionales y los propios estudiantes.

Los de mayor influencia fueron los grandes empresarios que con aportaciones mínimas lograron insertarse en órganos de decisión académica. Varias IES modificaron sus leyes orgánicas estableciendo nuevas figuras de gobierno o simplemente instaurando instancias de decisión con una alta representatividad de sus accionistas o asesores. Esto significó la intromisión directa de los intereses privados en las IES transformando su orientación académica, dejando de lado el equilibrio financiero. Por ejemplo, la Cámara Nacional de Comercio de la Industria y la Transformación (CANACINTRA), participó *“en el diseño de los planes de estudio, que no así en el financiamiento”*⁷⁹.

La promoción de las tareas académicas rentables se enfocó más a la venta de: 1) investigaciones por contrato (innovaciones tecnológicas), y 2) de servicios como consultorías, diplomados, seminarios, talleres, cursos, etc., cuya intención principal fue la capacitación de recursos humanos.

El predominio del sector empresarial en las políticas de educación superior también fue posible por medio de la creación de Patronatos y Fundaciones en la mayor parte de las IES que más allá de beneficiar a las escuelas lo que se pretendió fue adecuarlas a sus intereses. Destacan *“la*

⁷⁹ “CANACINTRA: empresario y sus agrupaciones deben participar en el diseño de planes de estudio”, en *La Jornada*, 26 de enero de 1995, México.

*Fundación de Filantropía Mexicana, encabezada por el presidente del Grupo Cifra, uno de los más poderosos capitalistas del país, la Fundación UNAM... cuya dirección está integrada por destacados miembros de la iniciativa privada, funcionarios públicos y universitarios [que han sido funcionarios del PRI, PAN Y PRD, así como de los diversos gobiernos]; y la Fundación Siglo XXI que depende del PRP*⁸⁰.

Otro instrumento usado en la obtención de dinero no público fue la obtención de créditos de organismos financieros internacionales. El más participativo en este rubro fue el BM que destinó a México en 1992 y 1998 empréstitos para la educación de \$US 189 y 180.2 millones de dólares respectivamente⁸¹. En este sentido tiene también una participación activa el BID.

Paralelo a lo anterior, se desarrolló la implantación de cuotas que, según las autoridades representan “*en alguna proporción el costo del “servicio” que se brinda*”⁸². Los cobros obligatorios se aplicaron en inscripciones, colegiaturas, y servicios como exámenes, trámites administrativos, uso de laboratorios, fotocopiado, cafetería, talleres, seminarios, cursos, etcétera. Además se promovió el establecimiento de créditos escolares aunque en el discurso oficial se han nombrado becas-crédito o bonos estudiantiles. En el actual gobierno foxista esto ha sido una de las grandes “innovaciones” educativas.

⁸⁰ Josefina Morales, “Lo social en la estrategia neoliberal mexicana”, en revista *Trabajo y democracia hoy*, número 23, año 4, México, DF, enero-febrero, 1995. El subrayado es mío.

⁸¹ Ver informes CONACYT/NAFIN, 1992; ICEES/SOFES 1998.

⁸² Eduardo Ibarra Colado, *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, p 47.

Así, el estudiante ha adquirido gradualmente la figura de usuario o cliente que, en la lógica neoliberal, por el pago económico recibiría un beneficio traducido en la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales de *calidad* que le permitirán lograr el *éxito* en el mercado laboral, es decir un empleo. Sin embargo, los números en ese rubro no cuadran pues casi el 30% de esos egresados se encuentra sin empleo, y el resto difícilmente todos tienen un trabajo con todas las prestaciones de la ley.

Índice de empleo en el sector profesional

Población con instrucc super	1991	1993	1995	1997	1999
Total	4 138 265	4 354 532	4 738 378	6 031 158	6 474 913
PEA	3 035 315	3 230 748	3 566 818	4 549 128	4 776 352
Ocupada	2 980 410	3 125 959	3 377 152	4 406 734	4 629 514
Desocupada abierta	54 905	104 789	189 666	142 394	146 838
Inactiva	1 102 950	1 123 784	1 171 560	1 482 030	1 998 561

Cuadro 5. Encuesta Nacional de educación Capacitación y Empleo (1999), INEGI-STyPS, México 1999.

El financiamiento universitario siguió dependiendo en mayor medida del gasto público federal, y aunque hubo una mayor recaudación de dinero privado, éste siguió administrándose mayoritariamente por el gobierno federal que a pesar de su adelgazamiento ha tenido la función de *auditar* y *evaluar* a las IES. Tal fue el caso de los préstamos de los organismos financieros internacionales.

Gasto en educación superior (millones de pesos)

	1990	1994	1997	2000
Federal	3 716.9	10 881.0	20 868.6	40 664.9

Cuadro 6. Sexto informe de gobierno (2000)

Sin embargo, en realidad el vínculo mayor de las IES con el sector federal y privado no significó resolver las deficiencias económicas de las instituciones pues, al fusionar políticamente sus funciones, la distribución que se hizo del presupuesto favoreció a determinados proyectos y programas académicos. Además, a eso le agregamos que a pesar del austero financiamiento el adquirido no siempre ha tenido los fines académicos prometidos oficialmente ya que se siguen presentando fraudes en las escuelas. Por ejemplo en octubre de 1996 salió a la luz pública "*el fraude cometido contra la UNAM que asciende a la fecha a 5 millones 202 977 pesos causado por el exdirector general de finanzas del Patronato de la UNAM Miguel Solórzano Albores*"⁸³; mientras las autoridades difundían la necesidad de las cuotas para resolver ese desfalco.

Evaluación

El gobierno federal elaboró varios programas para la *modernización* de la educación superior. La base de ellos fue el Programa para las Instituciones de Educación Superior (PROIDES) y el Programa de Modernización Educativa (PME) en los cuales se dictaron los lineamientos del sistema de evaluación. La operación de este sistema se estipuló a partir de la medición cuantitativa del desempeño productivo en alumnos y maestros, que no sólo determinaría presupuesto sino también acreditación y certificación en determinado programa aplicado.

⁸³ Georgina Saldierna y Elena Gallegos, "Definitivamente perdidos, más de \$3 millones en la UNAM" en diario *La Jornada*, 10 de octubre de 1996. Anteriormente en este rectorado se cometió otro fraude financiero en 1991 en el cual estuvo implicado José Ernesto Costemalle, ex director de Conasupo.

Las autoridades resaltaron, en cada espacio público, la importancia de la evaluación en el desarrollo nacional pues ésta era considerada como “*la piedra angular de la política gubernamental hacia la educación superior, particularmente hacia las universidades públicas*”⁸⁴.

Primeramente se crearon organismos y comisiones encargadas de planificar, instrumentar y promover el sistema de evaluación, como la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), creada el 23 de noviembre de 1989 y cuyo papel se centró en la “*evaluación institucional, evaluación del sistema de educación superior y evaluación interinstitucional*”⁸⁵. También se formó el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

A raíz de esta estructura evaluadora por un lado se le dio continuidad a programas como el Sistema Nacional de Investigadores [(SNI) creado en 1984 con fundamento legal] y dependiente del CONACYT; y por el otro se crearon programas como:

- El Fondo para la Modernización de la Educación Superior [(FOMES) creado en 1990], cuyo papel asignado ha sido calificar, seleccionar y financiar proyectos universitarios de *calidad* además de proveer de recursos a la IES. Sus principales áreas son: actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales; formación de profesores e investigadores; revisión y adecuación de la oferta educativa; definición de una identidad institucional en materia de investigación y

⁸⁴ Conferencia Internacional de Educación, 44ª *Informe Nacional de México 1990-1994*, SEP, p 26, op cit.

⁸⁵ Eduardo Ibarra Colado, p 153, op cit.

posgrado; construir, actualizar y redefinir las instalaciones en cooperación con empresas y gobiernos locales; promoción las actividades de computación y de aprendizaje de lenguas extranjeras; reordenación de la administración y la normatividad institucionales; creación de sistemas institucionales de información; diversificación de las fuentes de financiamiento; participación de los sectores social y productivo en la educación superior.

- El Programa de Becas al Desempeño Académico para investigadores y personal de tiempo completo, creado en 1990. Éste “premia” la eficacia académica con estímulos financieros “extraordinarios” y “especiales”, basada en un tabulador que toma en cuenta tanto el número de horas activas docentes, como la productividad científica medida por ejemplo en publicaciones donde tienen más valor las elaboradas en revistas o ediciones extranjeras.

- El Programa de Carrera Docente del Personal Académico, creado en 1992 con similares características (de selección) al Programa de Becas.

- El Centro Nacional de Evaluación [(Ceneval) creado en 1993] que elabora los exámenes nacionales y que durante sus primeros años recibió financiamiento federal. En la actualidad es reconocido “*como asociación civil; su estructura orgánica [está] conformada por representantes del gobierno federal, la ANUIES, instituciones privadas y colegios profesionales*”⁸⁶.

- El Programa de la Carrera Docente [(SUPERA) creado en 1994], ha sido dirigido exclusivamente a los profesores de carrera de las IES.

⁸⁶ Raúl Domínguez Martínez, “Los sofismas del financiamiento universitario” en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, p 86. El subrayado es mío.

Consiste en otorgar becas para cursos de posgrado dentro o fuera de sus instituciones aunque a diferencia del SNI, “*los apoyos los recibe la institución, no el individuo*”⁸⁷.

- El Programa Nacional de Financiamiento del Desarrollo [(PRONAFIDE) creado en 1997]⁸⁸ que fue “*propuesto por el gobierno federal y, naturalmente respaldado por el FMI y el BM*”, enfocando sus créditos a proyectos y programas altamente competitivos.

Este sistema ha operado con base en la fundación de comisiones dictaminadoras por área, disciplina, o actividad académica, que en última instancia son los que deciden quiénes deben recibir los estímulos mediante la *evaluación* del desempeño productivo. Paralelo a la consolidación de los diversos programas de evaluación, la burocracia universitaria y los diferentes órganos estatales también se fortalecieron formando un tradicionalismo educativo ahora neoliberalizado. Es decir, mientras que no fueron resueltos los vicios de deficiencia académica (mal manejo de recursos, uso de las escuelas como trampolín político por parte de la burocracia y los grupos de poder, apatía y pasividad académica con respecto a la misma academia, fragmentación entre sus diversos actores, atraso educativo desde los anteriores grados medio superior y básico, entre otros); el control de la nueva coalición, inter y extra institucional, fue consolidándose a tal grado que en muchas de las escuelas la intromisión de las reformas modernizantes,

⁸⁷ Eduardo Ibarra Colado, p 118, op cit.

⁸⁸ Amparo Ruiz del Castillo, “Docencia-investigación: conceptualización e implicaciones en el currículum y en la práctica educativa” en *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*, p 30.

enfocadas en su mayoría a responder a los parámetros neoliberales, no tuvieron grandes complicaciones.

La *modernización* de la educación superior utilizó al sistema de evaluación para introducir estándares de conocimiento demandados por las exigencias del desarrollo productivo. De esta forma, las IES pasaron a considerarse un servicio que al medir la calidad de sus distintas mercancías (profesionales, proyectos y programas) continuaron siendo espacios de movilidad social, aún y en este contexto social que por naturaleza es excluyente.

En las IES al evaluar el desempeño, concepto que se ajusta más a la producción industrial, se estipuló tener como referencia: 1) la edad cuyos parámetros de excelencia exige gente cada vez más joven, es decir a menos edad y mayor grado académico se considera al estudiante o académico **mejor** que los demás; 2) los logros académicos cuya referencia principal son: el promedio, la cantidad de trabajos elaborados, vista incluso desde el número de bibliografía consultada, un mayor número de grados o reconocimientos oficiales, la velocidad en insertarse al mercado laboral, etc; y 3) un mínimo de tiempo que exige rapidez en los resultados y que es acompañado de la reducción de costos.

Así, encontramos la ley del costo-beneficio, principio liberal y neoliberal, que en términos académicos se traduce en: la obtención de un profesionalista de calidad, con un bajo costo para el Estado y formado en poco tiempo, capaz de insertarse adecuadamente al mercado laboral, hecho que le da la característica de excelente.

De esa manera, los diversos programas de evaluación han cumplido una de sus principales funciones: seleccionar, incluir o excluir a los

individuos *aptos o no aptos*. La educación superior adoptó en mayor medida enfoques como el “*darwinismo social donde en la escuela sólo deberán estar aquellos individuos con “aptitud, capacidad y ganas de estudiar”*”⁸⁹.

Además, al imponerse estándares académicos de calidad a través de rígidas exigencias escolares se promovieron profesiones *flexibles*, adecuadas a los parámetros requeridos, como alternativas a los tradicionales estudios universitarios de licenciatura. Fue así como la correspondencia entre las IES, el mercado y las *necesidades sociales* adquirió un distinto rumbo que aunque tuvo un mayor vínculo con los sectores productivos este ha sido limitado en cuestión del beneficio social.

Por ejemplo, en el sector administrativo y docente el salario se deshomologó implantando a cambio, tanto una diferenciación en los pagos basada en los topes federales, así como un sistema de estímulos especiales determinados por el nivel de rendimiento. Lo anterior no significó un incremento a sus retribuciones. Además la profunda jerarquización laboral en esos niveles, docente (profesores de carrera, asignatura, técnicos, e investigadores), y administrativo (de base, sindicalizados y de confianza) han estado violando la Ley Federal del Trabajo, artículo 84º, “*que estipula que todos los ingresos del trabajador—incluyendo las primas por productividad—son salario y, por tanto, pactables con el sindicato y repercutibles en otros rubros de ingreso (prestaciones)*”⁹⁰.

En el sector estudiantil el sistema de evaluación ha tenido como principal objetivo académico consolidar la estandarización en la formación profesional, adecuándose a las demandas del mercado productivo, además de

⁸⁹ p 13, *ibídem*

⁹⁰ Hugo Aboites Aguilar “Examen único y cultura de la evaluación en México” en *Evaluación Académica*, p 128.

racionalizar la matrícula estudiantil, con el fin de contrarrestar la masificación y desempleo de los egresados.

Para ello fue necesario establecer reformas en los estatutos y reglamentos de inscripciones, exámenes y programas académicos, con base en el desempeño estudiantil que exigía mayores niveles de *disciplina*.

A las pruebas socioeconómicas, psicológicas y culturales se les agregaron los exámenes de estandarización profesional que han sido usados como definición de éxito o competencia. Algunos de ellos han tenido la peculiaridad de ser aplicados de forma nacional aunque no han logrado establecerse de modo absoluto en todas las IES. Sin embargo, eso no significa que el nivel educativo se haya emparejado en términos de *calidad*; al contrario, han contribuido a que la deficiencia académica crezca.

Estos exámenes se caracterizan porque *“el tipo de preguntas es de respuesta corta y no dan cuenta de los procesos y cualidades de razonamiento que los estudiantes puedan exhibir en sus caminos de solución”*⁹¹. El principal diseñador de estos exámenes es el Ceneval, corporación privada que supera incluso la participación del sector público. En ese organismo privado *“la Asociación de Restauranteros y alimentos Condimentados, Microsoft y la Canacintra tienen un voto importante en la determinación de cuáles son los conocimientos mínimos indispensables en las carreras que tienen relación con su campo de actividad productiva”*⁹².

El riesgo que han corrido las IES al supeditarse a intereses privados es que en realidad su función de movilidad social se ve truncada. Las pruebas

⁹¹ Manuel Santos Trigo y Cristóbal Vargas Jarillo, “Más allá del uso de exámenes estandarizados. Formación matemática” en revista *Avance y Perspectiva* Vol. 22, Enero-febrero de 2003.

⁹² Hugo Aboites, “La privatización de la universidad y la huelga en la UNAM”, p 9, op cit.

han servido para excluir de la educación superior, principalmente universitaria y pública, a gran cantidad de estudiantes provenientes en su mayoría de los sectores sociales más pobres. Así, todos los alumnos son evaluados de la misma manera que los demás, existiendo entre ellos una gran desigualdad de condiciones. Por ello los jóvenes de los grupos sociales con menos dinero *“obtienen calificaciones más bajas, simplemente porque los recursos con que cuentan para apoyar su educación son también menores”*

93

Pero esto, aunque es sabido, no se intenta revertir porque la principal intención de esos exámenes ha sido, en el mejor de los casos, la reasignación de matrículas principalmente hacia la educación técnica y tecnológica; y en el peor no permitir que los chicos incrementen sus niveles educativos. Por consiguiente, tanto permiten la ocupación de las escuelas vocacionales como reducen la matrícula en las universidades.

Además se ha consolidado un sistema lucrativo en la academia, pues la mayor parte de los exámenes tiene un precio que tiene que pagar el usuario. En este último aspecto *“pueden estimarse ganancias [para el Ceneval en el examen de ingreso a la licenciatura en la Zona Metropolitana] en alrededor de 200 millones de pesos cada año de los cuales el 73% de los usuarios que en el país le pagan las cuotas pertenecen a familias con ingresos menores a 2,500 pesos mensuales en 1997”*⁹⁴. Asimismo se han establecido perfiles profesionales homogéneos compatibles con los preceptos neoliberales [esto

⁹³ Observatorio Ciudadano de la Educación, *El Ceneval y su examen metropolitano*, comunicado No. 12. Documento.

⁹⁴ Hugo Aboites, “Por qué desvincular a la UNAM del Ceneval”. Documento. El subrayado es mío.

lo explicaré con mayor detenimiento en el capítulo 3 referente a los planes de estudio].

Dentro del sistema de exámenes estandarizados se encuentran los de ingreso, egreso, permanencia y acreditación.

Los de ingreso y egreso, desde 1994 se han implantado en casi todas las IES, enfocándose en el nivel bachillerato y licenciatura. Al principio tenían carácter indicativo, es decir que su aplicación dependía de la aceptación de cada institución, pero en realidad han sido de carácter obligatorio. Los exámenes que han adquirido mayor importancia al menos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) son:

-Examen Único [ECANI-I]. Este examen ha racionalizado la distribución del paso de la secundaria a la educación media superior. En la ZMCM antes de la instauración del ECANI-I, la *“deserción que reportaba la SEP para la educación media era de 17% y en 1998 ya había subido al 24%. Si incluyéramos aquellos en posibilidad de realizar estudios profesionales de 1995 a 1998 promediaron 23000 por ciclo y se estima aumentaron hasta 30000 en 1999 y 2000”*⁹⁵.

-Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL). Este examen ha “certificado” la capacidad profesional tanto del estudiante como de las propias escuelas, y su implantación corresponde al establecimiento de estándares profesionales. Cabe destacar que *“los estudiantes son evaluados sobre lo que aprendieron en 4 años con base en 300 preguntas sobre una*

⁹⁵ Hugo Aboites, “La privatización de la universidad y la huelga en la UNAM”, p 9-10, op cit.

*docena de temas específicos aproximadamente, en un lapso de tiempo prefijado (contrarreloj)*⁹⁶.

Los exámenes ocupados en evaluar el rendimiento de los alumnos durante su permanencia en las IES han establecido pruebas, muchas de ellas interinstitucionales. En este sentido destacan los exámenes modulares, por área o disciplinares, y los departamentales. En algunas escuelas y facultades (Medicina, Ingeniería, Contaduría, Derecho, Matemáticas, de Ciencias Sociales, etc.), estos exámenes representan un importante porcentaje de la calificación ordinaria, llegando incluso a superar la evaluación del propio curso. A la vez existen exámenes locales como los de diagnóstico, propedéuticos, finales, extraordinarios, especiales, etc., que han sido claramente reglamentados estipulando el límite de oportunidades para presentarlos.

La reestructuración institucional

Los lineamientos federales sobre educación superior también transformaron la estructura administrativa de las IES con la intención de facilitar un mejor funcionamiento. Esto fue posible a través de *“la flexibilización de las estructuras universitarias, la desconcentración y descentralización administrativa, la revisión de la estructura académica – que en algunos casos ha dado lugar a la adopción de la estructura departamental- y la adecuación de su normatividad específica a distintos niveles”*⁹⁷.

⁹⁶ Martín Linares y Hugo Aboites, *UNAM-CENEVAL*, Cuadernos del GEPAH, México, Documento.

⁹⁷ Eduardo Ibarra Colado, p 162, op cit.

La pretensión del gobierno federal fue establecer, dentro de un tradicionalismo burocrático, un *moderno* control político que le permitiera orientar la administración y la academia a los intereses neoliberales. La descentralización o desarticulación, administrativa consolidó paradójicamente ese control, combinando tanto la dirección estatal como los intereses de los nuevos y viejos actores académicos dominantes (sector privado, burocracia y grupos de poder de las IES respectivamente).

La centralización por el gobierno federal, de diseños y evaluaciones de funciones, contenidos y organizaciones en la educación superior, se enfocó únicamente a la cuestión administrativa. Esto no sucedió en el financiamiento, pues en este rubro sí se recurrió a la idea de la *descentralización* con la idea de reducirle la responsabilidad financiera al Estado, aunque en el sentido administrativo el control federal siguió existiendo.

El argumento oficial para instaurar la descentralización administrativa fue el propósito de contrarrestar las deficiencias originadas en las IES, principalmente en las universidades, por su masificación durante la década de los 70. Ante ese *gigantismo institucional* el Estado las desarticuló a través de la *descentralización*: reducir autonomías, conversión de universidades en miniuniversidades o “campus”, la reducción de la participación política de sus comunidades, y estableciendo órganos de decisión con mayor influencia de los sectores privados.

En esta última idea se construyeron gobiernos tripartitas, cuyo vínculo gobierno-empresarios-burocracia universitaria, al estilo estadounidense, les hizo alejarse cada vez más de su propia comunidad, “*Sonora es el caso más*

*destacado*⁹⁸; otras formas de organización se dieron con la formación de patronatos y fundaciones, que como ya vimos anteriormente, sus intereses han chocado con las responsabilidades constitucionales de las IES.

Igualmente, la reestructuración administrativa se *modernizó* en la cuestión de su infraestructura. De esta forma se llevo cabo un proceso de tecnologización del sector por medio de la implantación de sistemas de cómputo para tener un mejor registro y *control* de todos los movimientos administrativos.

Otro elemento que se utilizó en la reestructuración administrativa fue la flexibilización académica de las IES. Ésta se centró principalmente en promover prioritariamente educación técnica y tecnológica. Por ello se elaboraron y/o reformaron algunos de los contenidos de enseñanza universitarios hacia carreras cortas más vinculadas con la industria; además que se destinó mayor cantidad de recursos públicos para la construcción de escuelas con esas características.

Sin embargo eso no significó el crecimiento de la calidad profesional en el ámbito técnico o tecnológico, pues a pesar de que las Universidades Tecnológicas de 1994 a 1999 atendieron de cero a 30 mil estudiantes, tuvieron las características de: 1) contar con altos índices de deserción y reprobación; 2) no resolver la excesiva demanda estudiantil; y, 3) no encontrar los suficientes empleos para sus egresados.

Esto mismo le ocurrió a la Educación Superior Privada (ESP) que en 1999 alcanzó una cobertura educativa del 25% del total nacional aunque esto haya sido posible gracias al gran número de jóvenes que se quedaron fuera del sistema público.

⁹⁸ Josefina Morales, "Lo social en la estrategia neoliberal mexicana", op cit.

También la flexibilización de las IES incluyó el fomento y apoyo a la educación abierta y a distancia, pero en los hechos su aplicación ha sido para tratar de llenar el hueco que ha dejado la racionalización de las universidades públicas como consecuencia de la reducción del presupuestal público.

2.3 José Sarukhán y la “academización” de la UNAM.

En 1988 el excoordinador de la Investigación Científica de la UNAM doctor José Sarukhán fue designado rector de ella. En su programa de “academización” retomó los lineamientos federales con respecto a la necesidad de transformar la Universidad para contrarrestar las deficiencias adquiridas por su *masificación*.

El medio para mejorar la calidad académica en la UNAM sería la instauración de un proceso de reforma basado en notas de *calidad y pertinencia*, en donde “*el académico (profesor-investigador) sería el personaje central alrededor del cual se generaría el diseño, funcionamiento y desarrollo de la institución*”⁹⁹. La aplicación de este proyecto de *calidad academicista* se dirigió principalmente a reestructurar: 1) sus formas de financiamiento; 2) la reestructuración institucional y, 3) la evaluación escolar.

El financiamiento

La reducción del presupuesto federal en el rubro de educación superior tuvo grandes repercusiones en la Universidad. En los inicios del rectorado de José Sarukhán aunque se percibía una severa recuperación de recursos no obstante eran insuficientes, pues no alcanzaban el nivel de 1983, demostrando un retroceso de -4.4 en su crecimiento.

⁹⁹ René Rivas Ontiveros y Hugo Sánchez Gudiño, p 191, op cit.

Presupuesto Federal a la UNAM (1983-1988) en millones de pesos

<i>Años</i>	<i>Presupuesto UNAM (Corrientes)</i>	<i>Presupuesto UNAM (Constantes 2000 = 100)</i>	<i>Tasa de Crecimiento Anual</i>	<i>Presupuesto UNAM en porcentaje del PIB</i>
1983	37.7	6894.1		0.20
1984	54.9	6162.4	-10.6	0.18
1985	90.1	6360.5	3.2	0.18
1986	160.0	6777.0	6.5	0.19
1987	394.2	6757.1	-0.3	0.19
1988	778.6	6588.7	-2.5	0.19

Cuadro 7. Poder Ejecutivo Federal. Quinto Informe de Gobierno 1993.

Ante unos niveles de recaudación presupuestal insuficientes, la UNAM tuvo que insertarse en el sistema de competencia, junto a las demás IES, para la obtención de presupuesto “extraordinario”. Para ello debía iniciar un proceso de *modernización* en el cual debía aumentar su *capacidad empresarial* para responder a los desafíos de un ambiente más diverso y menos subsidiado que en el pasado.

Este aumento del *carácter empresarial* implantó una política de diversificación financiera buscando, de alguna forma, recuperar el presupuesto omitido por los recortes al gasto social.

Durante los dos rectorados de Sarukhán, se estableció el Programa UNAM-BID cuyo monto total fue de “230. 5 millones de dólares”¹⁰⁰ cuyo destino principal fue la *inversión* en infraestructura. La mayor parte de este dinero fue ocupado para: 1) la construcción y ampliación de determinados espacios físicos como la terminación de los Laboratorios Avanzados de Ciencia Experimental (LACE) del nivel bachillerato; los laboratorios de

¹⁰⁰ *Memoria UNAM*, 1996, p 48.

Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la ENEP-Aragón; el Bioterio de la FES-Cuautitlán; los edificios de cómputo y posgrado de la ENEP-Acatlán y el laboratorio de Biotecnología y construcción de prototipos de la ENEP-Iztacala. Asimismo se concluyó el edificio del Centro de Ecología en Morelia; la sala para audiovisuales del Instituto de Matemáticas Aplicadas y Sistemas (IMAS); el auditorio y los cubículos del Instituto de Física en la Ciudad de Cuernavaca; los laboratorios, cubículos y talleres del Instituto de Física en Ensenada; los talleres de Óptica del Instituto de Astronomía en San Pedro Mártir; los laboratorios del Instituto de Materiales; la biblioteca y cubículos del Instituto de Ciencias Nucleares; la Unidad de Servicios Analíticos del Instituto de Química; el laboratorio y los talleres para el Acelerador Pelletrón del Instituto de Física de CU. 2) El equipamiento, como la conclusión de la biblioteca y los quirófanos de enseñanza de la Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia; el almacén de la Facultad de Química; los laboratorios de termo fluidos, y la biblioteca del anexo, de la Facultad de Ingeniería. 3) Actividades de capacitación de recursos humanos, que fue en menor grado¹⁰¹.

En los datos anteriores resalta el hecho de que no hubo ninguna inversión en Institutos, Facultades y Escuelas de ciencias sociales, humanidades y artísticas, ni en el rubro de la difusión cultural. De esta manera, aunque el BID no tuvo concretamente nombramientos en órganos colegiados, su política de créditos influyó en el rumbo académico. Por ejemplo en la modernización de algunas bibliotecas la mayor preocupación fue el servicio computarizado que el propio material bibliográfico. En los hechos se determinó más apoyo a proyectos productivos de investigación

¹⁰¹ p 272, *ibídem*.

aplicada, en determinadas áreas, y de formación profesional técnica y tecnológica, dejando de lado las demás estructuras académicas.

Paralelo a estos créditos internacionales, considerados dentro del gasto federal, se promovió el acceso económico y sobre todo político, a la estructura de la UNAM, de sectores y grupos empresariales. Se distinguen dos medios principales:

- Fundación UNAM Asociación Civil (creada en 1992), “*formada por funcionarios, exfuncionarios, empresarios e intelectuales que se declaran “amigos de la UNAM”... La Fundación recibe donativos en efectivo, principalmente de egresados, y con ellos compran equipo de cómputo que luego venden a la UNAM, además de otorgar becas irrisorias a un número igualmente reducido de alumnos*”¹⁰². Pero, a pesar de la contribución financiera de esta Fundación, igualmente sus aportes han sido enfocados a determinadas áreas y estructuras académicas.

Destaca el hecho de promover el equipamiento, en su mayoría electrónico, de laboratorios de cómputo, lenguas extranjeras, y algunas bibliotecas. En la mayoría de estos lugares se han establecido diferentes modalidades de pagos, ya sea por su uso, servicio o credencialización; volviéndose espacios semiprivados. En el caso de los cursos de informática y de idiomas, los estudiantes están obligados a acreditarlos, y por consiguiente a pagarlos. Asimismo, en las bibliotecas la *inversión* se limitó a su equipamiento electrónico para la búsqueda de material omitiendo la

¹⁰² Rosa María Absalón Montes, “La Tecnocracia universitaria y su sumisión ante las exigencias del BM y la OCDE”, en *Hacia el Congreso Democrático y Resolutivo*, p 246, op cit.

necesidad de incrementar y actualizar el material bibliográfico, hemerográfico y de consulta.

- Asociaciones o patronatos. *“A la fecha existe una asociación de exalumnos en casi la totalidad de las facultades y escuelas, [clubes deportivos, e institutos culturales] y por lo menos, una asociación de egresados en cada uno de los estados de la república”*¹⁰³. Estas agrupaciones, en su mayoría, están compuestas por grupos empresariales, cuya influencia, más política que financiera, ha generado la supeditación de varios proyectos académicos a su consideración.

Por ejemplo, en 1993 la UNAM dio licencia a la Fundación Roberto Medellín SC., formada por autoridades de la UNAM, el Patronato y la Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Química; para administrar la vieja Escuela de Tacuba. La finalidad era establecer un sistema privado de *“extensión académica, que incluye la educación continua, el adiestramiento de mandos medios, salas de exposiciones, convenciones y reuniones, sedes de las asociaciones profesionales de la química, así como la puesta en marcha del Centro de Consultoría Químico-Tecnológica y del Centro Nacional de Educación Química, entre otros”*¹⁰⁴. Otro ejemplo de la incidencia privada en la UNAM son los centros de extensión y difusión del quehacer universitario (CEDE) que operan bajo la administración de esas asociaciones en el interior de la república.

Como parte de la política de diversificación financiera también se recurrió a la comercialización académica a través del cobro de distintos

¹⁰³ p 54, *ibídem*.

¹⁰⁴ Rosalba Casas y Rebeca de Gortari, “La vinculación en la UNAM: hacia una cultura académica basada en la empresarialidad” en *Gobierno, academia y empresas en México: Hacia una nueva configuración de relaciones*, p 186.

servicios. Por ejemplo credenciales, trámites académicos, fotocopados, uso de laboratorios, pago de titulación, exámenes, eventos culturales, etc. Además también se contempló el pago de inscripciones en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y el Posgrado como ha sido el caso de "*Derecho, Química y Artes Plásticas, con pagos de 100 a 250 000 pesos por materia y de 20 999 a 9 200 por inscripción*"¹⁰⁵; también hubo cobros por la impartición de talleres, cursos, seminarios o diplomados. Asimismo se vendieron conocimientos en investigación, consultorías, asesorías, entre otros. La mayor parte de esas percepciones fueron aumentando aunque el grado dependía de cada dependencia, por lo que los cobros eran variados.

De la misma forma, se tenía la intención, desde 1991, de aumentar las cuotas de inscripción en el sistema de bachillerato y licenciatura, pero "*por complicaciones políticas*"¹⁰⁶ dicha idea fue descartada oficialmente en 1992.

Otra forma de obtener recursos fue la promoción de campañas de donación organizadas principalmente por burocracias locales de Facultades, Escuelas e Institutos de Investigación. Uno de sus fines fue *modernizar y actualizar* tecnológicamente a las bibliotecas y laboratorios. Pero, igualmente a las otras *inversiones*, se enfocaron a equiparlas electrónicamente.

En suma, pese a la marcha de la diversificación financiera, los ingresos propios generados por la Universidad, a través del cobro de los servicios antes planteados, representaron el "*10% del presupuesto total*"¹⁰⁷. Al finalizar los dos periodos de José Sarukhán Kermes, y a pesar de los empeños internos por equilibrar las finanzas, la falta de presupuesto de la UNAM se acentuó

¹⁰⁵ Eduardo Ibarra Colado, p 57, op cit.

¹⁰⁶ Gil Olmos José y Saldierna Georgina, "Superó la UNAM su imagen deteriorada", afirma Sarukhán" en *La Jornada* 1 de noviembre de 1996, México, DF.

¹⁰⁷ *Memoria UNAM*, 1996, p 48.

con la crisis económica de 1994, teniendo una disminución de los recursos federales en 1995 de un -5.5%.

Presupuesto Federal a la UNAM (1989 – 1996), en millones de pesos

Años	Presupuesto UNAM (Corrientes)	Presupuesto UNAM (Constantes 2000 = 100)	Tasa de Crecimiento Anual	Presupuesto UNAM en porcentaje del PIB
1989	924.0	6165.8	-6.4	0.17
1990	1231.9	6377.7	3.4	0.17
1991	1627.8	6707.2	5.2	0.17
1992	1973.9	7197.4	7.3	0.18
1993	2478.2	8245.8	14.6	0.20
1994	3017.5	9368.4	13.6	0.21
1995	3962.4	8852.1	-5.5	0.22
1996	5258.0	9013.8	1.8	0.21

Cuadro 8. Poder Ejecutivo Federal. Quinto Informe de Gobierno 1999

Sin embargo, pese a las restricciones económicas, el objetivo de vincular a la UNAM con el sector productivo fue una realidad con la incorporación de sectores empresariales y privados en los órganos de gobierno y decisión. Entre ellos destacan las Fundaciones, los Patronatos, el propio BID, los Consejos Asesores Externos, etc., que en determinadas facultades y escuelas tuvieron directa o indirectamente mucha relación con las reformas.

Tras estas acciones en lugar de elevar la *calidad académica* de forma integral en la Universidad sucedió lo contrario: ha continuado desigual pues mientras aparecen áreas, escuelas y facultades con grandes niveles de inversión y desarrollo, existen otras que han sido dejadas de lado, aunque no en su totalidad, por considerarlas no rentables. Tal es el caso de las ciencias exactas y sociales, así como las humanidades y las artes.

La reestructuración institucional

El significado de esta reestructuración fue la racionalización tanto administrativa como académica de la Universidad. En este proceso el sector empresarial fue el que más participación tuvo pues se instauró como un actor importante en la planeación y orientación de las funciones sustantivas de la UNAM. Los medios para la inserción del sector privado en la Universidad fueron diversos.

Uno de ellos fue la instrumentación de Foros de Consulta, en los cuales se analizaron y definieron desde eventos culturales hasta contenidos académicos. Por ejemplo, en la Facultad de Contaduría la reestructuración de los planes y programas de estudio en 1990, fue acompañada de Foros de Consulta donde participaron los sectores público, privado y social; en la Facultad de Ingeniería sucedió algo similar a través del Comité de Pares de Ingeniería y Tecnología.

Otro más fue la formación, desde 1990, de Consejos Asesores Externos (CAE) que consolidaron más el vínculo con el sector productivo. Sus objetivos han sido: *“contribuir mediante el análisis y asesoría de los proyectos académicos relacionados con las necesidades sociales (entre otros los planes y programas de estudio); establecer mecanismos de articulación, cooperación y gestión con la sociedad y contribuir a generar o buscar apoyos económicos adicionales para la docencia y la investigación en las facultades y escuelas... su representación se presenta a través de: cámaras, organismos e instituciones del sector productivo; asociaciones civiles de*

profesionistas; asociaciones del personal académico de áreas del conocimiento, a propuesta de los grupos correspondientes"¹⁰⁸.

También destaca la organización, desde las administraciones locales junto con el sector privado, de eventos académicos como seminarios, diplomados, y semanas culturales. Sobresalen: *"la Semana Académica; Vinculación, Calidad Total; Universidad y Mercado de Trabajo (convocada por la CONCAMÍN y las Facultades de Contaduría e Ingeniería)"*¹⁰⁹.

Con respecto a la comunidad universitaria (trabajadores administrativos, académicos, estudiantes y autoridades), la organización política no presentó un desarrollo importante. Pues a pesar de existir brotes de movilización se mantuvieron estrechas las instancias de decisión aún en los nuevos espacios colegiados que se crearon en el transcurso de los dos rectorados de Sarukhán, aunque estos espacios incluyeron a algunos sectores privados externos.

Se crearon los: Consejos Académicos de Área (CAA) en el Congreso General Universitario (CGU) de 1990 y fueron distribuidos en áreas de Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Humanidades y de las Artes, y Ciencias Sociales; y, el Consejo Académico del Bachillerato. Éstos estuvieron conformados por docentes, autoridades y asesores externos de *amplio* reconocimiento "académico".

Los CAA de 1993 a 1996 *"determinaron los requisitos generales para la conformación de las comisiones dictaminadoras; formalizaron los lineamientos y requisitos generales de evaluaciones de profesores, investigadores y técnicos académicos para los diferentes programas de*

¹⁰⁸ Rosalba Casas y Luna Matilde, p 187, op cit. El subrayado es mío.

¹⁰⁹ p 190, ibídem.

*estímulos; adecuaron los procedimientos para la revisión y aprobación de planes y programas de estudio; evaluaron los proyectos del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME); elaboraron instrumentos de evaluación para determinar el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*¹¹⁰.

De esta forma se observa una centralización política en cuestiones de suma importancia para la nación, como son los planes de estudio de la Universidad Nacional, donde ni siquiera la propia comunidad pudo participar de manera mayoritaria y seria.

Por otro lado, la reorganización laboral se dio a partir de: 1) la reforma del Estatuto General en la cual se permitió la entrada de los investigadores al Consejo Universitario (CU); 2) la reforma al Estatuto del Personal Académico implantando tanto diferentes funciones (superior y bachillerato y técnico), como diversos modos de contratación (A, B y C) para cada sector.

Asimismo la descentralización *administrativa*, mejor definida como desmembramiento, fue aplicada con el objeto de separar poco a poco al bachillerato del nivel superior. Por ejemplo, una medida se dio en 1991 cuando el CU aprobó la creación del Consejo Técnico (CT) del ciclo de Bachillerato del CCH.

Pero también la descentralización ha implicado la separación de las escuelas “periféricas” (ENEP y FES) del Casco (la Ciudad Universitaria). Todo esto con la justificación de otorgarles *mayor autonomía*, no solamente administrativa sino también académica. De esta manera *“las ENEP o FES podrían tener sus propios consejos, casi como Consejos Universitarios o sus equivalentes... que cada uno, por la historia que ha tenido, por la*

¹¹⁰ *Memoria UNAM*, 1996, p 25, op cit. El subrayado es mío.

personalidad con que cuenta, por las carreras que ha cultivado, tuviera también su propia misión"¹¹¹.

Con la política de centralización, léase desarticulación, administrativa se creó: el Sistema Integral de Personal cuya función fue reorganizar la operación y el manejo de los trámites del personal; y el Sistema de Nueva Nómina para reconceptualizar la forma de pago del personal. Asimismo se descentralizaron: peticiones certificadas para Préstamos ISSSTE implantándolas también en las unidades Multidisciplinarias; las oficinas jurídicas de cada entidad académica así como las correspondientes a las Coordinaciones de la Investigación Científica, de Humanidades, de Difusión Cultural y del CCH; los trámites para revisar estudios y la solicitud y entrega de certificados parciales y completos -títulos y cédulas profesionales; etc.

El proyecto de descentralización en realidad ha significado desmembrar a la Universidad. Se pretende dejar fuera de ella la administración del sistema de bachillerato, transfiriéndolo a la SEP; el sistema de investigación transitándolo directamente al CONACYT; para hacerse cargo la UNAM, solamente, en cubrir administrativamente el sistema de licenciatura, el SUA, la educación continua y el sistema de escuelas incorporadas.

La evaluación académica

El sistema de evaluación, planeado desde el sector federal, ha tenido como objetivo implantar un método de medición basado en el desempeño que, dependiendo del resultado de los evaluados, permite mayores o menores

¹¹¹ Ver *Memoria, UNAM, 1996*.

apoyos financieros y académicos, en caso de acreditar o no las pruebas. Esta manera de evaluar ha buscado, principalmente, la estandarización de roles en cada uno de los diferentes actores universitarios, con el objeto de segregarlos entre ellos.

Por ejemplo, en el sector de los trabajadores administrativos el escalafón salarial fue un mecanismo para otorgar bonos monetarios por su labor. Además se pretendió compensar el salario a través de programas extraordinarios de evaluación a la productividad laboral. Así surgió en 1995 el Programa de Complemento al salario por Calidad y Eficiencia del Trabajo del Personal Administrativo de Base y el Reconocimiento al Mérito Administrativo Luis Padilla Sánchez.

La política de reducir el *gigantismo burocrático*, mejor dicho el *excesivo* personal sindicalizado, comprimiendo o congelando las plazas laborales, permitió el incremento de la contratación de trabajadores de “confianza” a los que posteriormente se les implantó el Programa de Estímulos al Desempeño Administrativo de Confianza (EDPAC). Estas mediadas sirvieron a fomentar la división y el debilitamiento del Sindicato de los trabajadores de la UNAM (STUNAM), y de forma general a todos los trabajadores la disminución de prestaciones y beneficios laborales.

El hecho de adquirir recursos por esos medios ha estado violando el Contrato Colectivo de Trabajo pues estos incrementos ni acumulan valor en las prestaciones laborales ni son permanentes. De todas formas han sido insuficientes los aumentos generales para la planta administrativa. Por ejemplo, en 1989 la mayoría del personal administrativo de base tenía un ingreso entre 1.5 y 2 salarios mínimos, mientras que en 1996, subió tan sólo a

2 y 3 salarios mínimos, aunque en términos reales el poder adquisitivo del salario bajo considerablemente.

Respecto a la evaluación de los docentes, ésta estableció sus parámetros en la eficacia de los cursos, tanto en contenidos, el dominio de ellos y la eficiencia de las metodologías recomendadas. Para medir estos elementos fue necesario implantar instrumentos como Programas y exámenes.

Así, se crearon programas que en su mayoría estuvieron dirigidos hacia una “mejor” distribución financiera a través de estímulos. En este sentido, el programa base fue el de Apoyo a la Carrera de Profesor e Investigador. Destacan sus criterios de selección, los cuales se enfocan al grado académico, la antigüedad y la productividad que acreditara su competencia.

Así, surgieron diversos programas como el Programa de Estímulos a la Productividad Académica (PREPRAC, 1990) que en 1993, se transformó en el Programa de Incentivos al Desempeño (PRIDE). Los requisitos para participar en él han sido tener el nombramiento de académicos de tiempo completo, asimismo haber realizado tareas de investigación, docencia y difusión. La complicación de estos requisitos no solamente fue para los profesores de las escuelas y facultades sino también para los propios investigadores pues son pocos los casos en los que se cuenta con las tres actividades referidas.

También surge el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG); el Programa de Estímulos al Personal Académico Emérito (PERPAE), y el Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII).

Otros programas de evaluación se dirigieron a la “profesionalización” académica distinguiéndose: El Programa de Evaluación del Desempeño Docente, creado por el Colegio de Directores de Escuelas y Facultades; El PAPIID que empezó a operar en 1990 y que en 1993 fue reestructurado en el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), y en el PAPIME; El Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo completo (PAIPA, 1995), etcétera. Aunque el objetivo de estos programas era incrementar los grados de estudio de los docentes así como elevar el número de investigadores, los resultados son insuficientes pues la plantilla de investigadores tuvo un mínimo crecimiento: de 1279 investigadores universitarios que había en 1989 hubo un incremento a 2000 investigadores en 1996¹¹².

Por otro lado, se ha mantenido el tradicionalismo educativo con respecto a la jerarquización del personal, pues a partir de ésta, las relaciones entre los académicos continúan siendo fragmentadas en: 1) sectores bachillerato, licenciatura y posgrado; 2) grados de titulares, asignaturas y técnicos; y, 3) niveles “A”, “B”, “C” e incluso “D”. Esto sin duda ha sido un gran obstáculo para posibilitar un verdadero trabajo académico pues cada vez hay más divisiones o cuando menos, indiferencia entre los docentes.

Dentro del sector estudiantil la evaluación *optimizó* la formación de los *recursos humanos* preocupándose por el mejoramiento del desempeño a través de campañas políticas, exámenes y programas.

La campaña política en contra del pase automático y de la permanencia ilimitada en la UNAM, plasmados jurídicamente en el Reglamento General de Inscripciones y de Exámenes, fue instrumentada

¹¹² *Ibidem*.

desde la rectoría con la intención de legitimar y mejorar la aplicación de una política de selección ya aplicada pero no reglamentada. Ésta determinaba los lugares estudiantiles en escuelas, carreras, horarios y grupos, a partir del rendimiento escolar. Los argumentos fueron reducir los privilegios con que contaban los *malos* estudiantes con el fin de elevar la *calidad* profesional enfocada más a los aspectos cuantitativos. Por ejemplo elevar el número de egresados, titulados, o promedios.

En correspondencia con la política de descentralización institucional se fomentaron reformas en el nivel bachillerato, principalmente en los CCH. Ahí, en 1995 se dio la reducción de la matrícula al 50%, además de cambiar los planes y programas de estudio. En ellos se incrementó la carga académica y el carácter informativo de las disciplinas a la vez que se redujo y/o eliminó disciplinas metodológicas, éticas y estéticas, aumentando, a cambio, horas de matemáticas, física y química.

Asimismo, la aplicación del ECANI-I, que transgrede la legislación universitaria con respecto a la evaluación autónoma de la Universidad, congeló su matrícula por medio de la estrategia de reducir la demanda de estudiantes que intentaban ingresar a la UNAM.

Estos hechos también transformaron algunas características de los estudios superiores. Por ejemplo, el hecho de comprimir las oportunidades para los estudiantes que trabajan o desempeñan alguna actividad extraescolar y que son los que cuentan con mayores índices de reprobación y deserción, ha significado la ampliación de lugares en la licenciatura para los alumnos provenientes de escuelas privadas. *“Simplemente pasamos de dos mil 500 o*

dos mil 700 solicitudes de los bachilleratos privados -cuando me hice cargo de la rectoría- a cerca de 26 mil o 28 mil al final”¹¹³.

En este sentido, la práctica de un examen de ingreso a la licenciatura para los estudiantes que no habían cursado el bachillerato en la UNAM ha resultado beneficioso mayoritariamente para los estudiantes provenientes de escuelas privadas. *“En el examen de admisión de la licenciatura se privilegia a los alumnos provenientes del bachillerato privado al poner como único requisito haber aprobado y tener promedio mínimo de 7 y dándoles dos oportunidades para realizar el examen, la primera en la comunidad de su plantel y aún en periodo lectivo, los alumnos aceptados serán los que ocupen los primeros lugares en la facultad y turno de su preferencia. Dejando en segundo término para la selección de carrera y turno a los alumnos del bachillerato de la UNAM que cumplan con los requisitos del RGI. El segundo examen será para los rechazados en los procesos anteriores y los que quieran ingresar de las universidades de los estados”¹¹⁴.*

También se crearon programas de becas vinculados en un mayor sentido con los sectores productivos. Destaca el Programa Jóvenes hacia la Investigación y la Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (DUNJA, 1989); Programa de Alta Exigencia académica (PAEA, 1991). Así también surgieron programas de apoyo de evaluación académica como los Programa de Exámenes de Diagnóstico para los Alumnos de Licenciatura y el Programa de Desarrollo de Habilidades para la Redacción y la Comprensión de Textos en Español¹¹⁵.

¹¹³ José Gil Olmos y Georgina Saldierna, “Superó la UNAM su ‘imagen deteriorada’”, afirma Sarukhán” en *La Jornada* 1 de noviembre de 1996.

¹¹⁴ Rosa María Absalón Montes, p 244, op cit.

¹¹⁵ Ver *Memoria* 1996, p 39, op cit.

2.4 La aplicación del “Plan Barnés”

El programa general del rector Francisco Barnés fue el Plan de Desarrollo 1997-2000. Ahí se afirmó que se extenderían y reforzarían las políticas y estrategias institucionales vinculadas con la planeación, la evaluación y el presupuesto. Lo que se planteó fue la continuidad de la “academización universitaria”.

El Plan contaba con 11 programas estratégicos: el reforzamiento de la planta académica; la renovación de la actividad docente que se refería a los modelos educativos, planes de estudio y pedagogía; el fortalecimiento de la investigación; el fomento a la difusión cultural; la participación universitaria en la solución de los problemas nacionales; una mayor cooperación académica; el impulso a la reforma estructural a través de la creación del Sistema de Campus Universitario; el fortalecimiento de la comunicación universitaria; la promoción de la planeación y la evaluación institucional; el avance de la reforma administrativa; y, la diversificación del financiamiento¹¹⁶.

Los ejes en que se desarrolló dicho Plan fueron: 1) el financiamiento, 2) la reestructuración institucional, y 3) la evaluación educativa.

El financiamiento

Aunque para muchos sectores de la sociedad la UNAM ha sido considerada la principal beneficiaria, ella ha sabido corresponder de igual forma en investigación, formación profesional y difusión cultural. Sin

¹¹⁶ *Plan de Desarrollo Institucional 1997-2000*, UNAM. Documento.

embargo, esto no significa que sus funciones sean cumplidas cabalmente, pues un elemento que ha frenado esa posibilidad es el financiamiento, ya que éste nunca ha sido proporcional a su tamaño ni a sus necesidades académicas.

La rectoría de Barnés se presentó en un marco de crisis nacional que, con relación a la UNAM, se tradujo en reducción presupuestal a través de recortes federales. Esta realidad ocasionó en la Institución muchas complicaciones económicas.

“El Presupuesto asignado a la UNAM, en 1995 representaba el 0.22% del Producto Interno Bruto, y para el año 2000, su caída lo sitúa en el 0.19%”¹¹⁷.

Presupuesto Federal para la UNAM (1983 – 2000), en millones de pesos

Años	Presupuesto UNAM (Corrientes)	Presupuesto UNAM (Constantes 2000 = 100)	Tasa de Crecimiento Anual	de Crecimiento acumulado período	Presupuesto UNAM en porcentaje del PIB
1996	5258.0	9013.8	1.8		0.21
1997	6117.1	8923.0	-1.0		0.19
1998	7263.0	9291.6	4.1		0.19
1999	8588.5	9480.0	2.0		0.19
2000e	9718.7	9718.7	2.5	9.8	0.19

Cuadro 9. Poder Ejecutivo Federal. Quinto Informe de Gobierno 1999. Anexo. 1999, Cuenta de la Hacienda Pública Federal 1999, 2000, Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2000.

Sin embargo, este contexto fue funcional para la reforma universitaria, pues se consolidaron los programas de diversificación

¹¹⁷ José Guadalupe Gandarilla Salgado, *Sobre algunos cálculos del subsidio a la educación superior*. Documento.

financiera, situación que directa o indirectamente respondió a los lineamientos federales de educación superior.

En este sentido, permaneció el programa UNAM-BID. *“En 1997 la Universidad obtuvo un presupuesto de 25 millones de dólares y en 1998 sus créditos significaron el 3% del presupuesto total de ella”*¹¹⁸. Asimismo el organismo continuó influyendo en la promoción de ciertas áreas de la investigación, modernización de la infraestructura, y diseño y actualización de los planes y programas de estudio. Un ejemplo de esto último se presentó en las carreras de Biología, Matemáticas, Actuaría, y Física de la Facultad de Ciencias.

A la vez, continuó la promoción y vinculación de Patronatos y asociaciones en escuelas y facultades, que permitieron una mínima obtención de recursos, a cambio de una mayor influencia de estos organismos en la orientación académica.

De igual forma, Fundación UNAM AC., continuó consolidándose a través de la recaudación financiera traducida en cuotas por servicios, aportaciones voluntarias, y comercialización universitaria. En 1998 la UNAM recibió de esta Fundación ingresos por \$148 millones. Sin embargo, ese organismo tuvo mayor influencia en la administración y distribución de esos recursos. Por ejemplo, el rector Barnés le entregó a Fundación-UNAM el monto que se obtuvo en la campaña financiera UNAMos ESFUERZOS, la cual generó *“\$14. 74 millones por concepto de cuotas voluntarias de los alumnos y que significaron al 31 de enero de 1999, intereses por \$1.47*

¹¹⁸ Memoria, UNAM, 1997, p 41.

millones”¹¹⁹. De esta forma Fundación dispuso la manera en cómo habría de ocuparse ese dinero.

Con respecto a la comercialización de la UNAM el sector privado fue el más beneficiado. A través de programas o convenios, y a cambio de una mínima inversión, este sector pudo hacer uso de las instalaciones y del personal universitario. Un ejemplo de ello fue la renta de los buques oceoneográficos “Justo Sierra” y “Puma” en los que se *”han fletado empresas nacionales y extranjeras. La renta de ellos representó en 1998 ingresos extraordinarios por cerca de \$8 millones”*¹²⁰. Además los montos se destinaban a impulsar investigaciones productivas y generar recursos humanos para su posible contratación.

La expansión del Sistema Incorporado (SI), pretendió la venta de asesoría y certificación escolar. Su crecimiento fue importante y elevado ya que ha tenido *”una presencia en 23 entidades federativas, en las cuales comparte 495 programas de estudio con 418 instituciones, además de acuerdos de revalidación”*¹²¹.

Una última acción que realizó Barnés para la obtención de recursos fue la elevación de las cuotas de inscripción en el nivel bachillerato y licenciatura. Dicha propuesta representó pasar del pago semestral de 20 centavos a 1,300 y 2,100 pesos respectivamente.

La justificación oficial fue el deseo de *”contar con más recursos económicos provenientes de diversas fuentes - Gobierno Federal, egresados, sectores productivos, alumnos- para hacer realidad el ideal de una*

¹¹⁹ Memoria, UNAM 1998, p 36-37.

¹²⁰ p 31, *Ibidem*.

¹²¹ Gustavo Ayala, “La UNAM ha caminado junto a los anhelos de los mexicanos: Del Val”, en *Gaceta UNAM*, 25 de octubre de 2001, p 11.

educación de excelencia para todos... por ello se reclama la colaboración responsable de los alumnos cuyas familias pueden contribuir a costear una parte de su formación"¹²². El propósito fue convertir a los estudiantes en clientes y en recursos humanos. Un mes después, dicha alza de cuotas desencadenaría la Huelga estudiantil (CGH) más larga en la historia de la UNAM, en donde finalmente tal reforma fue suspendida.

Reestructuración institucional

Igual que en el rectorado anterior, el sector externo empresarial logró insertarse no sólo en el financiamiento y asesoramiento de programas académicos sino incluso en los propios órganos de gobierno, conformando una nueva forma política de gobierno universitario.

Sobre esta base, el argumento para mejorar la reestructuración institucional fue hacer más "pertinente la toma de decisiones" y alcanzar una mayor transparencia en el uso y destino de los recursos. Esto sería posible a través de: 1) la descentralización; 2) la vinculación con la industria; y, 3) el asesoramiento a instituciones externas: escuelas incorporadas, educación a distancia, capacitación docente a IES, etc.

La desarticulación institucional advertía mantener la "*unidad básica de la Universidad*" descentralizando la administración, desde 1997, en un sistema de coordinación: La Coordinación de Oficinas Jurídicas, la Coordinación de Vinculación, la Dirección General de Bibliotecas y el nuevo Sistema Integral de Administración Escolar que inició su operación en las Unidades Multidisciplinarias.

¹²² Memoria, UNAM 1998, p 38, op cit.

Lógicamente esta reorganización nunca contempló democratizar las formas de gobierno al interior de la UNAM pues continúa la *“falta de representatividad de los órganos colegiados, sumisión de las autoridades a las decisiones que se imponen desde el gobierno federal, y sobre imposición de estructuras ilegítimas (como el denominado Colegio de Directores) que deciden sin consultar con nadie, así como la obsolescencia de algunas instancias como la Junta de Gobierno o el tribunal Universitario”*¹²³.

De esta manera se transformó en 1997 el carácter de Colegio del CCH por el de Escuela Nacional insertando con ello la figura de un director general. *“Este cambio implicó también la supresión formal de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del CCH, cuyas funciones y personal quedaron adscritos a la Dirección General de Estudios de Posgrado”*¹²⁴. Asimismo la UNAM se separó de las Preparatorias Populares que habían contado con el reconocimiento desde finales de los 60.

En la licenciatura se promovió la implantación del sistema de “Campus”, cuyo programa incluía la conversión de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) a Facultad de Estudios Superiores (FES) o Campus Multidisciplinarios. Esto implicaba el “reconocimiento oficial” de la autonomía en estos planteles, aunque ésta se enfocaba más al ámbito administrativo y, en algún sentido financiero. En estos “Campus” se establecía la capacidad de poder cobrar por sus diversos servicios de investigación, docencia y difusión de la cultura.

¹²³ Axel Didriksson, *ANUIES en el país de las maravillas y la huelga en la UNAM*. Documento.

¹²⁴ Memoria 1998, p 21, op cit.

“Crear” universidades pequeñas implicaba además un proceso semejante a la descentralización de la educación básica: su administración pasaría a ser responsabilidad de los estados y/o municipios.

En el sistema de Posgrado se implantó un Sistema de Control Único cuyos diferentes servicios han pasado a depender de la Dirección General de Administración Escolar.

En la investigación se promovió la conformación del sistema de: 1) “Campus foráneos o regionales” como los de investigación y asesoramiento en Cuernavaca Morelos, Ensenada Baja California, Juriquilla Querétaro, y Morelia Michoacán. 2) “Campus central” de Ciudad Universitaria. Estos planteles de investigación pasarían posteriormente a depender del CONACYT y de algunos sectores privados que tuvieran la “capacidad” de solvencia.

En este proceso de reordenación institucional se contemplaron algunas otras modificaciones. Existió un cierre o fusión de institutos, el más significativo fue el cese del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

Además se logró un mayor control de la rectoría en el STUNAM, teniendo repercusiones como la reestructuración de Tiendas UNAM. *“reduciéndoles el 60% del subsidio destinado al Sistema de tiendas de autoservicio”*¹²⁵.

Por otro lado, la política de comercialización académica siguió orientándose, en mayor medida, a los sectores productivos. Las carreras que mayor promoción tuvieron al respecto son las consideradas como difusoras

¹²⁵ p 22, *ibidem*.

de conocimiento *aplicado*; tal es el caso de las ingenierías, administrativas, y tecnológicas.

En el rubro de la comercialización en 1997 se firmaron 278 convenios incrementándose esta cifra en un 83% en 1998. Destaca el Programa Fundación UNAM de Escuelas Prácticas de Verano constituidas por “*un profesor y cuatro alumnos en cada caso, y formando así equipos de trabajo que resuelvan problemas específicos de una empresa*”¹²⁶.

La evaluación académica

La continuación y *perfeccionamiento* del proyecto de reforma en la UNAM fue una prioridad en la administración de Francisco Barnés. Un área importante era proseguir con las políticas de evaluación.

Por ejemplo, en el sector administrativo el sistema de evaluación permitió reducir el pago de tiempo extraordinario, incrementando con ello nuevas contrataciones de confianza. En 1997 se creó el Plan de Capacitación de los Trabajadores de la UNAM correspondiente al periodo 1997-2001.

El seguimiento de los programas de evaluación para los académicos tenían objetivos claros. Uno de ellos fue la selección de los *mejores*, a partir de concursos en distintos programas académicos, que le permitían a la Universidad incentivar y promover a los docentes en un ámbito de limitaciones financieras. Esto posibilitó la contención, para contrarrestar el *gigantismo burocrático*, de la plantilla de profesores e investigadores dentro de un sistema de competencia desigual. Asimismo los diferentes programas de evaluación académica quedaron plenamente consolidados como el PRIDE

¹²⁶ *Memoria, UNAM 1997*, p 29, op cit.

que en 1997 tuvo un registro del 78% del total de la plantilla académica de la UNAM.

Sin embargo hubo programas que desaparecieron como el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT); y otros más se pusieron en marcha: se creó en 1997 el Programa de Reconocimiento Catedrático UNAM y el Programa Distinción al Profesor de Asignatura.

De esta forma, el desempeño académico se basó en la productividad aunque esto no necesariamente haya conducido a elevar la *calidad* académica. *“El trabajo científico [se ha transformado] en una gesticulación dirigida a convencer a una comisión dictaminadora formada por nuestros pares, de que realmente sí merecemos recibir el complemento salarial que depende de sus decisiones... se han desarrollado distintas estrategias para aumentar el número de publicaciones, como la “unidad mínima publicable” que consiste en fragmentar un trabajo en tantas partes como toleren los editores de las revistas para aceptarlos, o bien la publicación repetida de los mismos datos, o la firma de trabajos en los que no se ha participado a cambio de que sus autores firmen los propios, en los que no hicieron nada, etcétera”*¹²⁷.

Esto ha significado que los docentes se enfoquen a realizar *muchos* proyectos, trabajos y “chambas”, con poca profundidad científica, pues lo que más les *interesa* son los recursos obtenidos por su trabajo.

Dentro de la evaluación a los docentes se aplicaron cuestionarios a estudiantes para evaluar el desempeño del profesorado en clase. Estas

¹²⁷ Heriberta Castaños-Lomnitz, “Sistemas de valoración de la actividad académica en México” en *Evaluación Académica*, p 49-50, op cit. El subrayado es mío.

pruebas se constituyen en preguntas cerradas de opción múltiple sin que en ellos se permita el derecho de réplica de los docentes evaluados. De este modo los alumnos ocuparon el lugar de juez indirecto con respecto a señalar al docente como apto o no apto, y en cuyo proceso estaban de por medio algunos estímulos financieros.

Finalmente, a pesar de que existió una recuperación, aunque selectiva, de los ingresos de los académicos, ésta no recompensa aún, en la mayoría de los casos, la pérdida del poder adquisitivo acumulada desde 1976. Muy por el contrario los pocos incentivos logrados no se ven representados en sus salarios pues éstos no generan fondos de retiro lo que significa el establecimiento de la inseguridad social en los profesionistas académicos e investigadores.

En el sector estudiantil los instrumentos básicos para la continuación del sistema de evaluación fueron: 1) la modificación al Reglamento General de Exámenes (RGE) y la implantación y continuidad de los exámenes extrainstitucionales vía Ceneval; 2) la reforma al Reglamento General de Inscripciones (RGI); y, 3) la modificación de los planes y programas de estudio.

La reforma al Reglamento General de Exámenes (RGE) en 1997 se hace paralelamente a la instrumentación del ECANI-1, así como de algunos exámenes departamentales. En esta reforma no se hace mención a estas dos modalidades de evaluación resultando claramente ilegales en la UNAM.

La reforma del RGE se enfocó a legalizar la restricción de los exámenes extraordinarios a partir del tiempo límite que quedó estipulado a 2 años más después del período normal, al término del cual serán dados de baja si no han terminado íntegramente sus estudios (100% de los créditos).

Por este conducto, se estableció la eliminación de *privilegios* estudiantiles, ya que durante los dos años de *prórroga* no gozarían de ningún otro derecho más que el de su examen.

La continuidad del ECANI-I en la UNAM, fue reforzada porque el Ceneval dispuso de mayor información socioeconómica de los estudiantes, profundizando de *mejor* forma en la selección escolar. Esto ayudó a congelar la matrícula estudiantil en la Universidad. Por ejemplo, en el ciclo escolar 1998-1999 de los 267 000 aspirantes a ingresar al bachillerato en la Zona Metropolitana, el 42% (112 140) demandaba como primera opción su entrada a la UNAM, de éstos, sólo el 30% (33 466¹²⁸) logró ingresar, esto sin contemplar si fue electo en el plantel, en el horario y en el área científica de su preferencia.

El establecimiento del ECANI-II o Examen General de Egresados de Licenciatura (EGEL) ha ayudado a certificar el nivel profesional de los estudiantes salidos. Por medio de reactivos de opción múltiple el examen, que cuenta con un alto costo, posibilita si se acredita un incremento en el currículo profesional. A pesar de que en la UNAM no es obligatorio sí se presenta en algunas carreras como condicionante de titulación, o aunque se haga de forma opcional existe el reconocimiento de la Universidad al pasarlo.

Esta certificación profesional ha sido un filtro importante en el mercado de trabajo pues el hecho de obtenerla coloca a los egresados en una posición de "privilegio" laboral, aunque "*sólo un 10% de quienes reciben el título profesional de una institución como la UNAM pueden ser considerados*

¹²⁸ Memoria UNAM 1998, p 23, op cit.

*por este centro como profesionales de calidad o de alto rendimiento. El resto es clasificado como mediocre o como insuficiente*¹²⁹.

Lo anterior nos habla de que las políticas de estandarización profesional han sido insertadas, entre otros medios, a través de estos exámenes, a los que también pertenecen los exámenes departamentales.

El diseño de los estos últimos exámenes corresponde a *expertos* extrauniversitarios que en la mayoría de casos no cuentan con una legítima representatividad ni conocen directamente la realidad educativa de las profesiones y los actores educativos.

En este tipo de pruebas sólo se valoran los conocimientos estándares para cada carrera, y aunque no se aplican de forma absoluta en la Universidad, y tampoco significan mucho en el promedio escolar del alumno, sí orientan, al menos, determinado dominio de conocimientos que *deben* poseer los estudiantes. Se han presentado en mayor medida en áreas médicas, biológicas, ingenierías y administrativas.

Por otro lado, la reforma al Reglamento General de Inscripciones (RGI) estableció lineamientos escolares más rígidos para los estudiantes. Se reglamentó su permanencia con un tiempo normal de duración de la profesión más un 50% adicional. Asimismo se reglamentó el pase automático del bachillerato a la licenciatura a partir del desempeño académico, el cual determinaría la carrera, el plantel, los horarios y grupos, así como las becas y los privilegios académicos.

De esta forma, al estudiante se le dio la preferencia para escoger la carrera de su preferencia, siempre y cuando acreditara su bachillerato en el tiempo regular con promedio mínimo de nueve. Aún así, los alumnos que

¹²⁹ Martín Linares y Hugo Aboites, op cit.

en tres años terminaron pero que tuvieran promedio mínimo de 7, que en términos reales fueron más del 12% de ellos, se les asignaron la carrera que estaba “disponible”.

Sin embargo, aunque la pretensión era elevar la *calidad académica* a través de estas reformas, los números demuestran que a pesar de establecer límites “sólo el 19% de los alumnos inscritos terminan su licenciatura en un 50% adicional de tiempo, y en un 100% adicional termina un 38.26%”¹³⁰.

Otro punto importante determinado por el sistema de evaluación fue la modificación de los planes y programas de estudio. Este tema será visto en el capítulo siguiente.

La reforma académica en la UNAM, que desde José Sarukhán se inició y se continuó con Francisco Barnés, ha acumulado antítesis con respecto a la *calidad académica* que se pretendía. Aunque hay áreas y carreras con altos números de *excelencia* y que colaboran en menor o mayor medida en el desarrollo del país, como respuesta a la cantidad de recursos obtenidos así como a la promoción hecha desde la burocracia o de forma personal, disciplinar o por grupo académico, también se presentan sectores académicos con muy bajos niveles de desarrollo. Eso sin duda ha provocado, intencionadamente o no, una mayor exclusión social y un alejamiento de la UNAM del desarrollo nacional, además de que internamente las cosas no funcionan tan bien.

Elementos que han provocado lo anterior son: la falta de un proyecto académico incluyente, real y a corto, mediano y largo plazo; la organización

¹³⁰ José Blanco, *Las generaciones cambian*, p 208.

universitaria que se basa en un sistema meritocrático jerarquizado; y, el mínimo crecimiento en infraestructura y matrícula.

Esta crisis universitaria fue manifiesta con la Huelga estudiantil del Consejo General de Huelga (CGH) que tuvo una duración de más de 10 meses y que trajo como consecuencia la renuncia del propio rector (1999), la agudización de los problemas de la Universidad, y la polarización de los sectores universitarios.

Capítulo 3

La modernización profesional en la UNAM

3.1 Los planes de estudio

Los Planes de Estudio son un instrumento importante en todo proyecto político de Estado porque tienen como primacía formar a un determinado individuo que sea capaz de interactuar pasiva o activamente en la sociedad. Así, el proceso formativo transfiere, además de habilidades y destrezas productivas, una cultura política que se materializa en las conductas y los valores sociales del estudiante.

Los planes de estudio definen los sistemas, métodos y técnicas que se emplearán en la aplicación y desarrollo de un currículum: estrategias didácticas; medios de evaluación y acreditación; uso y aplicación de herramientas cognoscitivas como la bibliografía, hemerografía, idiomas, laboratorios, talleres, tecnología, conferencias, seminarios, etc; y, requisitos, características y responsabilidades que deberán cubrir los egresados.

Sin embargo, el diseño de los planes de estudio depende del tipo de relación que tengan entre ellos los estratos sociales de un país, es decir, son determinados por medio de un ejercicio político que fija tanto sus objetivos y aplicaciones, en los cuales hay una mayor influencia y participación de las clases o sectores dominantes. De esta manera se establece una ideología

hegemónica que es transmitida con el objeto de convencer, legitimar e implantar determinada concepción del mundo.

Dentro de las funciones académicas de un plan de estudios se encuentra que:

1. Crea, difunde y reproduce **conocimiento científico e ideológico**, cuya diferencia radica en que “*la ideología pretende principalmente la convicción y la legitimación de valores... [y] la ciencia pretende la claridad intelectual*”¹³¹. En este aspecto es necesario hacer la indicación que los límites de la ciencia generalmente han sido impuestos por los alcances de la “*ideología ambiciosa de poder*”¹³².

2. Genera, transmite, y renueva **habilidades y aptitudes cognitivas** en diversos grados y funciones: a) Técnicas, que permiten hacer uso de procedimientos científicos o artísticos; b) Tecnológicas, que de manera directa establecen un vínculo con la industria; c) Científicas, que adoptan variados métodos de investigación para explicar una determinada realidad; d) Humanísticas, que conforman un comportamiento estético-artístico individual; y e) Sociales, que de forma global responden a los roles definidos por las estructuras y superestructuras.

3. Construye, difunde, y regenera **actitudes humanas**: 1) Individuales, que tienen que ver con una visión de superación, conformismo o desarrollo; 2) Profesionales, que hacen uso o no de su ética profesional, autoridad moral y posición cívica; 3) Sociales, que realizan un servicio público, y transmiten una visión de la familia, el gobierno y la sociedad, y se reconocen en el

¹³¹ Margarita Pansza G., “Sociedad-Educación-Didáctica”, en *Fundamentación de la didáctica*, p 39.

¹³² Américo Saldivar, “Crítica a la sociología dominante” en *La sociología dominante*, p 100.

mejoramiento de la sociedad; y 4) Humanas, que aceptan y difunden una determinada noción de verdad, respeto, moral, justicia, libertad, dignidad humana, solidaridad, etc.

En el capitalismo, es el Estado a través de las políticas públicas el que funciona como el principal constructor e instrumentador de los contenidos educativos. A través de la ideología hegemónica instaura, transmite y pone en práctica su propia cosmovisión así como la utilidad que debe tener la educación. En este sentido se definen los límites y las orientaciones tanto en la ciencia, la técnica y la cultura, sobre la base de un currículum oculto que determina “*los lineamientos y objetivos de la educación en la sociedad manteniendo el dominio estatal*”¹³³.

En nuestro país, la historia del diseño y aplicación de los planes de estudio nos demuestra que, pocas veces, se han enfocado al desarrollo categóricamente nacional. Por ejemplo, los contenidos educativos han presentado muchas dificultades pues el hecho de tratar de adaptar, indirecta o directamente, las “innovaciones” académicas extranjeras, aleja a las escuelas, incluso, de los propios resultados de la investigación educativa.

De esta manera “*la producción de conocimientos [nacionales] tanto teóricos como técnicos es definida por políticas internacionales*”¹³⁴. Motivo que provoca, entre otras cosas, el desfase de los planes de estudio con la práctica educativa. Bajo este argumento se observa que se puede reformar *todo* en el proceso educativo pero lo que nunca se toca de manera científica y ética son los enfoques de aprendizaje conductual.

¹³³ U. P Lundgren, *Teoría del currículum y escolarización*, p 100.

¹³⁴ Marco Antonio Rigo Lemini, *Formación científica y profesional del Biólogo en el manejo de los recursos naturales*, Tesis de maestría, UNAM-FFL, División de Estudios de Posgrado, Departamento de Pedagogía, México DF, noviembre de 2000, p 80.

Así, se ha dejado oculto el problema fundamental de nuestro sistema educativo: **incapacidad de definir nuestro propio proyecto de nación con base en (y para) nuestra realidad nacional, tomando como referencia los aspectos básicos e importantes de la ciencia, la técnica y las humanidades sin que determinados paradigmas o ideologías dominen su accionar.** Esto significa implantar la educación de la praxis¹³⁵, que por medio de la reflexión y la acción, la humanidad transforme, para su bien, el mundo.

En México, desde mediados de los 80, la reestructuración y la liberalización económica logró la hegemonía de la visión tecnocrática. Esto fue posible a través de la reforma de las estructuras del Estado que, además de transformar el sistema productivo, incluyó modificaciones en la educación con el fin de que ésta correspondiera a las *necesidades económicas*: demanda y oferta de mano de obra barata con conocimientos principalmente técnico-instrumentales. Para ello, el sistema educativo inició un proceso de *modernización* que respondía a “*una continuación de la estructura de la metrópoli*”¹³⁶.

Son varios los actores que han participado en la reforma de los contenidos curriculares, aunque podemos decir que los planteamientos han sido homogéneos. De esta manera, se presenta la intromisión, un poco más indirecta, de organismos financieros internacionales, oligopolios comerciales extranjeros y nacionales, gobierno estadounidense y mexicano, así como grupos de poder nacionales. En un sentido de participación más directa, se

¹³⁵ Ver Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

¹³⁶ Martín Carnoy, *La educación como imperialismo cultural*, p 79.

encuentran sectores de “expertos en la materia”, burocracias universitarias, grupos de presión, y algunos docentes.

Así, en el interior de las IES se ha mantenido la política tradicional para la planeación de los planes de estudio, que a través de burocracias u organismos meritocráticos, afines, en el mayor de los casos, a las políticas del gobierno federal, mantienen su propio monopolio de poder.

Además, la participación de los académicos no siempre es la esperada pues existen diversas condiciones que lo hacen ser un actor pasivo o activo en el proceso. Elementos como el nivel del salario percibido, el tiempo libre disponible, el conocimiento adecuado, la cultura de la apatía, conductas de reacción ideológicas, etc; les hacen adoptar determinada función en el diseño y aplicación de las currículas educativas.

Otro punto de gran influencia en la planeación de los contenidos académicos son los paradigmas y modas dominantes en la ciencia y las profesiones, que en su mayoría son de procedencia internacional. Estos generalmente son la base de las reformas curriculares pues en casi todas ellas se busca afanosamente la *actualización*. Hay que recordar que en este contexto neoliberal la actualización profesional ha significado enfocar los avances del conocimiento al sector industrial.

De esta forma los planes de estudio de las IES pueden verse como instrumentos conformados a partir de una interrelación de fuerzas extra e inter-universitarias. En esta coyuntura neoliberal, la educación superior ha sido orientada a través de la adopción de enfoques pedagógicos, principalmente estadounidenses.

Un ejemplo de ello es la Gerencia de la Calidad Total (GCT) que le da la función de formadora de cuadros técnicos a la educación superior. “La

*GCT es, de hecho, una tecnología, pero una tecnología moral.. que encarna relaciones sociales particulares, corporifica relaciones específicas de poder. De allí que ella está lejos de ser una técnica inocente y neutra*¹³⁷.

Así, se han insertado elementos *modernizadores* de *calidad* y *excelencia académica* a partir de una visión empresarial de la enseñanza, tomando como modelo, el proporcionar entrenamiento rápido y eficiente bajo la lógica de la empresa moderna o fast food, lo que algunos autores llaman la *“McDonalización del conocimiento escolar”*¹³⁸.

Es necesario aclarar que los planes de estudio son la teoría de las políticas educativas, los cuales no necesariamente se aplican al pie de la letra. Por ejemplo algo que *obstaculiza* su total aplicación es la función del docente en los programas de estudio y en su unidad didáctica, porque ellos tienen el derecho de la libertad de cátedra, pudiendo así *“seleccionar las afirmaciones referidas al tema y las lecturas que proporcionará a sus alumnos en función de su actualidad y su accesibilidad”*¹³⁹. Sin embargo esta acción de libertad en la docencia es muchas veces viciada por el tradicionalismo académico.

Un paradigma educativo *modernizador* ha sido el de la Escuela Tecnocrática cuyas recomendaciones pedagógicas promueven el:

1) **Ahistoricismo**, que determina la *flexibilización* de los planes de estudio a través de su capacidad de adaptación tanto en un país como en otro sin *ningún problema de aplicabilidad* ya que se trata de establecer

¹³⁷ Tomaz Tadeu da Silva, “Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica, en *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, p 150.

¹³⁸ Gentili Pablo, “La McDonalización de la escuela: a propósito de “Educación, identidad y papas fritas baratas”, p 53, *Ibidem*.

¹³⁹ Marco Antonio Rigo Lemini, p 80, *op cit*.

conocimientos estandarizados y, principalmente, técnico-instrumentales. Para ello es necesario eliminar contenidos históricos y sociales, pues de lo contrario esto obstaculizaría su aplicación.

2) **Formalismo**, que proporciona tanto a los docentes como a los alumnos, un producto terminado claramente definido en objetivos de aprendizaje. La intención es que solamente sea instrumentado, hecho que fortalece el operar por el hacer. De este modo, se les quita a los actores educativos la facultad y el derecho de intervención creativa y transformadora en los planes de estudio porque no encajan en el marco establecido a priori.

3) **Cientificismo**, que quiere establecer la idea de una ciencia neutral y relativista. En el primer punto, el objeto es eliminar toda responsabilidad política de los profesionales en cuanto a la orientación, aplicación y el uso de dicho saber en la sociedad. Por ello se han reducido contenidos que considera polémicos, como son los que tienen que ver con consideraciones sociales e históricas, a cambio de temas de áreas cuantitativas y exactas. En el sentido relativista, se pretende asumir que *“prácticamente no puede haber valores universales o compartidos, y que en definitiva, los valores son una cuestión estrictamente personal”*¹⁴⁰. En realidad se presencia la aparición de un *relativismo posmoderno* que considera a la ciencia como un sistema de creencias más.

De esta manera, este enfoque pedagógico muestra un mayor interés por funcionalizar a la educación superior por medio del control conductual, tanto en tiempos y movimientos de los actores educativos, muy parecido al

¹⁴⁰ Vicenc Benedito, Virginia Ferrer, Vicent Ferreres, *La Ética en la Universidad. Orientaciones básicas*, p 25.

sistema de producción Taylorista, con la intención, además, de discriminar los malos de los buenos maestros o alumnos. Asimismo, este enfoque niega el papel del sujeto en la construcción del conocimiento, pues la prioridad es que los profesionales sean capaces de observar comportamientos y retener conocimientos especializados.

Con el objeto de hacer más eficaz ese proceso, este enfoque se apoya en el modelo de modernización empresarial que con base en la tecnología soluciona problemas de costo. En el sentido de la academia, y más concretamente en los contenidos académicos, la tecnología resuelve algunas necesidades de *calidad* por medio de la informática, telecomunicaciones y métodos de mayor *precisión*, que reducen los tiempos y amplían la retención de conocimientos. La idea es establecer la cultura del costo-beneficio modernizado.

En México, la aplicación de este paradigma pedagógico en su sistema educativo tradicionalista ha profundizado los contrastes en la formación profesional, a través de las reformas a los planes de estudio. En realidad esa fusión ha dado como resultado un amorfismo en la formación profesional que se ha basado en conceptos de *calidad y excelencia académica*.

Esa transformación en los contenidos educativos ha implantado métodos rígidos de competitividad productiva, eliminando a cambio derechos sociales imprescindibles como la gratuidad y el contar con una educación científica y nacional.

Por ello encontramos Planes de Estudio enfocados más a la obtención de aprendizajes cuantitativos, es decir, conocimientos basados en “*una lógica empírica, según la cual nada se puede decir sobre él, en tanto no sea*

«medible»¹⁴¹, y para ello debe ser primeramente observable. Estos argumentos son considerados la base de la verdadera ciencia, por lo que en el diseño de las currículas profesionales esta idea también se difunde combinada con la exigencia de mayores conocimientos vinculados con los sectores productivos.

Así, tenemos en los planes de estudio mayores saberes principalmente de áreas de las ciencias naturales y físicas, “*las matemáticas... y otras disciplinas indispensables para la /competencia/ tecnológica y militar*”¹⁴², como las ingenierías y las disciplinas administrativas. Esto por supuesto que fragmenta la formación integral del estudiante pues omite enseñanzas principalmente de disciplinas sociales, humanísticas, artísticas y deportivas.

Otro elemento que caracteriza la reestructuración de los planes de estudio ha sido la actualización disciplinaria enfocada principalmente a la especialización profesional. Sin embargo, la orientación se da en el sentido que el estudiante adquiera mayor información sobre determinadas especialidades de su carrera, que en el mejor de los casos la llega a dominar, aunque con ello “*pierda de vista la totalidad del fenómeno que se va a estudiar y únicamente se dedique a retener y manejar fragmentos de información, sin que encuentre el significado que originariamente tiene el hecho en la totalidad del fenómeno*”¹⁴³.

Aunque la especialización implantada en los planes de estudio se veía como la incorporación de niveles más profundos de conocimiento, éstos siguieron siendo fundamentalmente técnico-instrumentales manteniendo su dominio con respecto a los del carácter teórico-práctico. Así, los estudiantes

¹⁴¹ Gordon Bower H y E. Hilgard, *Teorías del aprendizaje*, p 66.

¹⁴² Theodore Brameld, *La educación como poder*, p 14. El subrayado es mío.

¹⁴³ Ángel Díaz Barriga, p 94, op cit.

han adquirido “*una visión congelada de la realidad, en donde valores, normas y conocimientos se presentan como algo dado, y no como un proceso*”¹⁴⁴.

El resultado ha sido formar a un profesional que domina una especialización prematura y sin posibilidad de aplicación, y que acaba “*desdibujando el fondo disciplinario e interdisciplinario*”¹⁴⁵ de su profesión.

La percepción de fragmentos de la realidad, proveniente en su mayoría de un aprendizaje enciclopédico y sumamente teórico, omite áreas y herramientas como la metodología, filosofía e historia, por citar algunas de las más importantes; que le permitirían al estudiante integrar la realidad con lo aprendido. De esta manera, lo que se le enseña al alumno es a retener y procesar mecánicamente mucha información, de manera memorística, y no a observarla, enjuiciarla, analizarla y aplicarla. Por ello el profesional presenta una conducta pasiva porque al alumno desde el principio se le enseñó “*una actitud pasiva en cuanto a su propio aprendizaje*”¹⁴⁶.

También, en esta reestructuración de los contenidos educativos, se ha utilizado el concepto de la flexibilización profesional para establecer un sistema pragmático y eficiente de la enseñanza en correspondencia con las necesidades productivas neoliberales. Así, la flexibilización se ha centrado en facilitarle al profesional conocimientos *básicos y prácticos* con valor en el mercado laboral.

En ese sentido destacan: 1) la capacitación oral y escrita, 2) la comprensión y dominio de otros lenguajes internacionales principalmente el Inglés, 3) el desarrollo de actitudes de desempeño y competencia individual,

¹⁴⁴ Amparo Ruiz del Castillo, *Crisis, educación y poder en México*, p 23.

¹⁴⁵ Vicenc Benedito, Virginia Ferrer, Vicent Ferreres, p 57, op cit.

¹⁴⁶ Ángel Díaz Barriga, p 98, op cit.

y, por supuesto, 4) el manejo de tecnología electrónica como la informática y el Internet que posibilitan la retención de mayores niveles de información. En este rubro se han generado diversos sistemas de enseñanza como la educación a distancia o los cursos por multimedia.

De manera global esta capacitación técnico-instrumental afirma que le da herramientas al estudiante *“para enfrentar la vida y, lo fundamental, para desempeñar una actividad productiva y remunerada”*¹⁴⁷.

Asimismo, la modificación de la tradicional estructura de licenciaturas con el impulso de carreras cortas y técnicas, partió de la idea de la flexibilización pues era prioridad “social” tener más egresados en el menor tiempo posible. Es decir a cambio de carreras largas, complicadas y con incertidumbre de contratación al egresar, se promovió la modalidad técnica y vocacional, y la educación electrónica posibilitando con ello la entrada de grandes corporaciones del área de las telecomunicaciones en el control del pensamiento universitario.

Un objetivo principal en la reforma de los planes de estudio de las IES fue resolver la deficiencia en la titulación, pero en su mayoría no fue en el sentido de mejorar las capacidades metodológicas sino tuvo más una intención de elevar cuantitativamente los índices cuantitativos en ese rubro, aunque con ello se haya colaborado a incrementar más la desvaloración profesional: el hecho de que haya más titulados no expresa que tengan mejor nivel académico. Así, se instauraron nuevas opciones terminales como tesinas, reportes de servicio social, prácticas profesionales, acreditación del

¹⁴⁷ Hugo casanova Cardiel, “Políticas del Estado en relación con los estudiantes” en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, p 121.

EGEL, videos, reportajes o entrevistas, proyectos de investigación, la extensión universitaria, etc.

Igualmente se buscó desarrollar mecanismos para el reconocimiento de estudios entre las diferentes instituciones para propiciar la *movilidad* de los estudiantes por medio de la certificación nacional y regional.

En términos generales, los cambios en los planes de estudio han influido también, con una clara intención, en la cultura política de los estudiantes y profesionales, reconstruyendo un marco simbólico-cultural que se basa en categorías utilitarias, pragmáticas, e individualistas, a través de la *calidad y excelencia* profesional.

De este modo, se han inculcado valores y actitudes en los futuros profesionistas por medio del lenguaje *cotidiano* encontrado principalmente en los medios masivos de comunicación que tienen un carácter más evidente de ser instrumentos ideológicos del Estado neoliberal. Ideas como “mejorar el rendimiento dando el máximo esfuerzo”, “ser competitivos y productivos”, “estar actualizados”, “ser emprendedores, innovadores y con capacidad de adaptabilidad”, “ser de calidad y excelentes”, “ser prácticos”, “hacer negocio fácil”, etc; se han incorporado dentro de los planes de estudio con la finalidad de ser transmitidos a los alumnos para que éstos, junto con los demás actores educativos, los acepten y reproduzcan acriticamente. Lo dicho anteriormente no significa que esos actores estén indefensos y que los *abusos* que ellos hagan como consecuencia académica sean inevitables.

En resumen, la cultura empresarial neoliberal se ha consolidado al manufacturar el consenso que necesita. Un ejemplo de ello es el sentido empresarial “natural”, también obligado por la falta de empleo profesional, que prevalece en los estudiantes con la idea del autoempleo que se limita en

un mercantilismo dependiente de las Corporaciones Transnacionales (CT) y Corporaciones Nacionales (CN). En realidad los minichangarrros pocas veces buscan la creación de cooperativas o asociaciones productivas.

Con esto también deducimos que se incrementa la cultura del individualismo en el plano estudiantil, docente, institucional y profesional; provocando una actitud aislacionista entre los actores implicados.

Asimismo, la transmisión cultural busca legitimar la maquinaria desde los canales más profundos del aprendizaje. En planes de estudio actualizados se difunde, de forma indirecta, un socialconformismo, caracterizado por la desestructuración del pensamiento, el desánimo de la razón y el descrédito de la teoría. De esta manera, *“se disocia la forma y el contenido que conduce a un empobrecimiento sustancial del trabajo docente”*¹⁴⁸, formándose a su vez un profesional pasivo y tolerante. *“Esta tonalidad postmoderna, nos ha vuelto supertolerantes... al educador [y educando] sin convicciones, el educador vacilante. que al final acepta más o menos casi todas las opiniones y posturas como válidas, que acepta el pluralismo en sus consecuencias relativistas radicalmente”*¹⁴⁹.

La reforma estructural de las IES ha incluido la modificación de los planes de estudio sobre la base de la *calidad* académica que implanta mayores contenidos educativos de tipo cuantitativo, tanto en las áreas científicas y técnicas. Además la supresión de pases automáticos, la exigencia en el desempeño académico, la aplicación de exámenes estandarizados, y la reestructuración institucional; dan fe de que la formación

¹⁴⁸ Amparo Ruiz del Castillo, *Crisis, educación y poder en México*, p 96, op cit.

¹⁴⁹ José María Mardones, “Características de la razón comunicativa”. *La ciencia crítica y la calidad educativa. Jornadas para la reflexión*, p 19.

profesional, está enfocada a responder, funcional y mayoritariamente, al mercado laboral.

Así, las IES, y más propiamente las universidades, han limitado en diferentes formas sus funciones, pues mientras el aspecto de desarrollo social se reduce el componente productivo se incrementa, formando principalmente cuadros profesionales, élites y dirigentes que permiten una mejor articulación de la sociedad neoliberal.

3.2 Las reformas a los Planes de Estudio en la UNAM

Así como lo establece su Ley Orgánica, la UNAM es “*una corporación pública descentralizada dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible. los beneficios de la cultura*”¹⁵⁰. En este sentido, la UNAM es el espacio intelectual y cultural de más alto nivel del país.

Sobre la base de estos principios, los planes de estudio representan la guía de una de sus funciones más importantes: la docencia cuya preocupación fundamental debe estar dirigida al ámbito nacional. Para ello es necesario resolver e integrar las necesidades y capacidades de la Universidad y de sus actores educativos, principalmente los estudiantes y académicos.

El órgano que cuenta con el poder de legislar y aprobar los contenidos académicos es el Consejo Universitario (CU) sobre la base de reglamentos generales como son: 1) el de la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio que también ha reforzado sus capacidades en el Marco Institucional de Docencia; 2) de Estudios Técnicos y Profesionales, y de Estudios de Posgrado de la UNAM, y 3) del Estatuto del Sistema de Universidad Abierta.

¹⁵⁰ Artículo 1º de la Ley Orgánica de la UNAM.

Asimismo, la entidad legal que puede promover y proponer modificaciones a los planes de estudio son los Consejos Técnicos de cada facultad o escuela.

Sin embargo aunque existen reglamentos que definen jurídicamente las capacidades y funciones de cada organismo colegiado, no se explica “*la filosofía y los lineamientos generales que habría que seguir*”¹⁵¹.

Para modificarlos es necesario que los Planes de estudios cuenten con una serie de características y requisitos jurídicos de la Universidad:

1) Fundamentación del proyecto con argumentos socioeconómicos, técnicos institucionales y nacionales, así como la incorporación del progreso disciplinar; 2) metodología empleada en el diseño curricular; 3) perfil del egresado tanto en conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes en el plano del deber ser; 4) requisitos escolares previos o antecedentes necesarios para la inscripción del alumno; 5) estructura del plan de estudio, que significa el valor en créditos y tiempo de su duración; 6) criterios para su implantación; 7) programas de cada asignatura; 8) requisitos escolares complementarios para la obtención del título o diploma correspondiente; y, 9) mecanismos para su evaluación y actualización.

La elaboración de los planes de estudio incluye el diseño de los programas académicos los cuales representan la parte práctica-didáctica. Éstos deben contener los siguientes elementos para su transformación: 1) descripción de los objetivos educativos de tipo general que se pretenden alcanzar; 3) listado de contenidos mínimos; 4) metodologías de enseñanza y de aprendizaje que se utilizarán; 5) créditos de la asignatura, indicando si es

¹⁵¹ Víctor Manuel Durand Ponte, “Análisis crítico de los procesos empleados para la creación y modificación de planes de estudio en la UNAM”, en *La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio*, p 174.

obligatoria u optativa; 6) sugerencia de horas para cubrir cada parte del curso; 7) bibliografía básica y complementaria del curso debidamente respaldada por su biblioteca; 8) recomendación de las formas de evaluación para conocer la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje; 9) el perfil profesiográfico de quienes pueden impartir la asignatura o módulo; 10) ubicación y seriación, en su caso, de las diversas asignaturas.

La transformación de la academia en el contexto de la reestructuración del Estado desde mediados de los 80, obligó de muchas formas a que la UNAM correspondiera al ámbito de la formación profesional con la modificación de los planes de estudio.

El proceso se inició con el rectorado de Jorge Carpizo que difundió, a partir de argumentos empresariales modernizantes, la idea de reestructurar los contenidos curriculares. La base de esta reforma sería la mayor vinculación con las necesidades nacionales, principalmente enfocadas al sector productivo que demandaba la creación de recursos humanos y la innovación científica, técnica y tecnológica.

La Universidad en el año 1989 ofrecía dos planes de bachillerato, 128 planes de licenciatura, 109 especialidades, 139 maestrías y 48 doctorados.

La última reforma general de los planes de estudio en la UNAM había sido en la década del 60 y este antecedente sirvió para que la autoridad fundamentara la necesidad de llevar a cabo una reestructuración de los planes de estudio considerándolos "obsoletos" y que provocaban en parte la deficiencia en la calidad profesional. Además los contenidos curriculares presentaban una muy alejada correspondencia entre las demandas sociales y la institución. Sin embargo, la coyuntura nacional e institucional de la

Universidad, a finales de los 80, obstaculizó la aplicación de alguna reforma en ese sentido.

El intento por renovar los planes de estudio empezó a tomar cuerpo desde la década del 90, fundamentalmente a partir del segundo rectorado de Sarukhán, aunque el inicio se dio a partir del Congreso de 1990 principalmente con los resolutivos de la mesa II, en los cuales se demandó la necesidad de realizar un proceso permanente de diagnóstico, planeación y modificación, fijándose para ello un plazo de seis años.

Los cambios en los planes de estudio obedecieron al contexto *modernizador*, aunque cabe resaltar que su diseño e instrumentación tuvieron y conservaron el carácter de tradicionalismo académico.

Por ejemplo, un elemento que prevaleció fue la verticalidad y centralización política en pequeñas agrupaciones meritorias que, en casi todas las instituciones, no necesariamente respondieron a los intereses de las propias comunidades universitarias; incluso existió una clara carencia de proyectos de desarrollo académico que contemplaran los avances pedagógicos, disciplinares y democráticos. En realidad "*la mayoría* [de los expertos] *no posee una experiencia amplia en este campo*"¹⁵² por diversos factores: hay pocos especialistas e incluso no hay un seguimiento de diagnóstico y evaluación a largo plazo de los contenidos curriculares. Un caso significativo es el cierre del Centro de investigación Sobre Educación (CISE) de la UNAM, que era una institución clave para el mejoramiento del profesorado, no sólo de ella sino del país. De este modo se reafirma la idea de que la modificación de las currículas, directa o indirectamente, implantó

¹⁵² Víctor Manuel Durand, p 178, *ibídem*. El subrayado es mío.

mayores contenidos técnico-instrumentales adecuados para el sector productivo.

A partir de 1990 se creó un número importante de instancias oficiales generales y locales enfocadas, en mayor o menor medida, en la reforma de los planes de estudios: Consejos Académicos de Área (CAA), Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudio (CPPP), Comisión Especial de Académicos, Consejos consultivos, Consejos Académicos Externos, Comisión de Cambio Curricular (Facultad de Psicología), Comités de programas (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Acatlán), Comisión de desarrollo curricular (Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia), Comisión coordinadora (Escuela Nacional de Trabajo Social), Academias y grupos de estudio (Escuela Nacional de Música), Expertos externos (Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia, Facultad de Filosofía y Letras), Consejo Interdisciplinario de Facultades (Ingeniería, Química, Arquitectura, y Contaduría y Administración), entre otros.

En el caso de los CAA, durante la administración de Sarukhán fueron los que determinaron los requisitos generales para la conformación de las comisiones dictaminadoras; formalizaron los lineamientos y requisitos generales de evaluaciones de profesores, investigadores y técnicos académicos para los diferentes programas de estímulos; evaluaron los proyectos del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME); y elaboraron instrumentos de evaluación para determinar el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato de la UNAM.

Asimismo, los CAA fueron el órgano de mayor responsabilidad en la reforma de los planes de estudio, pues sus funciones estipulaban: 1)

Participar en la creación y modificación de planes y programas de estudio de acuerdo con los lineamientos generales establecidos en el Consejo Universitario (CU). 2) Crear nuevas carreras y modificar las ya existentes estableciendo un núcleo básico de conocimientos en cada una de ellas, además de legalizar las que ya se impartían sin otorgar título; 3) Sustentar los currículos en una formación integral que vinculara la teoría con la práctica y la investigación, tomando en cuenta una mejor relación con la sociedad; 4) Proponer la aplicación de los planes de estudios modulares y reestructurar los calendarios de la UNAM.

Los CAA tomaron una posición intermedia entre los Consejos Técnicos (CT) y el CU. En 1992 terminaron de establecerse organizándose por áreas: Ciencias Biológicas y de la Salud (CAAByS); Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías (CAAFMI); Humanidades y de las Artes (CAAHyA), y Ciencias Sociales (CAACS).

Esas instancias, de 1993 a 1996, con respecto a la reforma de los planes de estudio, *“adecuaron los procedimientos para la revisión y aprobación de planes y programas de estudio; aprobaron la modificación y creación de 21 planes y programas de estudio: 16 de licenciatura, uno de maestría, dos de doctorado, uno de bachillerato y uno de iniciación universitaria”*¹⁵³.

Órganos que a pesar de su recién creación fue difícil hacer caso omiso a la influencia de: *“la tradición, el dominio de grupos de poder, la presión social y los hábitos establecidos... la evolución de los cambios en la disciplina y la información actualizada sobre ella, la atención a los cambios*

¹⁵³ Memoria, UNAM, 1996, p 34, op cit.

en la profesión y el mercado de trabajo, la consideración de las necesidades sociales y su problemática, etcétera”¹⁵⁴.

Asimismo se consolidaron organismos oficiales locales que lograron una presencia importante en la reforma. Tal fue el caso del Colegio de Directores de Escuelas y Facultades (CDEF), los Consejos Técnicos, los Departamentos o coordinaciones por áreas académicas, los Colegios de profesores o Jefaturas de asignatura, la Coordinación Técnica Académica, las Comisiones académicas, etc; instancias que, de acuerdo a su nivel de influencia en cada una de las escuelas, activas en la transformación curricular.

La estrechez de los espacios institucionales de discusión y decisión en torno a la reforma de los planes de estudio provocó, entre otras cosas, una falta de participación de los actores directamente incumbidos por las decisiones políticas y académicas como lo son los estudiantes y docentes. De igual manera la falta de disposición por parte de los actores escolares tampoco ayudó a fomentar la discusión académica.

Lo que sí existió fue la creación de espacios que, más que fomentar la participación de la comunidad, lograron obtener determinada legitimación para implantar los contenidos académicos. Así surgieron las Consultas en las que algunas fueron muy parecidas a encuestas y otras se limitaron a recibir propuestas; los Foros de discusión a través de alguna instancia institucional; o las Reuniones particulares con grupos políticos de cada entidad. Sumado a todo esto, destaca la actitud pasiva en general de la comunidad universitaria, que independientemente de sus condiciones académicas no asumió su

¹⁵⁴ Victor Manuel Durand, p 194, op cit.

responsabilidad en un proceso de suma importancia para el país, como lo ha sido la reforma curricular en la UNAM.

La falta de canales de colaboración, situación estructural, entre los distintos actores universitarios provocó el diseño de los planes de estudio con poca profundización científica que les permitiera situarse de forma integral en la realidad nacional y disciplinaria.

En estos diseños curriculares hay poca inclusión real de: 1) planteamientos didácticos y operativos que le posibilitaran mejores condiciones de aprendizaje como infraestructura, salarios, material pedagógico, etc; y, 2) la integración con la Totalidad social que le permitiera formar a un estudiante capaz de elevar la valoración profesional, ser un ciudadano activo y conciente en la dirigencia social y productiva, construir espacios de movilidad social, generar empleos, y difundir la cultura.

En su lugar tenemos planes de estudio reformados a partir de la intención de adaptar las innovaciones disciplinares generalmente extranjeras. Tal fue el caso del nuevo plan de estudios de Ingeniería química de la Facultad de Química de la UNAM, que *“por un lado, es sin duda un logro el haber reformado el plan viejo, pero por otro, el perfil de egresado descrito se asocia sólo a los contenidos cuantiosos y novedosos en esa profesión. La cantidad de temas por curso (22 en promedio) hacen pensar que materias y temáticas fuera lo único que se tuvo en cuenta para establecer esta reforma curricular”*¹⁵⁵.

En los hechos los contenidos académicos han resultado desactualizados e inapropiados para las condiciones históricas del país,

¹⁵⁵ Armando Rugarcía Torres, p 209, op cit.

aunque la *modernización*, académica basada en conceptos de *calidad y excelencia*, prometía un mejoramiento educativo.

Durante la administración de José Sarukhán Kermes (1989-1996) se cambiaron 129 planes de estudio y se aprobaron 45 para nuevas carreras y posgrados; en el rubro de la licenciatura “*se modificaron o crearon 55% del total de los planes y programas de estudio..., 41% en especialización, 35% en maestría y 84% en doctorado*”¹⁵⁶.

Francisco Barnés de Castro (1996-1999), aunque no concluyó su gestión, intensificó el proceso de reforma introduciendo con ello importantes *innovaciones* académicas. Por ejemplo, destaca la instauración de cursos propedéuticos y de tutorías profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Así, también instrumentó la eficiencia terminal dando mayores opciones de titulación con el EGEL, tesinas, prácticas profesionales, reportes profesionales, entrevistas, reportajes, alargamiento del servicio social, videos, etc. A su vez se implantaron programas de enseñanza práctica y de prácticas profesionales supervisadas.

La estandarización profesional también fue un elemento implantado en la UNAM con la aplicación de Exámenes y Planes únicos. Por ejemplo, tenemos el Examen de Criterio unificado en la Facultad de Odontología, el Plan único de especialización en enfermería (PUEE), Plan único de especializaciones médicas (PUEM), entre otros.

Durante el gobierno de Barnés se modificaron 23 planes de estudio y se crearon tres más. “*En 1998 la ENP aplicó el nuevo plan de estudios al 4º y 5º años; y el CCH ya lo hizo totalmente*”¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Memoria, UNAM, 1996, p 34, op cit.

¹⁵⁷ Memoria. UNAM, 1998, p 24, op cit.

En la presente administración de Juan Ramón De la Fuente, el desarrollo de la reforma continua pues se han aplicado los mismos criterios *modernizantes*, aunque todavía no exista una evaluación integral y democrática de los planes de estudio. Para el año 2001, se aprobó la “*modificación y actualización de 60% de los planes de estudio del nivel licenciatura*”¹⁵⁸.

Tenemos que el número de las licenciaturas, ha disminuido con las modificaciones a los planes de estudios, principalmente en el sistema escolarizado, pues en 1999 había un total de 68 carreras y 111 planes de estudio que comparadas con las de inicios de los 90, la reducción es evidente; la justificación oficial fue que con esto se *facilitaría* la selección de carreras, para los estudiantes, entre un número menor de opciones, aunque se vislumbra una mayor promoción de las carreras técnicas.

Las nuevas características de los planes de estudio, ya reformulados, han colaborado en implantar las directrices profesionales que obedecen, directa o indirectamente, al proyecto de privatización de la UNAM a través de:

La profesionalización, enfocada principalmente a *resolver* las demandas de los sectores “más” productivos del país como son las maquilas, el sector servicios, y el ámbito gubernamental. Por ello se ha impulsado la formación de “*una fuerza laboral completamente capacitada en administración de empresas, gerencia u otras áreas de los servicios, y con pocos ingenieros, investigadores de ciencias duras o científicos sociales*”¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Memoria, UNAM, 2000, p 20.

¹⁵⁹ Pablo González Casanova, “La enseñanza y la investigación en la Universidad (el caso de las ciencias sociales)” en *Compilación periodística, en busca de una mejor universidad*, p 62.

La especialización profesional, determinada por el dominio de paradigmas internacionales, que como ya lo mencionamos anteriormente, ha promovido mayores contenidos teoricitas (verbalistas o documentales).

Estas características que hacen ver unos planes de estudios con una orientación más técnica ni siquiera han correspondido con las *necesidades profesionales y laborales* que, aseguraban las autoridades, sí lo harían.

Asimismo, la sobrecarga de temas en los planes de estudios en poco tiempo provoca una saturación de información, que en lugar de especializar al estudiante de forma integral y concientemente en su área, solamente logra un aprendizaje memorístico en donde sólo repite fragmentos de determinado tema.

Cabe decir que la especialización ha establecido la idea conductual y positivista de incrementar los contenidos técnico-instrumentales en las distintas áreas científicas. Para ello se ha recurrido a reducir disciplinas y teorías de *poca precisión demostrativa y experimental* como son las que dan elementos críticos. Por ejemplo, en las Ciencias Sociales aunque prevalecieron contenidos históricos éstos se enfocan más al estudio de Europa occidental, o en el caso del análisis actual existen mayores programas tendientes a reconocer la instrumentación del proceso de globalización que a comprender la historia nacional. Además se minimizaron teorías como la marxista, los análisis comparativos por ejemplo.

También en los planes de estudio prevalecen y se incrementan mayores contenidos como la informática, el aprendizaje del Internet, y el idioma mayoritariamente Inglés; igualmente de manera indirecta existe en los contenidos curriculares, y en el ambiente de la Universidad, un nuevo lenguaje moderno que se ha convertido en algo muy común pero que

corresponde a la cultura neoliberal: *“Acceso, clientes, créditos, módulos, itinerarios, capacidad, competencia, perfil, negociación, prácticas, experiencias, autoformación, tecnologías, misión, salidas del sistema, evaluación, auditorias, decisiones, control, planes económicos, costes, contratos, convenios, competitividad, productividad, eficacia, calidad-valor añadido, formación permanente, homologación, privatización, empresarialidad, adaptación, mercado, rendición de cuentas, ciudadanía, etc”*¹⁶⁰.

Dentro de los conocimientos básicos que más preocupaban en la reforma a los contenidos académicos se encuentra la comunicación oral y escrita. Sin embargo, a pesar de las modificaciones, en ese aspecto no se ha podido avanzar mucho. Es increíble cómo la deficiencia, estructural e histórica, de los estudiantes por sistematizar ideas, conceptos y sacar conclusiones, es general; incluso hay profesores y autoridades que presentan esas deficiencias.

Sin embargo la UNAM a pesar de numerosos obstáculos, ha continuado con su función de formar a los cuadros profesionales más destacados del país, aunque en este contexto neoliberal haya retomado lineamientos de especialización, flexibilidad y profesionalismo académico.

En sus planes de estudio ha definido un perfil estudiantil de tiempo completo preponderando más el elitismo universitario. Un ejemplo se da con la conformación de semestres nones o planes modulares con asignaturas seriadas y obligatorias, que le exigen al estudiante una dedicación del 100% en sus actividades, otro ejemplo es el sistema de créditos que han intentado las diferentes administraciones instaurarlo.

¹⁶⁰ Vicene Benedito, Virginia Ferrer, Vicent Ferreres, p 35 op cit.

Otra muestra de lo anterior se da con la ampliación del tiempo de las carreras que más que especializar al alumno han funcionado para retener la oferta de profesionistas que no tienen cabida en el mercado laboral. Esto se presenta en carreras como Sociología, Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Administración Pública y Ciencias de la Comunicación, impartidas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y que en la reforma a los planes de estudio el tiempo para cursarlas se elevó a un semestre más.

De esta manera, la reforma ha contemplado la reducción de las actividades extraclase. *“Por ejemplo, los planes de estudio de Ingeniería Química en México dejan 12 horas/semana (de 40 horas) en promedio para trabajo extraclase, en contraste con 20 horas/semana en otros países”*¹⁶¹. Pareciera que tiene poca importancia, pero el efecto es tal que con esto se promueve una formación donde el estudiante es incapaz de relacionar lo aprendido en clase con su entorno social, porque esa relación es desvalorada y no se le enseña a integrar el conocimiento.

También con el objeto de elevar numéricamente el desempeño académico de los estudiantes se han implantado, en la mayoría de las escuelas y facultades, nuevas modalidades de titulación como tesis, entrevistas, reportajes, prácticas profesionales, proyectos, talleres, etc; y aunque en realidad sí se *producen* mayores titulados, en términos metodológicos siguen existiendo las mismas deficiencias.

En este sentido, la reforma prefirió minimizar este obstáculo no mejorando el nivel profesional de los estudiantes sino reduciendo aquellos elementos que obstaculizaban mejores números. Así, de forma protocolaria como si fueran únicamente requisitos administrativos y un problema de

¹⁶¹ Armando Rugarcía Torres, p 190, op cit.

papeleo, se establecieron rápidas y prácticas formas de titulación, aunque con ello no se resolviera el problema científico, metodológico y disciplinar de cada carrera.

Las consecuencias de la falta de promoción a la investigación en todas las áreas científicas se inserta con la política del pragmatismo académico. En realidad sí existe el impulso de una determinada forma de estudio que es definida de corta duración, no dando la oportunidad de desarrollar investigaciones de mediano y largo plazo para poder definir un proyecto de nación igualmente de corto, mediano y largo plazo.

Se puede encontrar que en estas reformas en los planes de estudio existieron pocos planteamientos encauzados en cuestiones como *“los valores, contenidos, fines y formas de la educación; sobre la estructura de las disciplinas que integran las carreras, sobre la situación del conocimiento profesional, sobre el avance epistemológico en uno o varios campos y su relación con la enseñanza superior”*¹⁶².

En suma, los planes de estudio de licenciatura de la Universidad presentan una reducción, en diferentes grados, de elementos críticos. Esto, ha ocasionado, entre otras cosas, una formación política en los estudiantes que, detrás de un disfraz aparentemente nacionalista, responden a la ideología dominante.

De esta forma, la UNAM colabora, de forma indirecta o directa, en consolidar y restringir determinados círculos internacionales y nacionales de producción científica e intelectual, afectando las posibilidades sociales de información, debate y reconstrucción social. La Universidad, aún y con sus enormes esfuerzos por responder adecuadamente a los intereses de la nación,

¹⁶² Raquel Glazman Nowalski, "Función de la universidad pública", p 171, op cit.

continúa “*estando de espaldas a la realidad*”¹⁶³ pues su orientación académica descansa, mayoritariamente, tanto en el tradicionalismo educativo como en la influencia de los paradigmas disciplinares dominantes que, en el presente contexto, responden en principio al neoliberalismo.

¹⁶³ Ángel Díaz Barriga, p 113, op cit.

3.3 La reforma del Plan de Estudios de Biología (1996)

La Biología es una ciencia fundamental para el desarrollo de la humanidad. A lo largo de su historia se ha definido como aquella disciplina que estudia de manera integral todo lo relacionado con los seres vivos: estructura, forma, funciones, evolución, relaciones con el medio ambiente y con otros seres. Tiene a la vez la cualidad de estudiarlos en diferentes niveles tanto en el celular como en el macromolecular o también en individuos aislados o en poblaciones.

En el contexto neoliberal la disciplina Biológica se ha enfocado en mayor forma al área celular y molecular desarrollando subdisciplinas como la Bioquímica, Biología Estructural, Biología Molecular, Genética, Biofísica, Biología Vegetal, entre otras, aunque éstas sean “*definidas más en términos de técnicas que de temas de investigación*”¹⁶⁴. Es decir hay un dominio de conocimientos técnico instrumentales.

La Genética, a raíz del descubrimiento del modelo del ADN, es una de las áreas que más ha crecido, dando lugar a la ingeniería genética que ha intentado desarrollar el fenómeno de la clonación y la biotecnología.

También otra área que ha progresado, aunque de forma más científicista, es la Ecología para de algún modo estar acorde con el discurso de las políticas públicas en la preservación de los recursos naturales y del medio ambiente o inclusive con los intereses geopolíticos.

¹⁶⁴ María Jesús Santemasas, *Centros y periferias: tendencias de la política científica y biología molecular en España*, Documento.

Paralelamente al desarrollo de estas áreas de la biología aparecen otras que evidencian un desarrollo menor o incluso un atraso significativo, tal es el caso de la fisiología, neurofisiología y electrofisiología; no obstante lo anterior estas áreas presentan una gran influencia de paradigmas, modelos y técnicas de investigación molecular, respondiendo con ello más a las necesidades productivas que a los propios intereses disciplinares.

El hecho de que la Biología tenga un enfoque mayor hacia el *aparato productivo*, ha traído consigo una especialización tanto en sus contenidos de enseñanza como en sus planes, programas y proyectos de investigación que provocan, en el peor de los casos, la desarticulación de sus diferentes áreas.

Además, el dominio de áreas celulares, moleculares, genéticas y, en menor grado, ecológicas, han expandido sus lugares de predominio más allá de su propia disciplina. Por ejemplo, han influido en diferentes niveles en las ciencias sociales que en algunos casos llegan a adaptar, directa o indirectamente, a sus propios contenidos temáticas, métodos o teorías biológicas.

Una muestra de lo anterior son las valoraciones como las del politólogo Fukuyama, ideólogo neoliberal, que ha afirmado públicamente la posibilidad del control mental por medio de la *“biotecnología superando a la ingeniería social al regular el tamaño del cerebro humano mediante intervenciones prenatales”*¹⁶⁵.

Esta idea pareciera no ser tan grave en manos de un solo individuo pero en realidad demuestra cómo el desarrollo de determinadas áreas ha posibilitado también el progreso de ideologías socialdarwinistas y positivistas que han tenido un impacto significativo en muchas disciplinas

¹⁶⁵ Heinz Dieterich, *Identidad nacional y globalización*. p 45, op cit.

del conocimiento *científico*. La combinación que se da resulta cuestionable pues propuestas de *mejoramiento* de control y desarrollo social a través incluso de los avances genéticos, demuestran paradigmas dominantes del neoliberalismo que promueve los avances disciplinarios en el sentido de mejorar los niveles de producción y control social.

Además lo anterior no sólo se presenta en el ámbito científico y académico sino que incluso se da en la vida cotidiana y más concretamente en el accionar de la política. Un ejemplo de ello son los métodos de selección natural, como el Fijismo, insertados en las estructuras sociales por medio de la medición del desempeño individual, que como ya hemos dicho, busca mantener el dinamismo del sistema, estableciendo a la vez una política de exclusión social en el ámbito mundial.

Así, hechos y afirmaciones ideológicas, a partir de conceptos de la Biología, han tenido un alto valor político que intenta justificar, entre otras cosas, la segregación de las mayorías, el incremento de juicios de *certeza* en las demás ciencias y conocimientos, y colaborar en el incremento de la producción.

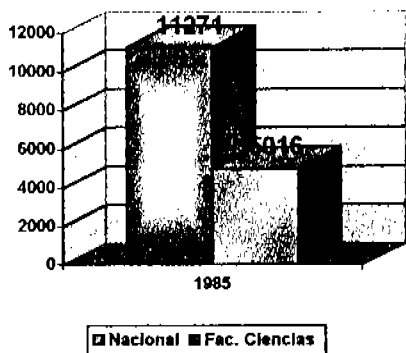
Los anteriores puntos, y concretamente la promoción de la biología celular y molecular, han influido en la transformación de los planes de estudio de la carrera de Biología en la que las actualizaciones disciplinares se adaptan a un sistema de enseñanza subordinado, directa o indirectamente y con un ligero grado de autonomía, al nuevo accionar de la política burocrática: 1) federal, cuya incidencia mayor se da con la inestabilidad del presupuesto y la reducción desde *arriba* de las autonomías académicas; 2) localista, que continúa respondiendo en mayor grado a las necesidades *metropolitanas*, urbanas y elitistas; 3) universitaria, en la cual los grupos

políticos luchan por beneficiarse por medio de la implantación de sus propias orientaciones académicas: paradigmas educativos y modas disciplinares.

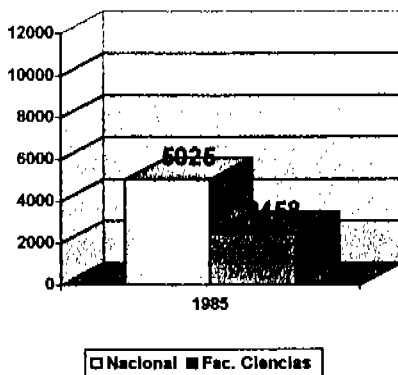
En adelante se analizará la reforma al plan de estudios de 1996 y se tendrá el apoyo de entrevistas realizadas a docentes de dicho plantel con la finalidad de que éstas sirvan como referencias particulares de opinión existentes en la Facultad sin la pretensión de generalizar los puntos de vista de los entrevistados. La referencia se hará con abreviaturas que indican el número de la entrevista y la carrera para diferenciarla de Ciencia Política que veremos en el siguiente apartado. Ejemplo E01-B.

En el país la institución educativa con mayor historia y trascendencia académica es la UNAM. De hecho, fue en ella donde se inició, en el país, la enseñanza superior de Biología en julio de 1911. Poco después, en 1939 se fundó la Facultad de Ciencias, lugar que hasta la fecha es considerado el centro más importante del país en la formación de biólogos. *“Hasta 1985 de los 11, 271 egresados de las diferentes escuelas y facultades del país 5, 016*

Egresados de la carrera de Biología



Titulados de la carrera de Biología



*habían estudiado en la FC, y de los 5, 025 que obtuvieron el título 2, 458 corresponden a la FC*¹⁶⁶.

Además su influencia es tal que en el ámbito nacional las IES en donde se imparte esta carrera han adoptado su sistema tradicional por asignaturas. Incluso un académico afirmaba que aproximadamente en “47 universidades tienen copiado el plan de estudio nuestro”¹⁶⁷. La responsabilidad es muy grande pues lo que se le ha hecho y se le haga al plan de estudios tiene repercusiones en los contenidos de enseñanza de la carrera al interior de la república.

Desde finales de la década del 80, la administración de Jorge Carpizo hizo mucho énfasis en la necesidad de *actualizar* los planes de estudio de la Universidad a partir de los avances científicos de las disciplinas y de las condiciones del aparato productivo. Muchos universitarios coincidían con esta necesidad aunque cuestionaban la forma en cómo se iban a reestructurar los currículum. De esta forma, la directriz *modernizadora* de los planes de estudio fue institucionalizada en los acuerdos del Congreso General Universitario realizado entre mayo y junio de 1991. En ese mismo año, el Consejo Técnico (CT) de la FC aprobó el inicio de la reforma, iniciando el Departamento de Biología los trabajos para la modificación del plan de estudios.

El proceso de reforma tuvo una duración de cinco años aunque algunos académicos afirman que duró entre diez y quince años. Podemos observar que durante su diseño se mantuvo una política tradicional con respecto a las formas internas de decisión. Aunque se crearon nuevos

¹⁶⁶ *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Biología*, Tomo I, Facultad de Ciencias-UNAM, p 51, México 1996.

¹⁶⁷ E05-B.

órganos colegiados éstos fueron muy limitados en comparación con el número total de la comunidad de la carrera lo que originó poco poder de convocatoria, representatividad e identificación con el proceso. Además prevaleció la dominante influencia de los intereses burocráticos sobre la academia a través de la falta de presencia de los profesores evidenció el tradicionalismo académico en el diseño, la aprobación y la aplicación del plan de estudio.

En el ámbito universitario, desde 1992 se formó el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas y de la Salud (CAABYS) que estableció los lineamientos que debía seguir la reforma. Dentro de la Facultad, inicialmente se formó una pequeña comisión de académicos para discutir la problemática del plan de estudios de 1966, realizando trabajos incluso fuera de la FC, como la reunión que se hizo en Cocoyoc. Después se presentó un anteproyecto de reforma y, por medio del CT y el Departamento se formó el 23 de febrero de 1992 la Comisión Organizadora de la Reestructuración de la Licenciatura de Biología, la cual fue la responsable principal de diseñar el plan de estudio.

La Comisión quedó conformada por *“profesores responsables de las diversas unidades y de las áreas de conocimiento, así como por los consejeros técnicos estudiantes, y por los consejeros estudiantes departamentales. Esta comisión elaboró el proyecto de organización de asignaturas y contenidos de las mismas, así como el diseño curricular que fue la base para la construcción de esta propuesta”*¹⁶⁸.

¹⁶⁸ *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Biología*, p 40, op cit.

Posteriormente se incluyeron a dicha Comisión otros académicos e investigadores de la UNAM tanto del Instituto de Biología como de otras dependencias, además de estar presentes personas de universidades y centros de investigación del país y del extranjero.

Durante el proceso de reforma, los órganos y espacios oficiales impulsaron diversas formas de participación, aunque de forma general se limitaron a foros de discusión o consulta. Por ejemplo, el Departamento con apoyo del CT y del CAABYS, realizó dos foros para la presentación del plan de estudios “uno para el personal académico el 12 de junio de 1994, y otro para los estudiantes el 6 de junio de 1994”¹⁶⁹. También se realizaron foros de consulta entre el 10 y 16 de noviembre de 1994; y finalmente el foro de Presentación de la Propuesta Consensada el 5 de abril de 1995.

La presencia de la comunidad fue notable pero ello no significó que su participación así haya sido. En realidad no hubo mucha incidencia de los sectores mayoritarios de la FC, estudiantes y docentes, porque sólo se limitaron a escuchar a autoridades o académicos con *renombre*. Al respecto, un académico afirmaba que algunos participantes en la reforma de la currícula fue “un grupo de jóvenes y modernos biólogos doctores en ciencias que habían hecho el posgrado en el extranjero”¹⁷⁰.

En este sentido, a pesar de que hay universitarios que afirman que en la academia no puede haber democracia, la Constitución sí lo estipula. Pero pese a ello, la mayor parte de la comunidad de la Universidad no ha querido, ni podido, asumir su papel pues existe mucha pasividad al respecto. Por ejemplo, un académico afirma que en algunos de los foros “no

¹⁶⁹ p 41, *ibidem*.

¹⁷⁰ E10-B

asistió nadie, estaban vacíos. A mi me tocó un foro con Julia Carabias que nos quedamos afuera porque no llegó nadie..."¹⁷¹.

También, la mayor parte de las discusiones sobrepasaron los ámbitos académicos y tuvieron más un carácter politizado, hecho que limitó muchos de los argumentos planteados en pos de la transformación curricular. Rivalidades de grupos de *izquierda* y de *derecha* fueron manifiestas en las propuestas en donde no se pudieron poner de acuerdo, dando pie a que la reforma del plan de estudios fuera poco discutida a pesar de existir cierto consenso. Otro docente decía al respecto que "*cuando a ti te sacan de tu trabajo es difícil dedicarle ese tiempo a la discusión y además te fuerzan a hacerlo... Los que participamos como que no le dedicamos el tiempo preciso... no hubo un consenso real*"¹⁷².

Rosario Rodríguez Arnaiz coordinadora general del diseño del plan de estudios calcula que la participación de los académicos ascendió a "*100 profesores de tiempo completo, es decir alrededor de 30% del personal de planta*"¹⁷³. Aunque es difícil que se presente un consenso absoluto en este tipo de reformas, sí debe existir cuando menos la clara legitimidad de la reforma. Sin embargo parece ser que ésta no se buscó pues por ejemplo, hubo profesores de gran reconocimiento nacional que no fueron tomados en cuenta. En este sentido, un docente afirmó que el "*maestro Rafael Martín del Campo, que es decano fundador de la Carrera y del área de zoología no fue llamado para participar*"¹⁷⁴.

¹⁷¹ E07-B

¹⁷² E09-B

¹⁷³ E05-B. El subrayado es mío.

¹⁷⁴ E10-B.

Cabe señalar que siendo la UNAM la máxima casa de estudios del país, el proceso de reforma del plan de estudios careció de un foro nacional pues tan sólo se limitó a incluir a algunos expertos en la disciplina para que fueran a verter sus opiniones, que muchas de ellas no necesariamente estuvieron basadas en investigaciones. Un resultado de ello ha sido que la carrera a pesar de ser instruida por la Universidad no atiende las necesidades nacionales con respecto a la profesionalización del Biólogo, pues se siguió concentrando en un perfil profesional para la Zona Metropolitana. Sin embargo, cabe destacar que hubo un intento por abrir el debate a otros actores universitarios (investigadores nacionales y extranjeros) cosa que en algunas escuelas no ocurrió.

Así, tras la revisión del plan de estudios propuesto de forma local, el CAABYS aprobó ese diseño el 25 de marzo de 1996 con una comunidad un tanto dividida por el mismo proceso, situación desfavorable para su instrumentación adecuada.

En agosto de 1997 ingresó la primera generación de estudiantes de Biología con el nuevo plan de estudios, considerado por algunos profesores como la *“vanguardia en lo que a enseñanza de la biología se refiere”*¹⁷⁵. Este currículum hasta el 2004 cumple 8 años en función. En este tiempo se ha realizado tan sólo una evaluación de la currícula a pesar de que en el proyecto de modificación se estipuló que cada cuatro años se evaluaría de forma total; la única evaluación hecha ha dado como resultado un cambio de siete materias obligatorias así como la instauración de 52 materias optativas.

La evaluación fue coordinada por la doctora en filosofía Etna Suárez que fue coordinadora general de la carrera. Un docente afirmaba que los

¹⁷⁵ *Ibíd.*

resultados de esa evaluación “*describen nada más la situación socioeconómica de los estudiantes pero no habla del contenido de los programas y de cómo se está asimilando por los estudiantes y cómo se está impartiendo por los profesores... Habla nada más del número y del tipo de estudiantes que hay*”¹⁷⁶.

Hasta la fecha, las instancias de la FC no han elaborado esta documentación. Un ejemplo de ello se tuvo al solicitar información oficial sobre el seguimiento de los estudiantes, la respuesta del coordinador del Departamento de Biología fue que esa información era confidencial y que no era posible proporcionarla, aunque en realidad ni siquiera cuentan con esos datos.

Antes de entrar al análisis del plan de estudios hemos recuperado las argumentaciones que dieron paso a la reforma del mismo.

El anterior plan de estudios constaba de 30 asignaturas obligatorias y 5 optativas. Entre las asignaturas obligatorias se impartían las Biologías de campo (nivel 1 y 2), además el alumno podía escoger entre más de 50 asignaturas optativas y cerca de 60 seminarios para cumplir con los créditos optativos requeridos.

Partiendo de esta estructura la Comisión consideró una necesidad reformar al plan de estudios de 1966 por ser éste desfasado, complejo y deficiente, porque:

1. Carecía de una definición clara de objetivos.
2. Tenía una gran desarticulación entre las materias que conforman el plan, hecho que fragmentaba el conocimiento

¹⁷⁶ Ibid.

3. No tenía una formación metodológica sólida
4. Presentaba un rezago notable con respecto al desarrollo teórico y metodológico de la Biología.
5. Contaba con una ineficiencia en el egreso y la titulación.
6. Tenía la ausencia de un marco Evolutivo frenando el desarrollo de una concepción histórica e integrativa de la unidad y diversidad de los organismos
7. Mantenía el desequilibrio de los contenidos programáticos que ha privilegiado los aspectos de la historia natural de las plantas y animales sobre los aspectos celulares, moleculares y funcionales.
8. Carecía de visiones multi e interdisciplinarias
9. No contaba con un marco histórico
10. Excedía en la enseñanza verbalista, que iba en detrimento de los aspectos experimentales y de trabajo de campo.
11. No tenía una información clara en cuanto al vínculo de la biología moderna en el aparato productivo.
12. Presentaba una carencia de conciencia en cuanto a que los recursos biológicos de la nación y su uso tradicional forman parte del acervo cultural del país.
13. Contaba con una ausencia de coordinación entre las distintas materias, lo cual volvía completamente irrelevante la existencia o no de seriaciones obligatorias.
14. Carecía de una definición precisa sobre los límites y los alcances de la tesis de licenciatura¹⁷⁷.

¹⁷⁷ *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Biología*, p 48, op cit.

15. La solución a éstas *complejidades y deficiencias* se plasmaron en la reforma del plan de estudios de 1996 que para las autoridades resolvía esas problemáticas pues en él se presentaban grandes innovaciones y cualidades capaces de darle competitividad a la carrera en términos mundiales.

Plan de Estudios para la carrera de Biólogo (Facultad de Ciencias, UNAM)
8 semestres (Sistema Escolarizado).

Clave: 00325. Año: 1996

Objetivos

El nuevo plan de estudios de la licenciatura en Biología tiene como objetivo formar profesionistas capaces de plantear y entender los problemas biológicos de diversa índole, y de presentar soluciones a los mismos. El alumno debe asimilar la información biológica fundamental con el manejo cotidiano de las metodologías científicas, con eficiencia y rigor académico, para poder solucionar los problemas a los que se enfrentará durante el ejercicio de la profesión. El estudio de la Biología requiere de plena libertad, tanto para el conocimiento científico, como para la generación del mismo. El plan de estudios se sustenta en dos formas de enseñanza, una tradicional o escolar, y otra no tradicional o tutorial.

Perfil del egresado

El egresado de la licenciatura en Biología es concebido como una persona cuyo bagaje intelectual incluya un espectro de conocimientos básicos desde el nivel molecular y celular, hasta visiones integrativas que le permitan comprender los procesos de cambio de la biosfera en el tiempo y en el espacio. Debe ser una persona consciente no solo de la extraordinaria diversidad biológica que caracteriza el país, sino también de la riqueza que el uso y la preservación de ésta representan para mantener y desarrollar nuestra identidad nacional. El egresado de Biología es un profesional que por sus conocimientos profundos de la ciencia de la vida, realiza docencia e investigación y colabora adecuadamente aplicando sus conocimientos para resolver problemas de investigación o aplicaciones de otras disciplinas vinculadas.

Fundamentación

El plan de estudios está conformado por una parte informativa, una formativa, y una optativa. La informativa pretende enseñar los procesos de los seres vivos y no su mera descripción, considerando su estructura conceptual. La formativa pretende vincular al alumno en forma temprana con las diferentes metodologías científicas. La optativa pretende ofrecer al alumno un abanico de posibilidades que cubran diversas áreas del conocimiento de la Biología.

Requisitos para la titulación

Haber aprobado íntegramente el total de asignaturas y 100% de créditos del plan de estudios; Aprobar el examen de traducción de dos idiomas, uno de ellos obligatoriamente el inglés (o su posesión); Cumplir con el Servicio Social; Elaborar y presentar la tesis profesional; y Aprobar el examen profesional.

Organización del plan de estudios

El plan de estudios está organizado en ocho semestres, con un total de 37 asignaturas de las cuales 27 son obligatorias, 6 optativas y 4 talleres; ambos pueden cursarse a partir del quinto semestre, eligiéndose dentro del grupo de optativas y talleres contenidos en el plan de estudios.

Valor en créditos del plan de estudios:

Total:	390
Obligatorios:	270
Optativos:	120
Señalación:	Indicativa.

31 materias obligatorias (320 créditos)

Clave	Nombre	Tipo	Sem
0099	cactologia	Optativa	
0101	anal. socioamb gest de rec natu	Optativa	
0103	crustaceos	Optativa	
0105	dinamica de comunidades	Optativa	
0106	est citogen plant impor econ evo	Optativa	
0107	evolucion del desarrollo	Optativa	
0109	intro parasitologia molecular	Optativa	
0110	ecologia d comunidades litorales	Optativa	
0115	ecologia de la conducta	Optativa	
0128	ecologia de parasitos	Optativa	
0129	ingenieria de tejidos	Optativa	
0132	model. mate en recursos naturale	Optativa	
0133	recursos pesq. litorales de mexi	Optativa	
0134	repro de peces y crusta marinos	Optativa	
0135	inmunoparasitologia	Optativa	
0182	arboricultura urbana	Optativa	
0187	biofisica	Optativa	
0188	cronobiologia	Optativa	
0189	ecologia de la polinización	Optativa	
0190	el cult tejidos veg herrum tec	Optativa	
0191	etnozologia	Optativa	
0192	even prin evol de la vida fan	Optativa	
0193	etnofarmacologia	Optativa	
0194	hidroacustica aplic estud ecosis	Optativa	
0195	litologia animal	Optativa	
0196	ictiologia	Optativa	
0197	introd. A la ecologia marina	Optativa	
0198	introd. A la oceanografia	Optativa	
0199	introd. al estud recurs pesquero	Optativa	
0225	paleobiologia de dinosaurio	Optativa	
0226	parasitologia general	Optativa	
0229	protozoologia	Optativa	
0230	restauracion ecologica	Optativa	
0231	tecnicas de radioisotopos	Optativa	
0232	anfibios y reptiles	Optativa	
0233	entomologia	Optativa	
0234	introd. a la citogenetica humana	Optativa	
0235	manejo de vertebrados terrestres	Optativa	
0236	mastozoologia	Optativa	
0257	repro. sexual y asexual de plant	Optativa	
1090	el zoolog. como centro de conser	Optativa	
1091	polemicas contemp. evolucion	Optativa	
1092	ornitologia	Optativa	
1093	adap. d los mamif. vida acuatica	Optativa	
1100	biologia de procariontes	Obligatoria	01
1101	filos. e historia de la biologia	Obligatoria	01

1102	física	Obligatoria	01
1103	matemáticas i	Obligatoria	01
1104	química	Obligatoria	01
1200	biología de protistas y algas	Obligatoria	02
1201	biología molecular de célula i	Obligatoria	02
1202	matemáticas ii	Obligatoria	02
1203	química orgánica	Obligatoria	02
1204	sistemática i	Obligatoria	02
1300	bioestadística	Obligatoria	03
1301	biol de plantas i	Obligatoria	03
1302	biol mol de célula ii	Obligatoria	03
1303	biología molecular de célula iii	Obligatoria	03
1304	ciencias de la tierra	Obligatoria	03
1400	biogeografía i	Obligatoria	04
1401	biol de animales i	Obligatoria	04
1402	biología de hongos	Obligatoria	04
1403	biología de plantas ii	Obligatoria	04
1404	genética i	Obligatoria	04
1405	paleobiología	Obligatoria	04
0035	apl procesa dig imag a la biolo	Optativa	05
0079	biol y tec de animales de labora	Optativa	05
0136	introducción a la acarología	Optativa	05
0137	introducción a la etnomicología	Optativa	05
0138	La biología desllo en la era gen	Optativa	05
0139	mec bioquim molec daño celular	Optativa	05
0141	toxicología molecular	Optativa	05
0216	fisiología vegetal	Optativa	05
0719	planeación educativa (f. fil.-I	Optativa	05
0981	seminario de geofísica	Optativa	05
1000	acuicultura	Optativa	05
1001	admón. de los recursos naturales	Optativa	05
1002	anatomía animal	Optativa	05
1003	anatomía vegetal	Optativa	05
1004	artropodos	Optativa	05
1005	biodiversidad	Optativa	05
1006	biogeografía ii	Optativa	05
1007	biología molecular	Optativa	05
1008	biología celular	Optativa	05
1009	biología celular (núcleo celular	Optativa	05
1010	bioquímica	Optativa	05
1011	bioquímica (temas selectos)	Optativa	05
1012	biotecnología ii	Optativa	05
1013	briofitas y pteridofitas	Optativa	05
1014	carcinogenesis	Optativa	05
1015	citoquímica molecular	Optativa	05
1016	climatología	Optativa	05
1017	contaminación ambiental	Optativa	05
1018	deuterostomados	Optativa	05

1019	didactica de la biologia	Optativa	05
1020	ecofisiologia animal	Optativa	05
1021	Ecologia de poblaciones	Optativa	05
1022	Ecologia ii	Optativa	05
1023	edafologia	Optativa	05
1024	embriologia animal	Optativa	05
1025	embriologia vegetal	Optativa	05
1026	etnobotanica	Optativa	05
1027	evolucion ii	Optativa	05
1028	Ficología	Optativa	05
1029	fisiologia animal	Optativa	05
1030	fisiologia microbiana	Optativa	05
1031	fisiologia vegetal	Optativa	05
1032	fotogrametria y fotointerpretac.	Optativa	05
1033	genetica de poblaciones	Optativa	05
1034	genetica ii	Optativa	05
1035	geologia	Optativa	05
1036	geomorfologia	Optativa	05
1037	inmunologia	Optativa	05
1038	introd. investigacion educativa	Optativa	05
1039	metazoarios	Optativa	05
1040	metodos de cnsefianza	Optativa	05
1041	microbiologia	Optativa	05
1042	naturaleza y sociedad	Optativa	05
1043	neurobiologia	Optativa	05
1044	sistematica ii	Optativa	05
1045	virologia	Optativa	05
1500	biologia de animales ii	Obligatoria	05
1501	biotecnologia i	Obligatoria	05
1502	ecologia i	Obligatoria	05
1503	taller nivel i	Obligatoria	05
1600	biologia de animales iii	Obligatoria	06
1601	evolucion i	Obligatoria	06
1602	recursos naturales	Obligatoria	06
1603	taller nivel 2	Obligatoria	06
0140	recur fores mexico man sustenta	Optativa	07
1700	taller nivel 3	Obligatoria	07
1800	taller nivel 4	Obligatoria	08

Cuadro 9. Plan de estudio de la carrera de Biología

La idea de reestructurar el plan de estudios era resolver los problemas de la carrera y a pesar de que en la descripción del perfil profesional aparecen cualidades que posibilitarían esa función, en los hechos esto no ha podido ser aplicado así. Los factores son diversos, pero para entenderlos mejor habría que revisar qué tanto no ha sido realidad, y aunque el plan de estudios tiene apenas dos generaciones salidas, tomando en cuenta la Huelga del CGH durante 1999-2000, existen referencias válidas que nos hablan de su situación.

La estructura del plan de estudios se divide en tres secciones. Éstas son la básica u obligatoria, los talleres y las optativas. “*La sección de materias básicas está constituida por 27 de ellas diferenciadas en el plan de estudios en ciencias biológicas, no biológicas, humanísticas y aplicadas*”¹⁷⁸. De esta forma, podemos observar el establecimiento, en los dos primeros años, de un tronco común fundamentalmente teórico; y en los dos años posteriores, una especialización dividida en 9 orientaciones profesionales vertidas de forma práctica. De esta forma, el plan de estudios diferencia una etapa inicial ligada a lo teórico y general, y una segunda etapa final ligada a lo particular y práctico.

El currículum está destinado a impartirse en 8 semestres que en realidad son cuatrimestres en los que lógicamente hace falta tiempo para terminar con los programas. Pero a pesar de esa condicionante, el nuevo plan presenta mayores niveles de información en cada una de las materias por lo que se hace más difícil cubrirlos de manera absoluta.

¹⁷⁸ Marco A., Rigo Lemini, tesis de doctorado “*Formación científica y profesional del Biólogo en el manejo de los recursos naturales*”, p 85.

Un académico afirmaba que mientras que un curso de Biología en la preparatoria “lo daba en un año, con la modernización, en la licenciatura la damos en un semestre, cuando aquí el biólogo tiene la obligación de conocer a fondo los grandes grupos de seres vivos y ahora con un semestre se pretende que tenga las bases para abordar la bioquímica, la biología molecular, la genética y la biofísica de las especies que ni siquiera conoce”¹⁷⁹.

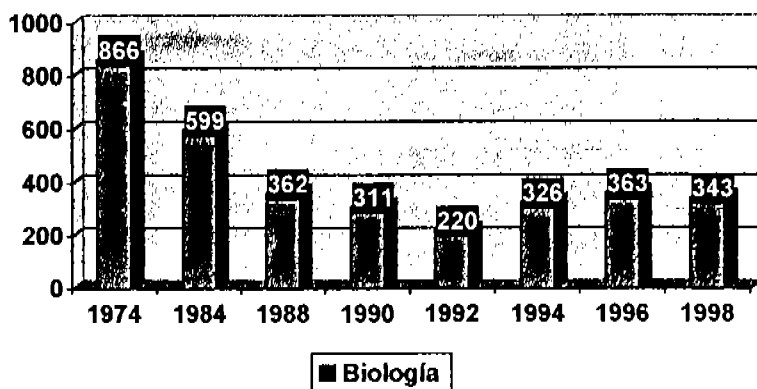
Así, de forma indirecta, el perfil del estudiante es uno de tiempo completo aunque se afirme oficialmente que cualquier alumno, previamente acreditado, puede cursar la carrera de Biología. El hecho de existir en las materias una amplia información teórica y además con el establecimiento de los Talleres, se requiere una mayor dedicación tanto en prácticas escolares como en investigación.

Asimismo, esas características exigen mayores recursos financieros suficientes para: 1) la compra de materiales de laboratorio personales como bata, estuche de disección, sustancias, entre otros; 2) la solvencia de las prácticas de campo que va desde el hospedaje, la alimentación, equipo, etc; y, 3) el pago de materiales didácticos como manuales de prácticas, antologías, cartas descriptivas, etcétera. Al respecto, la falta de presupuesto en la Facultad por el desobligación federal de promover la educación superior hace que los estudiantes cubran esos costos.

¹⁷⁹ E10-B, op cit.

De esta forma, se anula la posibilidad de contar con estudiantes que trabajan o que no cuentan con dinero y tiempo suficiente para estudiar la carrera de Biología. Hay un incremento en la matrícula de estudiantes de Biología pero comparado con 1974, año en que se registra el más alto nivel de ingreso, el crecimiento es mínimo, además de que se observa una homogeneización en el estatus universitario, que a través del sistema de evaluación, ha permitido contar con jóvenes con mayor nivel económico.

Matrícula de la licenciatura de Biología (FC)



Otra característica que se trató de establecer en el plan de estudios fue la seriación académica obligatoria sin embargo quedó únicamente en seriación indicativa. La intención de establecer la obligatoriedad era presionar a los estudiantes a no dejar materias en el camino ni a debilitar la formación integral del plan de estudios, porque por ejemplo, el hecho de haber reprobado Plantas I y después en el siguiente semestre inscribirse en Plantas III o plantas II, no ayudaría a la buena formación profesional. Sin embargo esta intención, en caso de haber sido aprobada en las condiciones de enseñanza, se adecuaba con las políticas académicas de la Universidad

de implantar medidas más rígidas para elevar y hacer eficaz el número de egresados en el menor tiempo posible.

Un argumento que se planteó en el diseño del plan fue la necesidad de que éste proporcionara una formación de profesionistas capaces de proyectar y entender los problemas biológicos de diversa índole y de presentar soluciones a los mismos. Para establecer esos elementos en el plan de estudios se tomaron como referencia estándares internacionales como la especialización y la profesionalización.

Directamente, en la FC el organismo internacional que promovió eso fue el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que, con su crédito destinado a la construcción y equipamiento del edificio para la docencia experimental o Bioterio, pudo participar en la reforma del plan de estudios. Un académico decía en alusión al BID que *“los criterios que planteó eran aumentar nuestros índices de terminación y titulación, dar una calidad de enseñanza mucho más amplia, y aprovechar mejor la infraestructura”*¹⁸⁰.

A pesar de que no existe documento alguno que especifique la participación o la condición de que tras recibir el crédito del BID existiera la obligación de reestructurar los planes de estudio es evidente que el peso de esa institución extranjera influyó en las modificaciones.

De esta forma, se observa que existe una predominio de políticas de educación superior del extranjero, aunque éstas han llegado también por medio de la moda disciplinar. Hay que recordar que el hecho de establecer contenidos con una carga más especializada, es decir técnico-instrumental, tiene el riesgo de formar a un profesional que conoce mucho pero que no sabe qué hacer con lo que conoce.

¹⁸⁰ E01-B

La especialización implicó sobre-informar los programas académicos que a su vez fragmentaron la disciplina. Asimismo esta moda disciplinar no propuso elementos pedagógicos nuevos, pues siguió dominando más la enseñanza de tipo expositivo y enciclopédico, y no el análisis de estudios de caso o de investigación aplicada, pues desde el principio las materias básicas están desligadas del trabajo científico. En igual sentido, se tiene, por así decirlo, un plan de estudios tradicional que cuenta con mayor carga teórica que práctica, aunque con la instauración de los Talleres esta situación se pretendía contrarrestar.

Según el plan de estudios le posibilitaría al estudiante la capacidad de conocer tanto las implicaciones genéticas, ecológicas y evolutivas de los seres vivos, sin embargo la propia estructura especializada del plan así como su escasa aplicación han obstaculizado esa intención.

Por ejemplo, el dominio de los conocimientos técnico-instrumentales se han implantado por medio de enfoques hegemónicos que si bien son importantes para el desarrollo de la disciplina este hecho no debe significar su imposición en los contenidos de enseñanza como únicos pues se debilitarían las demás áreas.

<i>Semestre</i>	<i>Materias Plan 1967</i>	<i>Materias Plan 96</i>
1°	Matemáticas Generales I Física General Química General Geología	Biol. de Procariontes Fil. e His de la Biología Física Matemáticas Química
2°	Matemáticas Generales II Fisicoquímica Química orgánica Biología General I	Biol. De Protistas y Algas Biol. Molecular de la Célula I Matemáticas II Química Orgánica Sistemática I
3°	Botánica I Zoología I Biología Celular Bioquímica	Biol. De plantas I Biol. Molecular de la célula II Biol. Molecular de la célula III Bioestadística Ciencias de la Tierra
4°	Botánica II Zoología II Histología Animal Anatomía Animal Comparada	Biogeografía I Biol. De Animales I Biol. De Hongos Biol. De Plantas II Genética Paleobiología
5°	Botánica III Zoología III Embriología Animal Fisiología Animal	Biol. de Animales II Biotecnología I Ecología I Optativa Taller Nivel I
6°	Botánica IV Zoología IV Biofísica Genética Biología de campo I	Biol. de Animales III Evolucion I Recursos Naturales Taller Nivel 2 Optativa
7°	Fisiología Vegetal Paleontología Ecología general I Biología General II Biología Molecular Biología de Campo II	Taller Nivel 3 Optativas
8°	6 Optativas	Taller Nivel 4 2 Optativas
<i>Total</i>	37	37

Cuadro 11. Comparación de materias del plan 67 y plan 96.

Un paradigma dominante ha sido el de la Teoría de la Evolución que, fue para algunos de los diseñadores del plan de estudios “*el hilo conductor del currículum*”¹⁸¹, aunque en los hechos los contenidos de esa teoría fueron reducidos a una materia.

La especialización del plan de estudios se dirigió principalmente a promover los avances de la Biología molecular, a la que algunos académicos la han catalogado como “*una disciplina que ha revolucionado totalmente a la Biología... porque es colaboradora del desarrollo de la humanidad*”¹⁸².

A cambio de este predominio disciplinar se redujeron contenidos, que en muchos de los casos son considerados, obviamente no por los reformadores, como básicos. En este sentido, en la materia Ciencias de la Tierra, hay académicos que dicen que “*sigue teniendo, e inclusive más que antes, una percepción incompleta del ambiente físico pues [los estudiantes] están mucho mejor preparados en el conocimiento de la biología molecular o en herramientas estadísticas*”¹⁸³. Esa misma situación la viven otras materias porque el dominio molecular ha permeado en ellas de mayor forma.

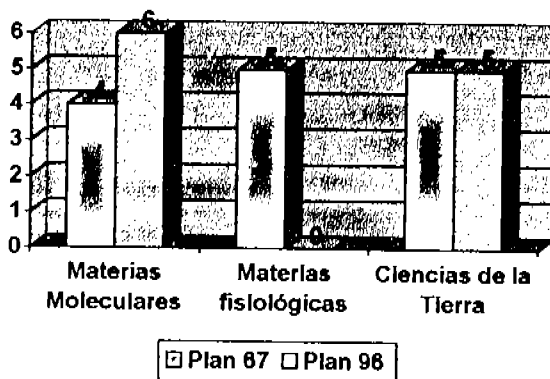
Aún dentro de esas subdisciplinas especializadas existen serias deficiencias, porque también han sido seleccionados determinados enfoques que las orientan. Por ejemplo en el caso del área Ecológica, académicos expresan, que “*el entendimiento de procesos de clima es deficiente porque*

¹⁸¹ E05-B

¹⁸² E02-B

¹⁸³ *Ibíd.* El subrayado es mío.

los profesores se centran prácticamente en cuestiones de morfología y geomorfología y no tocan la parte de Climatología”¹⁸⁴.



Asimismo, para establecer el predominio de las subdisciplinas dominantes en las demás materias, se recurrió a integrar materias entre sí aunque esto haya provocado muchas veces mayores confusiones y contrastes.

Por ejemplo se juntó bioquímica, biología molecular y biología celular para hacer biología molecular de la ciencia I, II y III. En este sentido, un docente afirmó “*que no existe una coherencia metodológica porque biología Molecular de la Ciencia II que es bioquímica (moléculas, enzimas, reacciones, metabolismo, etc), debería darse primero porque la I (ácidos nucleicos, proteínas, expresión génica, y biotecnología molecular) necesita tener bases de evolución y debería de ser II; y la III (biología*

¹⁸⁴ E02-B

*molecular celular) debe permanecer ahí. Además hay un desfase, porque la II y la III se dan en el tercer semestre de forma simultánea*¹⁸⁵.

También, en áreas que parecía que no iban a tener problemas porque aparentemente conservaban la estructura del Plan anterior, encontramos un agravamiento en su aplicación. Tal situación la tenemos en Biología de animales I, II y III, al respecto un profesor decía que *“al tener que hablar de la Biología de todo el reino de los animales, necesito saber qué es eso, cómo se estructura, saber anatomía, y cómo se desarrolla, sin embargo la parte anatómica ya se eliminó*¹⁸⁶.

El resultado, que denota la calidad académica de la especialización es que no todos los egresados conocen a fondo los diferentes organismos vivos que hay (familias, ordenes y clases), e incluso un profesor afirmó al respecto *“que ni siquiera reconocen las especies”*¹⁸⁷.

A cambio de la instauración de los enfoques de moda, se descuidaron áreas importantes que posibilitarían un conocimiento profesional integral. Así, la minimización de contenidos de química, humanidades, historia y filosofía de las ciencias, además de áreas como tomología y anatomía, han provocado que se incremente una fragmentación mayor del conocimiento y por ende la deficiencia en la formación profesional. Esto, sin duda, es un gran obstáculo por el cual, los estudiantes y egresados no han logrado desarrollar la capacidad de reconocer a la Biología dentro de un conjunto de subdisciplinas necesarias e interrelacionadas.

La división estructural de las asignaturas en el plan de estudios no permite integrar los criterios sociales, históricos y filosóficos simplemente

¹⁸⁵ E06-B

¹⁸⁶ E10-B.

¹⁸⁷ E06-B

porque éstos se encuentran limitados por la cantidad de información, sobre todo de conocimiento actualizado en el plano molecular.

Un académico afirmaba que en el caso de la materia de Genética “*no se discute la problemática social del genoma humano sino únicamente se dan los avances y el conocimiento teórico*”¹⁸⁸. En realidad dentro del plan de estudios no existe una preocupación por abordar las consecuencias sociales de la disciplina, personalizando esta acción únicamente a los profesores, a pesar de que esa es la intención de la asignatura Filosofía e Historia de la Biología.

Un elemento en el que se insistió desde los inicios de la reforma fue la escasez de presupuesto. Por ello no se entendía por qué mayores contenidos de biología molecular en la currícula cuando es un área muy costosa. En realidad lo que se pretendió fue poner la carrera de Biología a la altura de las innovaciones internacionales de la disciplina aunque posteriormente el costo académico haya sido mayor. Una profesora afirmaba que en los hechos “*los proyectos se siguen trabajando a nivel laboratorio y se quedan ahí*”¹⁸⁹, quedándose, incluso los propios contenidos técnico-instrumentales, en calidad de información.

Para las prácticas de campo faltan recursos siendo éstas una parte necesaria en la carrera de Biología; además hace falta presupuesto para el equipamiento de los laboratorios. Pero, la situación se agrava más cuando se consigue el dinero pero no existe un verdadero proyecto académico que fundamente el trabajo de campo y los proyectos en los Talleres, pues en su mayoría se hacen de forma espontánea. Un académico nos decía que las

¹⁸⁸ E02-B

¹⁸⁹ E08-B

prácticas de trabajo “*se piensan como salidas de tipo turístico, de salir y conocer lugares*”¹⁹⁰; o por ejemplo en el caso de los Talleres aunque se tengan los objetivos formales no han podido aplicarse en la práctica primeramente por una cuestión de financiamiento.

También en la currícula existe un desequilibrio con respecto a la infraestructura porque ésta no ha crecido proporcionalmente a la demanda disciplinaria ni a la demanda del alumnado. Pero aunque no es algo en el que el plan de estudios pueda incidir, sí dice mucho que esto no se haya contemplado para su diseño. Durante la reforma nunca se mencionó de manera seria la *actualización* de la infraestructura, incluso ni la dinámica pedagógica en el salón de clases; un académico afirmaba que “*simplemente se hizo un diseño teórico sin aterrizarlo y así, estamos con la vieja estructura y aparato administrativo*”¹⁹¹ pero con nuevos contenidos curriculares. Cabe aclarar que el crédito del BID se destinó a la creación del Bioterio de la FC pero hasta la fecha (2003) sigue sin usarse totalmente.

El único sentido de esto es que se le dio prioridad a la formación de recursos humanos fomentando la profesionalización, definida en el sentido de generar una mayor correspondencia con el mercado laboral. Se planteó la necesidad de interactuar con el sector público y/o la iniciativa privada, teniendo esta última más incidencia en la reestructuración curricular, por ejemplo, en la esfera de la investigación.

Un profesor afirmaba que “*en el área en la que trabajo (Ecología y Recursos Naturales) los intereses son estudiar los bosques mezófilos donde llegan las aves migratorias de Canadá y de Estados Unidos; y no la selva*

¹⁹⁰ E01-B

¹⁹¹ E10-B

*baja mexicana que nada más está en México*¹⁹². Para aquellos universitarios que han planteado que el TLCAN no ha tenido ninguna influencia en los planes de estudios, esto es testimonio de que sí la hay.

Además muchas de las materias nuevas no tuvieron cambios radicales en cuanto a sus programas, pues en ellas aparecen los mismos planteamientos que en plan anterior. Lo que refleja en muchas materias un cambio únicamente de nombre.

Un elemento que incide en la aplicación del plan de estudios es la implantación de los exámenes departamentales, llamados así aunque el Departamento de Biología no los diseñe. El hecho de que no hayan sido aplicados en todas las materias se podría deducir que se debe a que no existe un pleno consenso de ellos. Acerca de ellos un profesor comentó que *"los exámenes departamentales tienen como pretensión tratar que todos los alumnos reciban por igual una más información y no que reciban un sesgo científico"*¹⁹³, mientras que otro docente dijo que *"sólo funcionan para saber tú para qué me sirves y no qué tanto sabes... pero al estilo antiguo, porque ni siquiera se ha diseñado una evaluación integral del plan de estudios sino tan sólo de cada materia y a la forma positivista"*¹⁹⁴.

En realidad este mecanismo de evaluación funciona para medir cuantitativamente el desempeño tanto del estudiante como del docente a partir de conocimientos memorizados y con una clara tendencia disciplinaria dominante.

Por otro lado, el mercado laboral del biólogo es sumamente estrecho. Se orienta mayoritariamente al sector público y en menor medida al ámbito

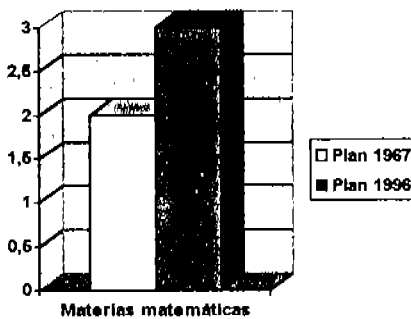
¹⁹² E10-B

¹⁹³ E01-B

¹⁹⁴ E10-B

privado. Sin embargo, el adelgazamiento del Estado ha posibilitado que el sector empresarial tome el papel de contratante de los biólogos, que si bien no crece mucho, sí incide en la definición del perfil profesional.

De esa forma, si sumamos la moda dominante con las necesidades del mercado laboral el resultado parecería sencillo, porque entonces tendría razón lo estipulado en el plan de estudios. Sin embargo, la profesionalización del biólogo en un ambiente con serias deficiencias, aún siendo un egresado de la UNAM, está dirigida a empleos que demandan profesionales con conocimientos técnico-instrumentales. Un académico nos decía que en realidad lo que se determinó en el plan de estudios era *“formar mano de obra de empresas trasnacionales, porque el papel de los biólogos ha sido realizar el trabajo sucio o técnico que en Biología vendría siendo realizar inventarios o investigaciones locales para los países desarrollados”*¹⁹⁵.



Se planteó también en el plan de estudios desarrollar habilidades intelectuales, destrezas psicomotrices y dominar otro idioma para el procesamiento de la información. En estos últimos puntos ha habido avances dándole mayor promoción a los conocimientos de informática, estadística, y de idiomas. El lenguaje promovido ha sido el Inglés, faltando otros como el Alemán o el Japonés que son importantes para la disciplina pues en muchas ocasiones la

¹⁹⁵ E09-B

utilización de instrumentos importados de experimentación depende de la lectura de sus manuales, además de que hay avances disciplinares en esos países siendo necesaria su lectura y análisis.

Por otro lado, el estudio de la Biología requiere de plena planificación tanto para el desarrollo de la academia y del conocimiento científico, como para la generación del mismo. Pero esto no ha podido establecerse en la UNAM de forma puntual. Algo que lo detiene es la falta de una coordinación que permita desarrollar actividades académicas en un marco de programación a corto, mediano y largo plazo. En su lugar ha existido una burocracia ya *modernizada* que ha fomentado un crecimiento caótico de ciertos sectores y áreas universitarias sobre las demás divisiones.

Lo anterior nos habla que en la Universidad también “*la dirección académica queda supeditada a lo administrativo*”¹⁹⁶. La separación entre los institutos de investigación y las facultades es una muestra de tal efecto. Asimismo la comunidad en general contribuye en esa situación porque no ha sido capaz de asumir una posición activa y crítica ante eso.

En el plan de estudios se estipuló la necesidad de la multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria. Esto no ha podido ser posible pues el sector académico está sumamente aislado. En una práctica académica donde pocas veces se da un serio intercambio de opinión y donde el contacto directo escolar es muy esporádico, no existe la posibilidad del trabajo en equipo que es fundamental en este tipo de carreras tanto para el ámbito educativo como para el disciplinar. Incluso físicamente la edificación de la FC no ofrece un lugar de encuentro no sólo entre los propios biólogos sino entre las demás carreras que se imparten ahí.

¹⁹⁶ Marco Antonio Rigo Lemini, p 133, op cit.

La anterior circunstancia ha incidido en la instrumentación del plan de estudios. Esa fragmentación de la docencia obedece en primera instancia a un tradicionalismo de la enseñanza pues se carece dentro de las filas de los profesores de una cultura de multi, inter, y trans-disciplinaria; otro punto importante que coadyuva a esto es la política de jerarquización académica medida en términos de edad, antigüedad, situación laboral, ideología *definida*, y limitados espacios de convivencia científica. A esto responde el plan de estudios pues aunque en su diseño se mencionó la existencia de cursos de actualización docente éstos en realidad han sido insuficientes.

Aún así, hay casos extraordinarios en los que se llegan a desarrollar aspectos educativos y disciplinares aunque esos avances en su mayoría son individuales.

Con respecto al desempeño escolar, los profesores opinan en referencia a los estudiantes que su rendimiento se ha mantenido similar en comparación con el plan de estudios de 1966. Sabemos que esto no es responsabilidad exclusiva de la UNAM pero existe, en diferentes grados su colaboración para que esas cifras se mantengan o se reviertan. Los alumnos continúan presentando limitaciones en reflexión, investigación, análisis, retención de información, aptitud para comunicarse y expresarse, tanto en forma oral como escrita. En este sentido, un profesor afirmaba que *“es común que ni siquiera sepan leer así que no podemos incorporarlos de lleno al trabajo que nosotros hacemos”*¹⁹⁷. A pesar de este aspecto, un académico, de diez que entrevistamos, afirmaba que los estudiantes *“habían aumentado su rendimiento”*¹⁹⁸.

¹⁹⁷ E01-B

¹⁹⁸ E05-B

El resultado profesional no es para halagarse. Las actitudes individualistas se fortalecen en mayor medida, provocando la desvaloración de la carrera. Por ejemplo, es muy común el patrón cultural de los estudiantes con respecto a su carrera pues siguen pensando que el único resultado de egresar profesionalmente será el mejoramiento material de ellos, llegando a afirmar algunos que es más importante acreditar sus materias que saberlas aplicar para el mejoramiento de la sociedad.

En este sentido, a la desvaloración de la carrera le sigue la desvaloración del profesional pues cada vez manifiesta la reducción de valores básicos de convivencia académica y social. Por ejemplo, un académico expresó que *“antes habla un respeto al profesor y hoy tal parece que eso se ha perdido”*¹⁹⁹. En ese mismo sentido se han venido formando profesionales individualizados que manifiestan una gran indiferencia hacia la historia de su país, así como a sus principales problemas.

Por ello encontramos a futuros biólogos que desconocen la geografía de su país, sus formas de gobierno, estados y capitales, los lugares culturales tradicionales, los parques nacionales, etc., y aunque pareciera que no es tema del plan de estudios basta imaginarse a un Biólogo que desconozca el nombre de una especie propiamente del país, que ni siquiera sepa que está en peligro de extinción o su importancia dentro del medio ambiente, se pondría en duda la calidad educativa. Aunque parezca una exageración la mayor parte de nuestros académicos entrevistados ha encontrado estas deficiencias en muchos de sus estudiantes.

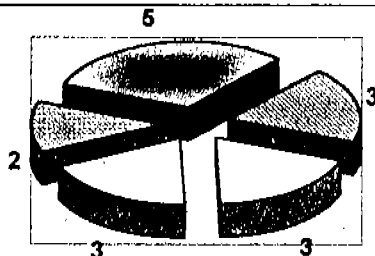
En este sentido, un docente nos comentó un caso muy relevante. *“Un ejemplo de esta pasividad científica del biólogo de la UNAM se dio aquí*

¹⁹⁹ E01-B

*hace poco en la CU donde se priorizó el patrimonio de edificios frente el establecimiento de una población de golondrinas que están en peligro de extinción. El Patronato mandó tumbar los nidos porque iban a deteriorar el edificio y frente a eso el estudiante, a pesar que se les convocó no hicieron nada*²⁰⁰. Aquí se ve un retroceso tremendo en uno de los principios fundamentales de la formación profesional de la UNAM: la utilidad social.

El plan de estudios tiene algo de responsabilidad pues preocupado más por la especialización, la profesionalización y el tradicionalismo académico, ha dejado de promover y/o establecer la difusión científica e integral de la disciplina a pesar de ser el plan de estudios más completo del país. El plan de estudios carece de espacios para discutir las problemáticas que tienen que ver tanto con la disciplina como con nuestra sociedad. Por ello es raro encontrar a un estudiante que le preocupe su país.

■ Molecular □ Ecológica □ Matemáticas □ Animales □ Plantas



El plan de estudios buscaba formar a un agente social, capaz de comprometerse y brindar propuestas a las problemáticas de tipo biológico del país. Sin embargo esto no se ha cumplido por varias causas:

1) la desvaloración profesional del biólogo es tal que no ha tenido él, en el ámbito profesional, puestos determinantes en el ámbito social en su

²⁰⁰ E10-B

ramo. Un académico nos comentó que “*en la delegación Benito Juárez hay dos biólogos únicamente y el delegado de la Secretaría de Medio Ambiente es médico cirujano, además de que el secretario de Problemática Ambiental es ingeniero forestal... y los biólogos tan sólo están como inspectores de la PROFEPA*”²⁰¹. En los hechos la mayor parte de los empleos para los biólogos se consiguen a través de las *palancas*.

Lugar de trabajo	Porcentaje
UNAM	28.3
SEP	14.3
SARH	7.3
SSA	7.3
IPN	3.7
Otras	10.8
Sin trabajo	28.0

Cuadro 12. Principales áreas de empleo para los egresados de Biología 1994²⁰²

Esto nos lleva a afirmar que el biólogo no ha tenido la capacidad de organizarse para contrarrestar esa violación a la Ley General de Profesiones, claro que esto es una deficiencia que se adquiere en todos los sectores profesionales. Además los biólogos no cuentan con una organización o colegio profesional con el suficiente poder político que les permita incidir en las decisiones que tengan no sólo que ver con la cuestión laboral sino también con la problemática tanto de los recursos naturales como de la propia Biología en el nivel de docencia e investigación del país.

Pero, ante esta situación existen cuestionamientos acerca de la problemática que existe en el país como el proceso de pérdida de suelos y cuerpos de agua dulce, de bosques y selvas, en asuntos relacionados con la

²⁰¹ Ibidem.

²⁰² Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Biología, op cit.

gasonomía, el arbolado urbano, etc; ¿el biólogo sería capaz, en caso de tener la posibilidad, de atenderlos y solucionarlos adecuadamente, con todas las características encontradas en el plan de estudios?

La pregunta es difícil de responder aunque es seguro que el papel que desempeñarían los biólogos sería mucho mejor que el que han realizado las autoridades correspondientes.

Sigue siendo un gran problema del país el hecho que nuestra formación de cuadros científicos y profesionales no esté concatenada con nuestra realidad, pero esto en las dos últimas décadas se ha incrementado. La única razón que encontramos es que se ha pretendido frenar el desarrollo social por medio, entre otros más, de frenar el desarrollo de la UNAM.

Un ejemplo de ello es que la actual situación de la disciplina de la Biología en la Universidad con respeto a su plan de estudios es compleja pues es una manifestación clara de la privatización de la educación y de los espacios públicos, situación que evidencia la inexistencia de un plan de desarrollo nacional.

Afortunadamente, aunque el neoliberalismo se encuentra avanzado, en la máxima casa de estudios del país no ha logrado hacerlo del todo, pues pese al dominio neoliberal y tradicionalista en la academia la UNAM, en diversos niveles, sigue promoviendo el mejoramiento profesional y social. En la Facultad de Ciencias, concretamente en la carrera de Biología esto no se ha dejado de lado, y aún hay personas, grupos y sectores que piensan y construyen cada día una mejor Universidad.

3.4 La reforma al Plan de estudios de Ciencia Política (1997)

Una parte de la esencia de la humanidad es hacer política. Como bien lo definió Aristóteles, el *zoon politikón* busca construir una mejor sociedad a partir de sus formas de organización. Este cometido con el paso del tiempo se ha vuelto cada vez más complejo por lo que ha sido necesario hacer uso de la Ciencia Política así como de las demás Ciencias Sociales.

La Ciencia Política estudia “*los fenómenos y las estructuras políticas con sistematicidad y rigor, apoyada en un amplio y agudo examen de los hechos, expuestos con argumentos [y juicios] racionales [y empíricos]*”²⁰³, para que en un momento dado, puedan insertarse en la acción política. Se fundamenta a partir de categorías básicas como Estado, gobierno y poder político. Aunque pareciera que su objeto de estudio es muy limitado, los análisis de la Ciencia Política son integradores pues sólo son posibles partiendo del todo social, por lo que se apoya en múltiples ciencias auxiliares como la Historia, Economía, Filosofía, Sociología, Derecho, Psicología, Antropología, Comunicación, Lógica, Matemáticas, Estadística, entre otras.

Desde la época moderna, la Ciencia Política, de ser una disciplina que estudiaba y analizaba, de forma general, las múltiples esferas de la sociedad, pasó a ser una ciencia especializada que poco a poco, por medio de sus generalidades básicas, ha precisado más su objeto de estudio.

²⁰³ Francisco Patiño Ortiz, “La importancia del derecho en el estudio de la CP”, Revista de *Estudios Políticos*, núm. 7, Nueva Época, abril-junio, 1995, p 156. El subrayado es mío.

En la *globalización*, léase neoliberalismo, continúa esa tendencia de especialización teórica, metodológica y técnica. Las actuales formas de racionalización (costo-beneficio) en las distintas estructuras sociales han creado nuevas formas de hacer política -que además se conjugan con las ya existentes- como son: auge del mercado, bloques geoeconómicos y geopolíticos, hegemonía del poder financiero, centros de decisión extranacionales, oligopolios, democratización de las sociedades, dominio de las redes de comunicación y cultura de masas de alcance mundial, entre otros.

De este modo, el desarrollo de la Ciencia Política opera con una serie de condiciones políticas que, a partir del plano de los valores culturales e ideológicos, juegan un papel de primer orden en la creación del conocimiento; situación que pone a la disciplina, así como también a todas las demás áreas profesionales, en desventaja, ocasionando en distintos grados su vulnerabilidad respecto al dominio político neoliberal.

Además la “*nueva combinación de liberalismo económico y de absolutismo político*”²⁰⁴, léase modernización o neoliberalismo, demanda para su consolidación la reforma de los distintos patrones de institucionalización política incluyendo los contenidos de enseñanza de la propia disciplina. Es así como los diferentes paradigmas de la Ciencia Política son ordenados por patrones de especialización basados en conocimientos con menor carga analítica y con un mayor énfasis técnico-instrumental.

Para ello, la enseñanza de la Ciencia Política adapta, en la mayor parte de sus contenidos curriculares, una modernización funcionalista

²⁰⁴ Marcos Kaplan, *Teoría política y realidad latinoamericana* p 24.

promovida principalmente por la escuela tecnocrática para toda formación profesional. Lo anterior se presenta de manera más concreta con categorías como el ahistoricismo, cientificismo y modernismo que, sumadas a la especialización, se aplican al nuevo accionar de la política académica. Así, la educación de la Ciencia Política, dependiente del mundo real de la política, prioriza temáticas de estudio como: dominio de la economía sobre la política; problemas de la modernización; transformaciones y resultados de los sistemas políticos; caída de los sistemas políticos *comunistas*; papel del Estado y las posibilidades de un Estado global; condiciones para la democracia y el desempeño democrático; por mencionar algunos.

En general el análisis de la política *posmoderna* ha sido condicionado, directa o indirectamente, por la hegemonía de un arquetipo *científico* basado en la especialización. Aquí cabría reflexionar en torno a si existe un paradigma hegemónico o solamente se da una “hibridación” o “fragmentación” de la disciplina como respuesta a la crisis de modelos teóricos. En el peor de los casos los resultados pudieran ser educar politólogos, como lo afirmaba George Bernard Shaw, que “*sepan cada vez más sobre menos cosas hasta saberlo todo sobre nada*”²⁰⁵.

Con esas directrices pedagógicas y disciplinares, los futuros politólogos adquieren una formación enfocada principalmente a las temáticas y tendencias existentes (coyunturales), y respondiendo así, directa o indirectamente, a los patrones dominantes y particulares de la política; por ejemplo, las necesidades formales del *mercado productivo* o los parámetros *actuales* de la disciplina que se encuentra en plena crisis de paradigmas.

²⁰⁵ Citado en Luis Alberto de la Garza, “Los perfiles de una educación para el siglo XXI”, en Revista de *Estudios Políticos*, núm. 9, Nueva Época, octubre-diciembre 1995, p 147.

Afirmaciones como las del politólogo Fukuyama sobre el control mental, por medio de la biotecnología, al regular el tamaño del cerebro humano, es una muestra, aunque no muy significativa pero no por ello preocupante, de que se presenta en diferentes grados, una vaga discusión ideológica y científica dentro de la disciplina y en las demás Ciencias Sociales; el interés es limitar la ciencia a las *necesidades* de la acción política racionalista o de control social.

Los anteriores aspectos han influido también en la transformación del Plan de Estudio de la carrera de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), adaptándose los nuevos elementos de referencia dominante al tradicionalismo educativo de la institución.

En este sentido, el sistema educativo, principal responsable del deficiente nivel académico, se subordina, en mayor forma, al nuevo accionar de la política burocrática: 1) federal, cuyo ejemplo más palpable es la inconsistencia del presupuesto y la reducción desde *arriba* de las autonomías académicas; 2) localista, que, entre otras cosas, responde prioritariamente a las necesidades *metropolitanas*, urbanas y elitistas; 3) universitaria, en la cual los distintos grupos de poder luchan por implantar, con la tradicional participación política de verticalidad, sus propias orientaciones académicas por medio de paradigmas educativos y modas disciplinares; dentro de la historia de enseñanza de la Ciencia Política en la FCPyS aparecen por ejemplo arquetipos marxistas, funcionalistas y en últimas fechas racionalistas con esas tendencias.

En adelante se analizará la reforma al plan de estudios de 1997 y se tendrá el apoyo de entrevistas realizadas a docentes de dicho plantel como

referencias de opinión. Para distinguirlas de las de Biología estarán abreviadas indicando el número de entrevista y la carrera. Ejemplo E01-CP.

En el país la Ciencia Política se estableció académicamente a mediados del siglo pasado. El rector de la UNAM, Luis Garrido, creó la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales que entró en funciones el 25 de julio de 1951 y a la que se le adaptó "*un plan de estudios basado en los de la London Col. of Economics and political Ciencia Politiques de la Universidad de Lovaina Bélgica*"²⁰⁶. Desde entonces se delineó la enseñanza del politólogo a partir de áreas históricas, teóricas y técnicas, aunque cabe recordar que el establecimiento en México, y América Latina, de la Ciencia Política se ha dado a partir de un "*modelo político institucional e ideológico que proviene del ámbito eurooccidental y norteamericano, depurado por supuesto de elementos críticos*"²⁰⁷.

Desde su creación la carrera ha concebido seis reformas estructurales a sus planes de estudio: 1951, 1959, 1967, 1971, 1976 (en este plan se presentaron cinco reformas parciales) y la última en 1997. Como características generales distinguimos que en las dos primeras reestructuraciones se encontraba una mayor orientación de la Ciencia Política hacia la Administración Pública con un breve acento en la investigación. En 1967 la reforma implantó la separación entre Ciencia Política y Administración Pública, a partir del 5º semestre, pasando cada una de ellas al plano de la especialización. Las transformaciones

²⁰⁶ Enrique Suárez-Iñiguez, "La Ciencia Política académica mexicana", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XXXVII, Nueva época, enero-marzo de 1992, No 147, p 214.

²⁰⁷ Marcos Kaplan, p 11, op cit.

curriculares de 1971 insertaron nuevas técnicas metodológicas aunque predominaron los contenidos técnico-instrumentales.

Las transformaciones del plan de estudios en 1976 establecieron una interdisciplinariedad mayor pues todas las carreras impartidas en la Facultad (Sociología, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales, Ciencia Política y Administración Pública), se interrelacionaron en el Tronco Común, también nombrado Formación Básica Común; a partir del 4º semestre esas cinco disciplinas se separaban orientándose cada una de ellas a su propia especialidad. En esta reforma la Ciencia Política siguió manteniendo el vínculo con Administración Pública hasta el 6º semestre.

Ese plan de estudio tuvo cinco reformas parciales enfocadas principalmente “a los programas de estudio de la Formación Básica Común y de la carrera de CP, aprobadas por el Consejo Técnico de la Facultad en marzo de 1986 y junio de 1987 respectivamente”²⁰⁸.

En el rectorado de Jorge Carpizo se intentó la *actualización o modernización* de los planes de estudio en toda la Universidad. Aunque sólo quedó en propósito, la reforma vislumbraba la inserción de determinados avances disciplinares en el plano *mundial*, fomentando un vínculo mayor con la nueva realidad de la práctica política: dejar de tener el control de los procesos económicos y jurídicos, para responder a las necesidades sociales definidas desde la perspectiva de los sectores productivos.

Aunque esas medidas quedaron en intentos, los lineamientos modernizadores de las currículas fueron formalizados en la UNAM como

²⁰⁸ Laura Hernández Arteaga, “¿Qué politólogos queremos? Una reflexión a propósito del Plan de Estudios de Ciencia Política” Revista de *Estudios Políticos*, núm. 7, Nueva Época, abril-junio, 1995, p 143.

política prioritaria por el rectorado de José Sarukhán Kermes en el pleno del Congreso General Universitario (CGU) de 1990.

La reforma del plan de estudio de Ciencia Política en 1997 se encuentra inmersa dentro de la reestructuración de todos los currículos de la FCPyS: Sociología, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales, Ciencia Política y Administración Pública. La evaluación del plan 76 y posteriormente el diseño del plan 1997 oficialmente tuvo una duración de cuatro años aunque ya se venía trabajando al respecto. Antes de la modificación se realizaron distintos eventos, uno de ellos fue dirigido por el “*Centro de Estudios básicos en Teoría Social, bajo la conducción de Mónica Gituián [en] el último trimestre [octubre-diciembre] de 1990... que desencadenó en el evento “Escenarios académicos del futuro de la Facultad” en agosto siguiente de 1991*”²⁰⁹.

La reforma académica abarca dos administraciones, motivo que influyó grandemente en el diseño y en la práctica del plan. La primera de ellas bajo la dirección de Juan Felipe Leal (1992-1996), y la segunda durante la administración de Cristina Puga Espinosa (1996-1999).

En el ámbito universitario, desde 1992 se formó el Consejo Académico de Área de Ciencias Sociales (CAACS) que estableció los lineamientos que debía seguir la reforma. A partir de aquí en la Facultad se inició una serie de discusiones, reuniones, conferencias y seminarios; principalmente entre autoridades y algunos docentes, que intentaron definir el equipo encargado de la evaluación del plan.

²⁰⁹ Entrevista del maestro Horacio Labastida al doctor Ricardo Méndez Silva con motivo de la terminación de su periodo como director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 147, año XXXVII, Nueva época, enero-marzo de 1992, p 191. El subrayado es mío.

En 1993 se formó la Comisión Académica (CA), dependiente del Consejo Técnico (CT) para coordinar los trabajos de la reforma. Estuvo integrada por profesores y alumnos de cada especialidad de la Facultad, así como por el secretario general de la misma. Finalmente, esta comisión constituyó las Comisiones Locales (CL) para las diferentes carreras en marzo de 1993 que fueron dirigidas por un Presidente, profesor de cada disciplina que no desempeñara un cargo académico-administrativo dentro de la especialidad, y un secretario depositado en cada uno de los coordinadores de las cinco carreras.

De manera oficial la Comisión Local de la carrera de Ciencia Política (CLCP), fue establecida por medio de un proceso de auscultación de profesores y estudiantes; algunos fueron Marcela Bravo Ahuja, Guillermina Baena Paz, Héctor Zamitis Gamboa, Pablo Trejo Romo, Karla Valverde Biesca, Jorge Brenna Becerril, Mauricio González Reyna, Carlos López Benítez, Horacio Perea Reyes, Jorge Pérez Galicia, Alfredo Reséndiz Cruz y Beatriz Almaná López.

Asimismo en agosto de 1994 se creó la Comisión Especial (CE)²¹⁰ que *“se dio a la tarea de establecer una dinámica de trabajo que conciliara los lineamientos y normas generales, para toda la Facultad, con los trabajos particulares a realizar en cada una de las Comisiones Locales”*²¹¹.

²¹⁰ Se integró con Guillermina Baena, Juan Brom, Delia S. De Dios, Natalia Franco, Carola García, Leopoldo González Aguayo, Mauricio González, Armando Martínez, Miguel Ángel Muñoz, Rosa María Piñón, Alfredo Romero, Felipe A. Torres, Eréndira Urbina, Ricardo Uvalle; y más adelante, Monserrat Algarabel, Ximena Bache, Marcela Bravo, Carlos Castaño, Angélica Cuellar, Erika Döring, Carlos Flores, Roy Roberto Meza, Martha Tagle, Rosa Zamudio.

²¹¹ Guillermo Farfán Mendoza, “Estrategias para la reforma de planes de estudio. La experiencia de la licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM”, en revista *Acta Sociológica*, No 21 septiembre-diciembre 1997, p 97.

A esta comisión se le encargó la revisión de los documentos de diagnóstico y evaluación de los planes de estudio de cada una de las carreras propuestos por las Comisiones Locales.

También se *reconstituyó* la figura del llamado Colegio de Coordinadores (CC), cuyos miembros eran a la vez los secretarios de las Comisiones Locales, “*en el cual se intentó articular el trabajo independiente de cada especialidad alrededor de una política académica general que mantuviera ciertas líneas de trabajo comunes*”²¹².

La CLCP inició sus actividades ese mismo año, organizando el Seminario Permanente sobre Evaluación Curricular de la Coordinación de Ciencia Política donde se examinaron diversos enfoques y contenidos curriculares.

En octubre de 1993, a raíz de la conjunción de discusiones, sobre la forma de investigar y elaborar el plan de estudios, las comisiones para continuar con la evaluación se apoyaron en documentos como *El campo curricular*, antología, dos tomos, México CESU-UNAM, 1991; Guillermina Baena Paz, *Calidad Total en la educación superior*, México ULA, 1992; Frida Díaz Barriga, “Metodología del diseño curricular para la enseñanza superior”, en revista *Nematihuani*, núm. 8, México 1992; Universidad del Valle de México, *Manual básico de evaluación curricular*, México, UVM, 1992.

Fue así como se definió el diseño metodológico para la reforma del plan de estudio sistematizado en: 1) evaluar las curriculas; 2) hacer el diseño curricular; 3) llevarlas a la práctica; 4) establecer un sistema de evaluación permanente; y, 5) rediseñar el modelo educativo. La evaluación

²¹² p 110-111, *ibidem*.

fue organizada en dos vertientes: una *“interna (enfocada al análisis de la estructura actual, el contexto educativo, las instituciones educativas afines y el rendimiento académico); y otra externa (que estudiarla el contexto social y los avances disciplinares)”*²¹³.

La propuesta metodológica incluía también la discusión de cómo crear un *“sistema de capacitación para la planta docente, un sistema de evaluación y ... una fase de rediseño del modelo educativo donde se volverá a planear el trabajo”*²¹⁴.

Esta valoración del plan de estudio de 1976 incluyó la evaluación de la situación actual de la disciplina. Las tareas fueron divididas en equipos de trabajo los cuales recurrieron a la realización de encuestas, entrevistas, análisis comparativos, etc., con el objeto de detectar con precisión tanto los problemas y carencias de los contenidos de enseñanza como las propuestas de solución.

Los estudios realizados se encaminaron a analizar las relaciones horizontales y verticales del anterior plan de estudio, el análisis comparativo de diversos currículos en el ámbito nacional e internacional, y el rendimiento académico (perfil del estudiante y docente, y el proceso de enseñanza-aprendizaje) en el cual se obtuvieron datos cuantitativos sobre: la eficiencia terminal, la titulación, el rezago y los índices de reprobación y deserción. Por otro lado, se realizó un estudio del perfil profesional tomando como referencia principalmente el mercado de trabajo.

²¹³ Héctor Zamitis, Pablo Trejo, Karla Valverde y Guillermina Baena, “Propuesta metodológica para la evaluación y el diseño curriculares de la licenciatura en CP”, en *Revista de Estudios Políticos*, Cuarta época, No 4, julio-septiembre, 1994, p 130.

²¹⁴ Comisión Local de la carrera de Ciencia Política, “Evaluación curricular de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública (Ciencia Política)”, p 68, *ibidem*.

El consenso de la reforma se buscó a partir de *“una amplia consulta de profesores y alumnos, la elaboración de un boletín informativo y la realización del encuentro “Reflexiones y propuestas en torno a la Reforma Académica de la carrera de Ciencia política”, celebrado en abril de 1994”*²¹⁵.

Sin embargo, la reforma del plan de estudio de 1997 no pudo reducir el dominio de la política académica tradicional. Aunque se crearon múltiples órganos colegiados e instancias de participación, éstos fueron mínimos en proporción con la comunidad de la carrera existente, derivando en poco poder de convocatoria, representatividad e identificación con el proceso. Prevalció la dominante influencia de los intereses burocráticos sobre la academia a través de:

1) el cambio de administración. Al reanudar labores para la reforma, se reestructuró la Comisión Local y la del Colegio de Coordinadores pues *“por circunstancias diversas se... [tuvieron que] cambiar algunos de sus integrantes”*²¹⁶; finalmente se aprobó un plan de estudio precipitado y, en algunos aspectos, alejado de los trabajos académicos realizados anteriormente por las diferentes comisiones.

2) la falta de presencia de los profesores evidenció el tradicionalismo académico en el diseño, la aprobación y la aplicación del plan de estudio. Un docente nos mencionaba que en general la mayoría de ellos *“no estuvieron dispuestos a participar en la reforma, y esto no fue producto de la coordinación sino producto de la apatía y del burocratismo de los*

²¹⁵ Ídem.

²¹⁶ *Proyecto de reforma a los Planes de Estudio de las Licenciaturas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM-FCPyS, 1997, p 6.*

*profesores que no quisieron entrarle... yo hice el programa de los partidos políticos, convoqué a tantos profesores y nadie le entró*²¹⁷.

Hay quienes hablan de una politización en el diseño del plan de estudio porque originalmente la idea era separar las carreras de Ciencia Política y de Administración Pública.

Al respecto un docente nos comentó, *“algo pasó y cuando ya estaba definida la especialización de los planes de estudios se echan marcha atrás y se hace una especie de híbrido en donde ni somos una ni somos dos, teniendo únicamente pegotes de una y de otra. Esto se derivó de condiciones políticas, actitudes gremiales y cotos de poder*²¹⁸. Esta visión es muy semejante a la de Guillermo Farfán quien afirma que *“las razones que llevaron a esto fueron de naturaleza gremial, ya que los administradores públicos se empeñaron en preservar la unidad entre las dos carreras para efectos de representatividad profesional en los mercados laborales*²¹⁹.

Asimismo, el poco compromiso docente y la ausencia de programas oficiales han permitido, de manera general, que los profesores no tengan la actualización necesaria, motivo que además ha evitado la plena evaluación de los contenidos y prácticas de la enseñanza.

3) la visión localista de la academia que tomó como referencia curricular dos investigaciones enfocadas a comparar el plan de estudios de la Facultad con: 6 planes de estudio internacionales (Essex de Gran Bretaña; Georgetown, Chicago, Filadelfia y Búfalo de Estados Unidos; y la Complutense de España), y 6 nacionales (UAM-I e ITAM del Distrito

²¹⁷ E05-CP.

²¹⁸ E03-CP.

²¹⁹ Guillermo Farfán Mendoza, p 116, op cit.

Federal, pública y privada respectivamente; UAS de Sinaloa, pública; UPAEP de Puebla, privada; y, U de G de Guadalajara, pública). En este sentido, se debió profundizar más al respecto pues el carácter Nacional de la FCPyS necesitaba hacer un análisis más exhaustivo a través de una discusión entre politólogos, científicos sociales, universidades e incluso actores políticos de todo el país.

Finalmente el CAACS aprobó el 8 de agosto de 1997 la modificación del plan de estudio de la licenciatura en Ciencia Política. La primer generación de estudiantes ingresó en agosto de 1998, en el ciclo escolar 98-I, la cual terminó en febrero de 2002 por motivo de la extensión del calendario por la Huelga del Consejo General de Huelga (CGH).

Tras cinco años de vida, al plan de estudio no se le ha hecho una evaluación completa, a pesar de haber sido estipulado reiteradamente en el diseño curricular. Tan sólo ha habido intentos muy irregulares. Por ejemplo, el Centro de Estudios Políticos, antes Coordinación de Ciencia Política, estableció colegios de académicos según las líneas temáticas del plan, sin embargo éstos con el paso del tiempo y con todas las condiciones académicas adversas, prácticamente, desaparecieron sin haber terminado sus estudios.

En la sub-área Sistema Político, se presentaron algunos proyectos de investigación en los cuales cada profesor comentaba e intercambiaba ideas pero, más allá de eso no hubo trabajos. Un académico nos decía que *“la coordinación nos convocó para comenzar discusiones sobre el tema pero llegábamos cinco ó seis y nada más”*²²⁰. En este sentido, ha habido

²²⁰ E05-CP.

pequeños intentos sobre el diagnóstico del plan de estudio de 1997 limitando el desarrollo del currículo.

El plan de estudio de 1976 constaba de 32 materias obligatorias y 3 optativas. Entre las obligatorias tenemos que en los tres primeros semestres se impartía, en conjunto con las demás carreras, una Formación Básica Común, cuyo objetivo era introducir al estudiante en la problemática científica de las Ciencias Sociales.

Dentro de las argumentaciones de la CLCP que sirvieron de base para el diseño del Plan de Estudio de 1997 destacan las aseveraciones hechas al plan anterior (1976), que van a tratar de ser resueltas con el nuevo Plan:

1. Se ha vuelto relativamente obsoleto (19 años de vigencia) e inoperante
2. Uso de dos metodologías dominantes contradictorias y excluyentes entre sí: visión marxista o la funcionalista.
3. Se ha privilegiado la formación de intelectuales, evitando las herramientas *empírico-técnicas* o técnico-instrumentales (matemáticas, estadística, análisis de sistemas, teoría de juegos y el análisis de las políticas públicas).
4. Falta interdisciplinariedad y transdisciplinariedad con fundamentos de metodología e investigación.
5. Carece de una pluralidad teórica que incorpore los principales debates, autores y problemáticas actuales (desarrollos teóricos posconductistas, neostatistas, el análisis configurativo, las teorías del

- actor social, las teorías de la modernización, de la democracia, de las políticas públicas, del análisis estructural sistémico, etc).
6. El peso irrelevante del Tronco Común, tanto en abstracción como en cantidad y calidad de contenidos, pues sirve sólo para promover generalizaciones de las Ciencias Sociales.
 7. Insuficiencia en la infraestructura.
 8. Falta especialización disciplinaria y aplicabilidad de ella
 9. Los idiomas carecen tanto de una seriedad académica como de una cobertura real
 10. Deficiencia en la titulación.
 11. Rezago escolar por la flexibilidad del Tronco Común y por sus reglamentos escolares.
 12. Falta de competitividad en el mercado laboral.
 13. Forma a un alumno pasivo y acrítico.²²¹

El diseño del plan de estudio tomó en cuenta esas contrariedades y sobre ellas trató de actualizar y de *poner al día* a la disciplina, tanto en el plano teórico como práctico. Con ello, los documentos para la reforma decían, que las características de los contenidos proporcionarían una mejor calidad académica tratando de aumentar, a la vez, el rendimiento de los estudiantes.

Sin embargo, la reforma y la aplicación del plan de estudio acarreo distintos problemas políticos y académicos que permitieron, entre otras

²²¹ Ver Comisión Local de la carrera de Ciencia Política, "Evaluación curricular de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública (Ciencia Política)", op cit.

cosas, la inserción de mayores contenidos técnico-instrumentales en él. No obstante el proceso ha significado un gran esfuerzo académico que todavía intenta establecer, aunque de manera muy limitada, una formación adecuada de politólogos.

Pan de Estudios para la carrera de Ciencia Política y Administración Pública (CP). (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM)

9 semestres (Sistema Escolarizado)

Clave: 00325. **Año:** 1997

Seriación indicativa

Objetivos

En el proyecto de modificación que se presenta, se mantiene la vinculación entre la Administración Pública y Ciencia Política en un Tronco común de dos semestres, compuestos por seis materias cada uno. Del tercer semestre en adelante se formalizan las especialidades. Con estas asignaturas se pretende darle al estudiante de CP la formación social básica, los lineamientos metodológicos y los principios básicos de la carrera.

CP contempla 4 asignaturas optativas al proceso terminal de titulación, que se remiten a distintas áreas de concentración temática; el alumno las elige de acuerdo a sus intereses interdisciplinarios.

Perfil del egresado

A partir de las necesidades sociales se desprenden las necesidades del campo profesional y las del mercado de trabajo, que exige egresados con ciertas características: habilidades y destrezas en la mecánica de la especialidad, así como capacidad para entender y explicar teóricamente los fenómenos políticos que se suceden.

El objetivo de la licenciatura en CP es formar un profesional que sea capaz de desarrollarse en los marcos de la competitividad y la eficiencia terminal. El perfil del egresado responde a nuevas realidades sociales, estatales y gubernamentales.

El egresado de la Licenciatura de CP está preparado para prestar sus servicios en cualquier dependencia o entidad del sector público y en cualquiera de los tres niveles de Gobierno, pues maneja conceptos inherentes a la disciplina, además tiene nociones fundamentales de Economía, Derecho, Sociología, Historia, Matemáticas y Psicología, que le permiten resolver problemas cotidianos a los cuales se enfrenta en su quehacer profesional.

Fundamentación

La propuesta de modificación del plan de estudios de 1976, es, principalmente, por el excesivo tiempo transcurrido desde su implantación, así como por los cambios habidos tanto en el desarrollo de las disciplinas (teórica, práctica y metodológicamente), como también desde los aspectos prácticos de la política en los ámbitos estatal, gubernamental, económico y social.

Organización

El plan de estudios está organizado en nueve semestres, con un total de 45 asignaturas de las cuales 41 son obligatorias y 4 son optativas, éstas últimas deben cursarse una en el sexto semestre, otra en el séptimo y dos en el octavo semestre, eligiéndose dentro del grupo de optativas contenidas en el plan de estudios. Asimismo se contempla la traducción de dos idiomas (inglés y francés).

Materias optativas: obligatorias 4 para escoger entre 18 áreas de concentración temática²²².

Materias	Total	Créditos
Obligatorias	41	328
Optativas	4	32
Total	45	360

²²² *Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública*, Facultad de Ciencia Políticas y Sociales, UNAM, 1997.

CLAVE	NOMBRE	TIPO	SEM
1105	Filosofía y teoría políticas I	obligatoria	01
1108	Historia mundial I	obligatoria	01
1110	Intr. al estudio del derecho	obligatoria	01
1115	Sociedad y Estado en México I	obligatoria	01
1117	Tall. de iniciación. a invs. Social	obligatoria	01
1118	Teoría de la admón. publica I	obligatoria	01
1205	Filosofía y teoría políticas II	obligatoria	02
1208	Hist. mundial II	obligatoria	02
1210	Metodol. aplic. a las C sociales.	obligatoria	02
1215	Sociedad y Estado en México II	obligatoria	02
1217	Teoría de la admón. publica II	obligatoria	02
1219	Teoría general del Estado	obligatoria	02
1303	Derecho constitucional	obligatoria	03
1307	Geografía, eco y pol	obligatoria	03
1311	Matemáticas	obligatoria	03
1322	Teorías sociológicas	obligatoria	03
1410	Metod. de la investigación	obligatoria	03

	política		
1405	Economía I	obligatoria	04
1408	Estadística	obligatoria	04
1417	Sist pol mexicano	obligatoria	04
1423	Téc de invs. pol	obligatoria	04
	Ciencia Pol	obligatoria	04
1504	Economía II	obligatoria	05
1508	Gobierno y asuntos públicos	obligatoria	05
1511	movs. actores y participac. Pol.	obligatoria	05
1512	Partidos pols. y Sist. Electorales	obligatoria	05
1526	Conoc. ciencia e ideología	obligatoria	05
1026	Cult y Elec. Púb. I	Optativa	06
1027	Eco y pol I	Optativa	06
1028	El Estado en México I	Optativa	06
1029	Hist. Política I	Optativa	06
1030	Pol y admón. I	Optativa	06
1031	Prob. Pols. Mundiales I	Optativa	06
1032	Reg politic y elecciones I	Optativa	06
1033	Teo y met polit. I	Optativa	06
1607	Comun. pol. y discurso político	obligatoria	06
1616	Grupos de poder y negociación pol	obligatoria	06
1623	Pol eco en México	obligatoria	06

1624	Pol Púb. I	obligatoria	06
1035	Cult y Elec Púb. II	optativa	07
1036	Eco y pol II	optativa	07
1038	Historia pol II	optativa	07
1039	Pol y admón. II	optativa	07
1045	Prob.pols. mund II	optativa	07
1046	Regímenes polits y elecciones II	optativa	07
1047	Teorías y metodologías polit. II	optativa	07
1074	Hist pol I	optativa	07
1075	Hist. pol II	optativa	07
1706	Cult pol y opinión pub.	obligatoria	07
1711	Gerencia publica	obligatoria	07
1722	Pol comparada	obligatoria	07
1812	Fil y Teo Pol Contemporánea	obligatoria	07
1816	Pens pol mex	obligatoria	08
1834	Sem. de inv pol	obligatoria	08
1902	Tend acts. de la cienc. pol tall.coyuntura	obligatoria	08
1903	pol.nal e internal	obligatoria	09
1904	Tall elaboración de tesis	obligatoria	09
1904	Prospec política	obligatoria	09

Cuadro 13. Plan de estudio de CP

La estructura del plan de estudio se divide en cuatro áreas: teórica, analítica, técnico-instrumental y metodológica. Se cursan 41 materias obligatorias y cuatro optativas orientadas hacia una *especialización* entre las ocho áreas de concentración temática: Política Mundial; Política y Racionalidad administrativa; Política Económica; Historia Política; Cultura, Comunicación y Política; Democracia y Procesos Políticos Electorales; Teorías de Organizaciones Públicas; y, Estado y Sistema Político Mexicano.

En total suman 45 materias que son cursadas en tres fases: 1) en los dos primeros semestres se estudian doce materias mayoritariamente teóricas en un Tronco Común en conjunción con la carrera de Administración Pública; 2) posteriormente se dirigen al nivel de especialización; y 3) un semestre de preparación de tesis. Se observa un esfuerzo por mantener a las diversas áreas integradas en todo el plan de estudio, pero como veremos más adelante prevalece más una carga de elementos técnico-instrumentales.

Área	Temáticas	Materias
Teórica	Teoría, Ciencia Política y Ciencias jurídicas	12
Analítica	Historia, Geográfica, Filosofía	12
Técnico-instrumental	Matemáticas y administrativas	8
Metodológica	Teorías y técnicas de investigación	7
Concentración temática	Interdisciplinariedad	2
Optativas	Especialidad	4
Total:		45

Cuadro 14. Tipos de materias de la licenciatura en Ciencia política de la UNAM

El plan de estudio incluye seriación indicativa por asignaturas que permite la inscripción del alumno en la materia subsecuente aunque no haya acreditado la materia antecedente. Asimismo está programado para darse en nueve semestres. Esto no significa que se cuente con el tiempo suficiente

para ver con detalle los programas académicos, porque, proporcionalmente, la mayor cantidad de información disciplinar no corresponde con el nuevo semestre que se agregó, siendo así el tiempo de formación insuficiente.

Lo anterior también corresponde al desfase contenido-tiempo de algunas materias. Por ejemplo, Movimientos, Actores y Participación Política, en cuya extensión de cada uno de sus temas (Movimientos Sociales, Actores Políticos, y Participación Política), y con un programa académico poco claro enfocado más al análisis (teórico e histórico) de los movimientos sociales, presenta demasiada información para transmitirla en poco tiempo. En los hechos los semestres son cuatrimestres que, indirectamente, exigen un estudiante de tiempo completo.

Además, si observamos los programas del plan de estudio 1997, cada uno de ellos cuenta con al menos seis textos básicos y con el número similar de lecturas complementarias. Pudiera ser absurdo afirmar que los alumnos tengan que leer los textos y libros completos pero al parecer el hecho de no hacerlo incide en la poca profundidad científica. En este sentido, los estudiantes debieran leer 12 libros en cada materia, y si hay semestres en los que son seis materias, la cantidad de lecturas por cada semestre serían 72. Se aprecia que la cantidad de información que deben adquirir los estudiantes con base en la lectura es mayor al tiempo con que se cuenta para ello. Así, es difícil que los estudiantes lean todas las lecturas necesarias para la comprensión y el dominio de determinado tema. Al respecto un académico afirmaba que en realidad *“no se puede cubrir el plan. Necesitarían alumnos de 24 horas”*²²³.

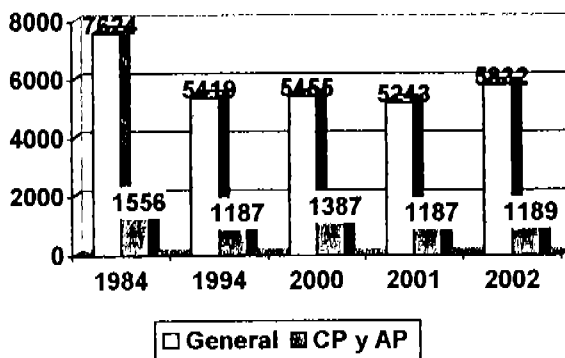
²²³ E03-CP

Las anteriores características responden a un plan de estudio que requiere, por su propia estructura de enseñanza, estudiantes de tiempo completo, tanto por la cantidad incrementada de contenidos como por el alargamiento a un semestre más para cursar la carrera de Ciencia Política. Este hecho ha dado pie a homogeneizar, indirectamente, la matrícula del alumnado tendiente a *eleva*r el estatus universitario por medio de la exclusión de jóvenes con menos disponibilidad de horario y recursos.

A pesar de que durante la finalización de la década del 80 se percibía la llegada de la tendencia a estandarizar la matrícula, no fue advertida en la reforma curricular de 1997 pues ni siquiera se mencionó algo al respecto.

La matrícula de la FCPyS de estudiantes de licenciatura (escolarizada) en 1984 era de 7624 y en el 2001 fue de 5243; en lo que atañe a la carrera de Ciencia Política y Administración

Matrícula de licenciatura escolarizada en CP y AP (FCPyS)



Pública, de 1556 estudiantes pasó a 1189 respectivamente. En ese mismo sentido, las últimas cifras (2002) muestran un ligero incremento: 5832 y para Ciencia Política 1254 alumnos²²⁴.

²²⁴ Ver memoria UNAM 1994-2002 e Informe UNAM 1984.

La reducción de la matrícula, si bien no fue promovida, ni tampoco discutida en el proyecto curricular, corresponde con uno de los objetivos de las políticas federales de educación superior que, de alguna forma, han influido, en muchos aspectos, tanto en la delineación del plan como en su aplicación.

Por otro lado, durante el diseño de la currícula se comentó la necesidad de mejorar la infraestructura de la Facultad, aunque con la reducción del presupuesto federal a la UNAM la aplicación de ese objetivo fue nulo. Sin embargo, el poco financiamiento que se ha tenido ha sido politizado.

Un ejemplo de ello es el establecimiento de dos laboratorios de cómputo, financiados por Fundación-UNAM, que fueron realmente abiertos, para todos los estudiantes, en el 2001 por presión de la propia comunidad a pesar de que ya estaban disponibles para su uso desde el segundo semestre de 1996; pese a la apertura siguen siendo limitados en proporción con la cantidad de alumnos que lo requieren. En el 2002 se cuenta con tres laboratorios de cómputo aunque sólo dos de ellos tienen acceso a la red.

En ese mismo sentido prevaleció la insuficiencia bibliográfica y hemerográfica, que incluye la consulta electrónica, tanto en los laboratorios de cómputo como en la biblioteca. El presupuesto destinado a estos aspectos se enfocó a la automatización de la biblioteca con nuevas computadoras, un nuevo servidor y un sistema de alarma. También prevalecieron las carencias en los recursos audiovisuales pues en los hechos siguen existiendo equipos obsoletos y muy limitados.

Por otro lado, el plan de estudio requería mejorar la capacidad pedagógica en los salones de clase para aparejarlos con la especialización de las diferentes carreras. Al eliminar Formación Básica Común cada

licenciatura demandaba desde los primeros semestres sus propios salones. En la Facultad existió un proceso de remodelación en el cual, según versiones oficiales, se incrementó “*el total de aulas en 21% al pasar de 57 a 69... se cuenta con seis aulas para 90 alumnos, diez para 64, dos de 60, tres de 48, veinticuatro de 41, tres de 39, dos de 35, siete de 24, y nueve de 12*”²²⁵. Sin embargo, cabe hacer mención que pedagógicamente 13 salones de los nuevos son inusuales para dar clase porque son excesivamente pequeños pues, originalmente antes de su *construcción*, eran los balcones de los edificios que estaban destinados para los elevadores.

Asimismo, la aprobación de la reforma del plan de estudio especificaba la promoción del vínculo entre la disciplina y el ejercicio profesional por medio, entre otras modalidades, de las prácticas de campo, sin embargo éstas fueron dejadas de lado, tanto por la administración como por los académicos. Si bien pueden realizarse por decisión del docente, éstas no están formalizadas por el plan de estudio. Cuando en el mejor de los casos se llegan a realizar su importancia académica es mínima con relación a los objetivos de la currícula. De hecho, un profesor comentó que algunas prácticas llegan a ser “*paseos culturales disfrazados... que son un pretexto para que determinados profesores se lleven a los alumnos de vacaciones a costa de la Facultad*”²²⁶.

Asimismo, un elemento discutido en el diseño del Plan fue la cuestión pedagógica que iba más enfocada a una enseñanza dinámica, colectiva y con una mayor aplicación. Para ello se propuso, la creación de un “*Sistema Integral de Formación, Especialización y Actualización Docentes...*”

²²⁵ *Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública*, p 8, op cit.

²²⁶ *Ibidem*.

*estructurar un Programa General de Investigación que contemple entre sus líneas prioritarias la investigación para la docencia, la innovación, la elaboración de recursos didácticos y la aplicación de nuevas tecnologías para el aprendizaje*²²⁷.

Al respecto habría que ver tan sólo los cubículos de los profesores, carentes de equipo mínimo para desarrollar trabajo académico, para poder deducir que las propuestas enfocadas al mejoramiento de la docencia quedaron en el olvido.

Por ejemplo, al aprobar el plan de estudio los cursos de actualización de la planta académica fueron en total 30, más 9 seminarios y 12 diplomados. Independientemente de las temáticas tratadas, si hacemos la distribución de esas actividades para las cinco carreras de la Facultad, a cada una le debía corresponder 6 cursos, 1.8 seminarios y 2.4 diplomados; números absolutamente insuficientes para las 45 materias de cada plan de estudio.

Lo mismo sigue pasando en nuestros días. En el 2001 se impartieron 20 cursos de actualización para 306 docentes²²⁸, que en comparación con la plantilla de 1108 académicos, 802 se quedaron sin asistir a alguna capacitación que ofreció la Facultad; aparte de que los 20 cursos son insuficientes tan sólo para las 45 asignaturas de la currícula de Ciencia Política, y si sumamos las materias de las otras carreras la actualización docente, en este aspecto, resulta ilusoria.

Además, también existieron desfases entre las asignaturas y las condiciones de enseñanza. Por ejemplo, Prospectiva Política, Comunicación Política y Discurso Político, Técnicas de la Investigación Política, Cultura y

²²⁷ *“Propuesta metodológica para la evaluación y el diseño curriculares de la licenciatura en Ciencia Política, FCPyS, UNAM”*, p 135 op cit.

²²⁸ Ver *Informe de actividades 2001*, FCPyS.

Elección Pública I-II (procesos electorales y marketing político), Democracia y Procesos Electorales (diseño de campañas políticas), Problemas Políticos Mundiales I-II (Derechos humanos y medio ambiente), etc; tuvieron muchos problemas en su enseñanza durante los primeros años del Plan. Una dificultad fue el estancamiento académico. Un profesor afirmaba que a pesar de la innovación *“los profesores no cambiaron... Ahí estaba el plan y nos preguntábamos, a ver quién va a dar prospectiva o marketing porque nadie ha dado en su vida eso”*²²⁹.

En este sentido, al no haber formalización de las prácticas de campo, ni mejora en las modalidades profesionalizantes del servicio social, más que con las prácticas profesionales, y ni siquiera contar con las condiciones mínimas de actualización docente y de infraestructura pedagógica, prevaleció la enseñanza enciclopédica (cientificista, teorícista, verbalista o documental).

A pesar de que se introdujeron materias con mayor oportunidad para *practicarlas*, asignaturas cuantitativas o nuevas temáticas de estudio, el predominio de esa tradicional forma de enseñanza, presentada a lo largo de toda la vida estudiantil se enfoca, por ejemplo, a dictar clases basadas por lo general en textos de libros o artículos con una exposición oral del profesor y, en un dado caso estudiantil, y con escasos materiales audiovisuales.

De alguna manera la situación anterior ha restringido el vínculo entre el estudiante y su contexto concreto (herramientas y técnicas de análisis, avances disciplinares, accionar de la política, etc) por la escasa aplicabilidad de la enseñanza científicista dándonos como consecuencia, entre otras cosas, la transmisión de un aprendizaje pasivo. Así, muchas veces el estudiante no reconoce la relación entre el conocimiento adquirido y su realidad concreta,

²²⁹ E06-CP.

hecho que hace más difícil la aprehensión y, por ende, la reflexión que pueda posibilitar un análisis detallado con propuestas claras para ser llevadas a la práctica; un académico afirmaba que mientras prevalezca este tipo de enseñanza, *“el estudiante tan sólo [sabrá] de la realidad a partir de los libros”*²³⁰.

Cabe señalar que una de las causas de esa limitante científica se deriva de una baja calidad educativa a nivel general, que se presenta en la restringida capacidad para: estructurar y expresar ideas claras, integrar conocimiento, desarrollar una actitud de asombro y de cuestionamiento, contar con múltiples hábitos de estudio y desarrollar la capacidad de trabajar colectivamente. Un académico decía que los estudiantes *“no hacen apuntes, ni anotan. Cuando les dije que iba a calificar con exámenes empezaron apuntar, pero mal... las opciones para complementar el currículum son muy grandes pero los alumnos no las aprovechan”*²³¹.

También hay una muy reducida asistencia a conferencias, seminarios, obras culturales, etc., se percibe incluso una reducida ocupación por el estudio, y algo muy grave es que *“la lectura es un hábito en franco retroceso entre los estudiantes universitarios”*²³².

Dentro de los factores que frenan el desarrollo académico de la Ciencia Política en la Facultad está el de la burocracia universitaria, que aún y con su *representatividad*, no ha sido capaz de coordinar un trabajo académico de equipo (multi, inter y trans) disciplinario, sin influencias de cotos de poder o de modas ideológicas. Una consecuencia de lo anterior es que en el ambiente

²³⁰ E03-CP. El subrayado es mío.

²³¹ E05-CP

²³² Jorge E. Brenna Becerril, “La Globalización en el siglo XXI y las nuevas necesidades de formación del politólogo en la UNAM” en *Revista de Estudios Políticos*, núm. 9, Nueva Época, octubre-diciembre 1995, p 13.

universitario se arraiga cada vez más la cultura del individualismo evitando la creación de organizaciones académicas sólidas.

Al respecto un docente nos decía *“los alumnos son individuos, ni siquiera son estudiantes, y en ellos sólo hay grupos con poca representatividad... los profesores estamos igual y la coordinación es una instancia administrativa que hace el trabajo de operatividad (plantillas académicas, funciones escolares, etc) pero no de organización”*²³³.

Este individualismo ha llegado a situaciones preocupantes, que si bien no son generales, están presentes en la Facultad. Por ejemplo hay estudiantes que cada vez más demuestran una falta de respeto hacia la figura del profesor, cosa que también se presenta a nivel sociedad, acción que se puede llamar libertinaje académico. Un académico nos decía que *“los alumnos entran y salen del salón, comen en clase, llegan media hora después de que la clase empezó, suenan los teléfonos celulares, etc... la Facultad parece más una kermés que una escuela, los estudiantes están esperando más una fiesta de fin de semana que sus clases. Hay una situación muy anómala”*²³⁴.

En el sector docente, cuya plantilla de tiempo completo es la más amplia de la Facultad (40), se sigue trabajando mayoritariamente igual que antes: cada quien con sus propios tiempos, objetivos y dinámicas pedagógicas, evitando ya no digamos la multi, inter, y transdisciplina, sino inclusive la mínima comunicación entre los profesores.

Tras este panorama se gestó el plan de estudio de 1997 incidiendo en su aplicación, pues a pesar de que hubo la intención de elevar el desempeño

²³³ E03-CP

²³⁴ E03-CP.

académico del estudiante, desde su diseño presentó serias contradicciones que a lo largo de su historia van a continuar limitándolo.

A continuación se presenta un cuadro comparativo de las asignaturas obligatorias del nuevo Plan (1997) con el anterior (1976), a partir de las diferentes áreas temáticas. El objetivo es precisar si la reforma se adecua o no, directa o indirectamente, a las directrices neoliberales que se han estudiado a lo largo del trabajo.

Área Analítica (materias básicas)

<i>Sem</i>	Plan 1976	Plan 1997
1	Historia Mundial Eco y social I	Historia Mundial I
	Formación social mexicana I	Sociedad y Estado en México I
	Economía política I	Introducción al estudio del derecho
2°	Historia Mundial Eco y social II	Historia Mundial II
	Formación social mexicana II	Sociedad y Estado en México II
	Economía política II	Teoría General del Estado
3°	Historia Mundial Eco y social III	Geografía Económica y política
	Formación social mexicana III	Derecho constitucional
	Economía política III	
4°	Sistema Jurídico del Estado	Economía I
		Sistema político mexicano
5°	Sistema político mexicano	Economía II
	Clases sociales y poder político	
6°	El Estado y la planificación del desarrollo en México	Políticas económicas en México
7°	La sociedad política contemporánea I	
8°	La sociedad política contemporánea II	
9°		
Tot	15	12

Cuadro 15 Equivalencia del área analítica entre el plan 76 y 97.

Área Teórica

<i>SEM</i>	<i>Plan 1976</i>	<i>Plan 1997</i>
1°	Teoría social I	Teoría de la administración pública I Filosofía y teoría políticas I
2°	Teoría social II	Teoría de la administración pública II Filosofía y teoría políticas II
3°	Teoría social III	Teorías sociológicas
4°	Ciencia política Teoría política I	Ciencia política
5°	Teoría política II	Movimientos, actores y participación política
6°	El estado actual de la ciencia política Teoría política III (pensamiento latinoamericano)	Grupos de poder y negociación política
7°		Filosofía y teoría políticas contemporáneas
8°		Pensamiento político mexicano
9°		Tendencias actuales de la Ciencia Política
Total	8	11

Cuadro 16. Equivalencia área Teórica entre el plan 76 y 97.

Área Metodológica

<i>SEM</i>	<i>Plan 1976</i>	<i>Plan 1997</i>
1°	Taller de investigación y redacción	Taller de iniciación a la investigación social
2°	Metodología I	Metodología aplicada a las Ciencias Sociales
3°	Metodología II	Metodología de la investigación política
4°	Taller de investigación política I	Técnicas de la investigación política
5°	Taller de investigación política II	Conocimiento, ciencia e ideología
6°		
7°		Política comparada
8°		
9		Prospectiva política Taller de coyuntura política nacional e internacional
Total	5	8

Cuadro 17. Equivalencia del área metodológica entre el plan 76 y 97.

Área Técnica

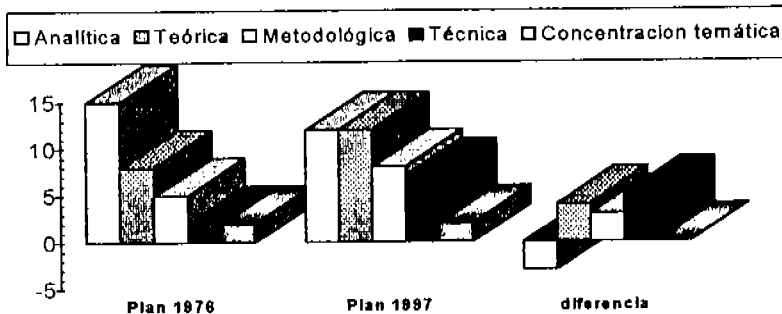
SEM	Plan 1976	Plan 1997
1 al 2°		
3°		Matemáticas
4°	Matemáticas	Estadística
5°	Probabilidad y estadística social	Gobierno y asuntos públicos
6°		
7°		Gerencia pública Cultura política y opinión pública
8° y 9		
Total	2	5

Cuadro 18. Equivalencia del área metodológica entre el plan 76 y 97

Área de concentración temática

SEM	Plan 1976	Plan 1997
1° al 6		
7°	Seminario de investigación I	Seminario de investigación política
8°	Seminario de investigación II	Taller de elaboración de tesis
9		
Total	2	2

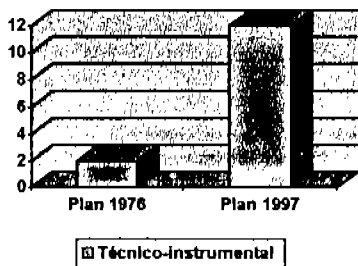
Cuadro 19. Equivalencia del área metodológica entre el plan 76 y 97



Áreas de los Planes de Estudio (1976 y 1997)

En el Plan 97 hubo un incremento de 10 materias más, es decir, en 1976 habían 32 obligatorias y 3 optativas cursadas en 8 semestres, en el actual hay 41 obligatorias y 4 optativas, cursadas en 9 semestres. La diferencia se refiere al crecimiento o la reducción de cada una de las cinco áreas temáticas. Destaca el hecho que el área analítica decreció en un 20% y el de concentración temática se mantuvo cuantitativamente igual. Asimismo, la que más creció fue la técnico-instrumental, le siguió la teórica y al final la metodológica.

En lo referente a los contenidos técnico-instrumentales del plan de estudio se llegó a 7 materias, teniendo un crecimiento de 5 asignaturas más (150%) respecto al plan 76 que contaba con 2 asignaturas. Sin embargo parece ser que éstas ascienden a 12, si se contempla Teoría de la Administración Pública (I-II), Técnicas de la investigación política (cuyas



temáticas son Lógica y métodos matemáticos de medición), y Economía I-II enfocada en mayor grado al estudio de la macroeconomía. Desde esta perspectiva, se presenta un incremento de asignaturas en ésta área del 500%.

A pesar de que en el anterior plan existían materias como las Matemáticas y Probabilidad y estadística social, con un alto índice de reprobación, ocupando el tercer lugar de mayor a menor índice²³⁵, en la currícula de 1997 se introdujo una asignatura más con similares características: Técnicas de la Investigación Política. Como no se revirtieron los índices de aprovechamiento estudiantil las cifras de reprobación continúan.

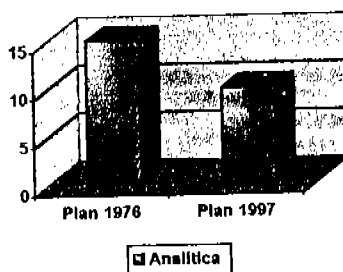
Un académico afirmaba que el principal problema es que “no hay politólogos formados matemáticamente y entonces tenemos que recurrir a matemáticos que no están formados políticamente y que dan clases como si estuvieran en Ingeniería”²³⁶. Es evidente que son escasos los politólogos especialistas en matemáticas pero aunque se haya insistido en resolver esa

²³⁵ Guillermina Bacna Paz, Francisco Reveles Vázquez y Karla Valverde Biseca, “Trayectoria escolar en la licenciatura de Ciencia Política”, en Revista *Estudios Políticos Nueva Época*, abril-junio, 1995, p 132.

²³⁶ E03-CP.

situación, como anteriormente se dijo, los cursos de actualización son sumamente insuficientes. Con esto no se pretende afirmar que estas materias deban ser eliminadas sino que es necesario poner mayor énfasis en resolver primeramente las contrariedades académicas para posteriormente aprovechar las grandes ventajas que proporcionan estas herramientas de análisis.

Por otro lado, la reforma del plan de estudio presentó una reducción importante de materias de corte analítico. De un total de 15 materias que tenía el plan 1976 en la actualidad existen 12, aunque si descontamos 2 (Economía I-II) en total tenemos 10, lo que significa que la curricula de 1997 cuenta con 33% menos materias en esa área, respecto al plan 1976.



La eliminación del Tronco Común redujo el área analítica pues los contenidos que se daban proporcionaban mayores elementos histórico-analíticos que permitían contar con conocimientos más integrales. Una de las argumentaciones para eliminar el Tronco fue su bajo desempeño, pues presentaba un alto índice de reprobación: *“la mayoría de las materias de la Formación Básica presentan un alto grado de dificultad y son causa de rezago por la reprobación constante”*²³⁷.

²³⁷ “Trayectoria escolar en la licenciatura de Ciencia Política”, p 132, op cit.

Tronco Común	% Reprobados	
	1982-1	1992-1
Historia Mundial Eco y social I	50.5	41.9
Formación social mexicana I	56.4	46.1
Economía política I	58.0	36.3
Teoría social I	58.6	34.9
Taller de investigación y redacción	56.4	66.7
Historia Mundial Eco y social II	49.1	66.4
Formación social mexicana II	60.0	69.5
Economía política II	41.2	56.5
Teoría social II	53.2	63.5
Metodología I	62.2	64.5
Historia Mundial Eco y social III	49.3	29.4
Formación social mexicana III	51.0	36.4
Economía política III	53.8	32.4
Teoría social III	54.1	33.1
Metodología II	58.5	33.3
Materias más reprobadas de la carrera CP y AP		
Matemáticas	69.8	64.9
Sist Jurídico del Edo mexicano	50.0	65.0
Tall de inv pol I	56.4	66.7
El Edo y la planif del desarrollo en México	52.7	76.9
El edo actual de la CP	34.3	75.9

Cuadro 20. Porcentaje de reprobados del Plan 1976²³⁸

Como se muestra en el cuadro 19, existen índices de reprobación semejantes en ciertas asignaturas de la especialidad. Por ejemplo, Probabilidad y Estadística Social, Matemática, Taller de Investigación Política, El estado actual de la Ciencia Política, entre otros. No obstante, en la reestructuración de estas últimas la referencia de reprobación no fue utilizada ni siquiera para justificar los cambios pues los argumentos se limitaron a un problema de actualización.

Tras la eliminación del Tronco Común se redujo considerablemente el área analítica pues, según cada una de las Comisiones Locales de la

²³⁸ p 133-134, ibídem.

Facultad, ésta mejoraría cuando “*los alumnos entraran directamente a su especialidad*”²³⁹.

En lugar de la Formación Básica Común se creó, no como propuesta de las diversas comisiones de trabajo (Comisión Local de Ciencia Política, Comisión Especial, Colegio de Coordinadores), un Tronco Común con la carrera de Administración Pública. En él se dio una inserción de contenidos técnico-instrumentales con materias como: Teoría de la Administración Pública I-II, Políticas Públicas, Gerencia Pública, y Gobierno y Asuntos Públicos. Eso explica que, a pesar de haberse agrandado el currículo con ocho materias más, éstas no se dirigieron a resolver el área analítica.

Hasta la fecha este hecho ha condicionado en diversos grados el desarrollo académico. Por ejemplo en los estudios de Posgrado (fundamentalmente en la maestría) se tiende más a la integración trans y multidisciplinaria de las Ciencias Sociales; sin embargo, en los estudios de licenciatura esto, como ya se mencionó, no es así, existiendo por lo tanto una dificultad para su unificación.

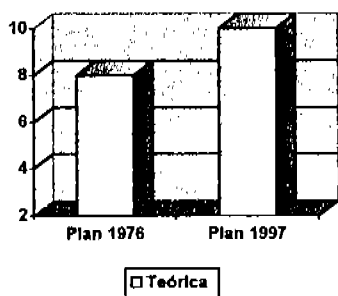
Asimismo, la promoción que se tenía de la multidisciplinaria era más formal en el plan 76 que en el 97, pues los alumnos desarrollaban esta cualidad tanto en la clase como en los demás espacios extraclase. En la actualidad esto sólo se obtiene en el segundo aspecto, pues desde su ingreso a la Facultad, el estudiante está dentro de su *especialidad*. Así pues, resulta paradójico que en plena crisis de paradigmas, que de alguna manera podría dar la posibilidad del no dominio de dogmas científicos enfocados al análisis de la política, la especialidad de la disciplina se percibe más en un

²³⁹ Octavio Mancilla, entrevista a Karla Valverde, “Formación Básica para cada carrera en forma íntegra e independiente”, en *Gaceta Políticas*, FCPyS, UNAM, No 170 edición especial, septiembre de 1997.

sentido de fragmentación que puede incluso llegar a un eclecticismo científico alejado de toda transdisciplinariedad.

Esto, disminuye la capacidad crítica aunque no es del todo responsabilidad del plan de estudio. Un profesor nos decía al respecto que el anterior Plan *“era mejor... porque planteaba una actitud crítica hacia la profesión... con una formación más científica”*²⁴⁰.

Por otro lado, en contradicción a las argumentaciones hechas por los diversos documentos que se realizaron para la reforma de la currícula en el sentido de que éste contaría con mayor capacidad de aplicabilidad y con menor carga teórica, lo que se hizo fue incrementar, aunque en grados mínimos, estos últimos contenidos. Antes de la reforma del 97 se contaba



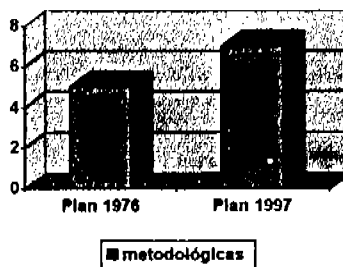
con 8 materias teóricas en la actualidad se tienen 12, y quitando Teoría de la Administración pública I-II, considerada como técnico-instrumental, el número es de 10, cifra que significa un incremento del 25%, en comparación al Plan 1976.

Acerca del área metodológica, léase la enseñanza que ayuda a adquirir o descubrir nuevos conocimientos, se contaba en 1976 con 5 asignaturas, en el currículo de 1997 encontramos 7, cifra por demás importante. Sin embargo, la asignatura Técnicas de Investigación Política tiene elementos más propiamente técnico-instrumentales (modelos matemáticos) por lo que se ha contemplado en ese sector. El incremento obtenido para el área metodológica es de 2 materias que representan un

²⁴⁰ E01-CP. El subrayado es mío.

25% más del de 1976. En este sentido es positiva la preocupación por elevar el nivel de investigación de los alumnos. Sin embargo, existen deficiencias que aún se conservan.

Se puede afirmar que el principal factor es la falta de integración académica, que deriva en la limitación interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, y que finalmente se traduce en el escaso seguimiento de los proyectos



de investigación. En este sentido, el carácter multidisciplinario del Tronco Común del Plan 1976 permitía, con todo y sus limitantes, dotar de elementos generales (teóricos, analíticos y técnico-instrumentales) para ir definiendo poco a poco una investigación. En consecuencia, el área metodológica fue una de las que más resintió la eliminación del Tronco Común a pesar de ocupar un lugar intermedio con respecto a los índices de reprobación de todas las materias.

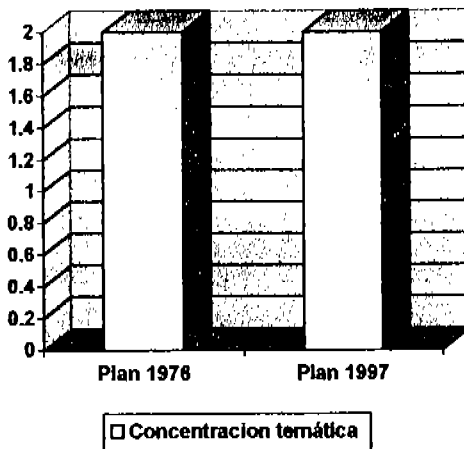
	Asignaturas	% de Reprobados	
		1982-1	1992-1
Tronco Común	Taller de investigación y redacción	64.4	39.1
	Metodología I	62.2	64.5
	Metodología II	58.5	33.3
CP AP	Taller de Investigación política I	56.4	66.7
	Taller de Investigación política II	47.8	50.0

Cuadro 21. % de reprobación en materias de Metodología del Plan 1976²⁴¹

²⁴¹ "Trayectoria escolar en la licenciatura de Ciencia Política", p 134, op cit.

Asimismo, con respecto a las múltiples metodologías enseñadas en el Plan, la Ciencia Lógica aparece en una escala mayor (Taller de Iniciación a la Investigación Social, Metodología Aplicada a las Ciencias Sociales, Metodología de la Investigación Política) y el Materialismo Histórico en el nivel último (solamente se encuentra como sub-tema en la asignatura Conocimiento, Ciencia e Ideología); aunque, como un académico afirmaba, *“muchos de los autores sigan asegurando y reconociendo que el mejor teórico del capitalismo es Marx”*²⁴². El método Comparativo se presenta en un término medio (Metodología de la Investigación Política y Política Comparada).

Por otro lado, el área de concentración temática que precisamente integra todo el aprendizaje del plan de estudio (interdisciplinarietà) por medio del accionar investigativo, debe traducirse en el mejor de los casos en la realización o al menos la definición del proyecto de la Tesis y/o Tesina.



Uno se pudiera imaginar que esta área crecería en la reforma de la currícula al plantear muchas veces la necesidad de consolidar una profesión con un carácter más interdisciplinario y aplicado. Sin embargo, el número de materias en este sector se

²⁴² Ibídem.

mantuvo en 2, el mismo número del Plan anterior, a pesar de destinar, casi de forma exclusiva, al 9º semestre un Taller de elaboración de Tesis.

Al respecto un docente afirmaba *“Yo tuve un grupo (10 alumnos) en el cual nadie hizo un trabajo decoroso al respecto y ninguno se tituló. El 9º semestre no sirve, pues alarga más la carrera a diez semestre. Tenía una buena voluntad”*²⁴³.

Además la nueva modalidad de titulación a través de Tesina, investigación más pequeña en comparación con la Tesis y aprobada para la Facultad en 1994, a pesar de elevar el índice de titulación puede, de alguna manera, debilitar indirectamente la formación metodológica en los alumnos al reducir la *exigencia* de elaborar una investigación con mayores alcances.

Así, aunque en el mejor de los casos haya más titulados continúa el problema de la capacitación metodológica. Hasta la actualidad, a las distintas administraciones parece no preocuparles ese asunto pues hoy en día se han insertado, en todas las carreras, nuevas modalidades de Titulación con el fin de obtener mayores números de titulados. *“...[En el 2003] el H. Consejo Técnico llegó al Acuerdo que establece un marco general de titulación que generaliza la opción de la tesina, como alternativa a la tesis, e incluye entre sus variantes: el informe de práctica profesional, la memoria de servicio social o la redacción de un ensayo en el marco de los seminarios de investigación y titulación”*²⁴⁴. En el caso de la carrera de Ciencia Política las modalidades acordadas en el 2004 implican

²⁴³ E05-CP

²⁴⁴ *Informe de labores 2000-2003*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2003. El subrayado es mío.

investigación, ensayo, informe de práctica profesional e informe de servicio social²⁴⁵.

De esta forma podemos apreciar que se impulsa un modelo de enseñanza basado en la medición del desempeño estudiantil, inserto, aunque de forma imprudente, dentro de los estándares neoliberales. La pretensión es formar un profesional capaz de desarrollarse en los marcos de competitividad y eficiencia terminal, con el objeto de responder a un mercado laboral, que exige un mayor y mejor dominio de contenidos técnico-instrumentales.

En un primer momento, la intención del diseño del currículo era multiplicar las opciones y los niveles de titulación para fomentar la profesionalización del politólogo e insertarlo de manera más inmediata al mercado laboral, en los hechos prevalece la deficiencia metodológica a pesar de que los índices de titulación se han incrementado cosa que no corresponde con la oferta de empleos.

Por otro lado, la temática de los programas del plan de estudio también tuvo, por lógica, cambios significativos. A continuación se presenta un cuadro en el cual se clasifican las temáticas generales de la carrera, manifestadas en las materias obligatorias y optativas del currículum.

²⁴⁵ “Acuerdo por el que se establece el marco general para la titulación en estudios profesionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales”, en *Gaceta Políticas*, núm. 208 febrero-marzo de 2004.

Temáticas	Número de Materias		
	Obligatorias	Optativas	Total
Administración pública	5	2	7
Democracia	3	6	8
Jurídicas	2	1	3
Macroeconomía	2	2	4
Comunicación Política	2	2	4
Prospectiva Política	1	1	2
Movimientos sociales	1	0	1

Cuadro 22. Temáticas distribuidas en las materias del Plan 1997

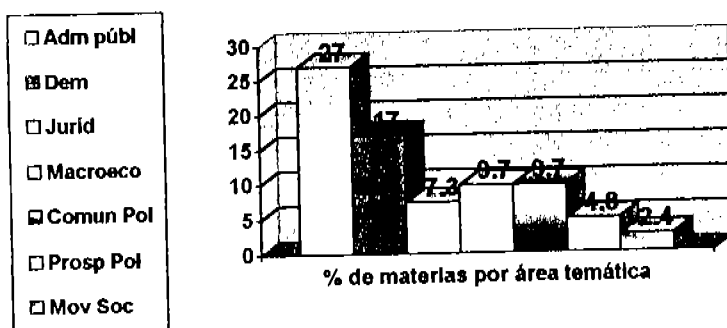
De tal manera, la especialización de la carrera se ha orientado en mayor medida a temas relacionados con: 1) el estudio de la Administración Pública con un total de 5 materias obligatorias (Teoría de la Administración Pública I-II, Gobierno y Asuntos Públicos, Políticas Públicas, y Gerencia Pública); asimismo, la temática de Macroeconomía (Economía I-II y Economía y Política I-II) se puede insertar dentro de ese sector, lo que da un total de siete materias obligatorias y cuatro optativas, cuyo resultado final es de 11 asignaturas que el alumno cursaría si eligiera esta área de especialización. Es decir, en relación con todo el Plan de Estudio tendría el 27% de materias de su especialidad, cifra por demás adecuada con relación a los objetivos profesionalizantes.

2) Democracia (enfocada más al aspecto electoral) con un total de 3 asignaturas obligatorias (Partidos Políticos y Sistemas Electorales, Grupos de Poder y Negociación Política, y Política Comparada). Resalta el hecho de que ésta temática tiene la cantidad de 6 materias optativas (Problemas Políticos Mundiales I-II, Cultura y Elección pública I-II, y Regímenes Políticos y Elecciones I-II). En caso de que el alumno decidiera especializarse con esta temática, cursaría un total de 7 materias (3

obligatorias y 4 optativas), es decir, el 17% de la currícula, mostrando una baja en su nivel de especialización.

3) Comunicación Política y Macroeconomía aparecen con 2 materias obligatorias (Comunicación Política y Discurso político y Cultura Política y Opinión pública, y Economía I-II respectivamente), y 2 optativas (Cultura y Elección Pública I-II y Economía y Política I-II de la misma forma). Si el estudiante decidiera orientarse por esta temática de especialización cursaría 4 materias, es decir, el 9.7% del Plan de Estudios, cifra muy limitada.

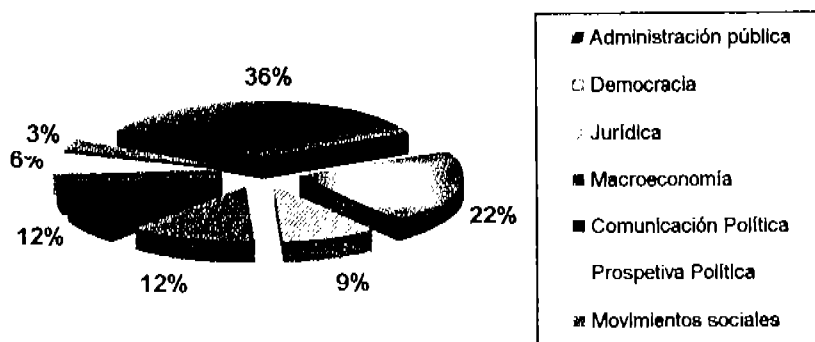
4) En el mismo sentido la temática jurídica sería del 7.3%; Prospectiva Política del 4.8% y Movimientos Sociales del 2.4%.



En los hechos tenemos un plan de estudio que cuenta con mayor número de temáticas técnico-instrumentales. Por ejemplo, la democracia, es estudiada principalmente en el ámbito electoral, y en mayor medida en el mercado electoral. Es decir, el tema se reduce, a la conceptualización electoral, fragmentando su estructura de análisis: las formas de gobierno. En consecuencia argumentar la democracia en ese sentido puede hacemos

perder los elementos contextuales, críticos y propositivos que permitan desarrollar, no sólo en el aspecto teórico sino práctico, esa temática.

Podemos observar que las temáticas distribuidas en el Plan de Estudio son seis, aunque entre ellas existe un desequilibrio significativo. En la siguiente gráfica se aprecia que existe una mayor carga de Administración Pública y una muy reducida de Movimientos Sociales que significa una superioridad de 12 veces de la primera respecto a la segunda. Asimismo, la Democracia rebasa tres proporciones más a la temática de Prospectiva Política.



Si se recuerda al concepto de Flexibilización, estudiado en el capítulo 2, promovido por el gobierno federal para las reformas a los planes de estudio de las distintas profesiones en el sentido de adecuarse a las demandas del mercado laboral, encontramos estas características en la currícula de 1997 de Ciencia Política.

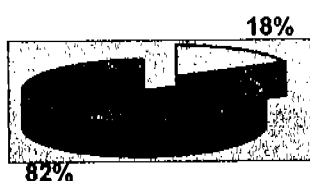
Las temáticas encontradas corresponden en cierta forma con la realidad laboral del politólogo: 1) Gobierno -Instituciones Públicas, Sindicatos, Academia, Investigación, etc; 2) Instituciones privadas no lucrativas -Partidos Políticos, Sindicatos, Patronales, Organizaciones No

Gubernamentales, Movimientos Sociales, entre otros; 3) Instituciones civiles lucrativas –Consultorías, Medios de Comunicación masivos, Propaganda y publicidad política, etc. Sin embargo el mercado laboral es sumamente estrecho y más aún por el adelgazamiento del Estado que ha incrementado la desvaloración de las profesiones. En el caso del politólogo la currícula advertía mayores niveles de especialización pero como se ha constatado las temáticas son limitadas y desproporcionadas siendo la de Administración pública la más equilibrada.

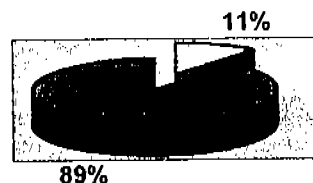
En otra clasificación temática, los aspectos nacionales e internacionales son tratados de forma mínima, aunque con relación al Plan 76, las materias obligatorias en el rubro nacional aumentaron a 2 y en la segunda se mantuvieron con el mismo número de 3; así, se le deja al profesor, apoyado en la libertad de cátedra, la *opción* de dar o no el enfoque en esas dos perspectivas. Si se compara el cuadro 10 con la gráfica se apreciará esa tendencia.

Temática de análisis	Numero de materias		
	Obligatorias	Optativas	Total
Nacional	7	1	8
Internacional	3	2	5

Cuadro 23. Temática Nacional e Internacional distribuida en el Plan de Estudio 1997.



□ Nacional ■ Diferencia



□ Internacional ■ Diferencia

Hay que recordar que un lineamiento dominante en las reformas a los planes y programas de estudio de la educación superior es el ahistoricismo que omite temas que considera *irrelevantes* y que no están contemplados en su propuesta de calidad educativa. A esta característica, Kaplan le llama ideología desideologizante, que es *“una pretensión ilusoria de estar fuera de la historia, por encima de las relaciones, las clases sociales y del sistema de dominación, como refuerzo del conformismo y del apoliticismo”*²⁴⁶.

En este sentido, un tema básico para un politólogo es lo relacionado a su país, por lo que debe tener un dominio amplio de Historia tanto nacional como internacional. Si bien existe un ligero aumento de materias en el aspecto nacional sus programas muestran una reducción. Por ejemplo la asignatura de Formación Social Mexicana I-III del Plan 1976 comenzaba en la época de la Colonia, en el Plan 1997 la temática de historia de México se inicia con el periodo de la Reforma, omitiendo desde el s. XVII hasta mediados del XIX, eso sin contar la época prehispánica cuya realidad política sería interesante, y según el caso, imprescindible, estudiarla.

Además, dentro del aspecto nacional, el plan de estudio no introdujo el tópico educativo, hoy sector ampliamente importante para el accionar de la política y en concreto del aspecto universitario. Lo anterior pudo servir tanto para analizar científicamente el movimiento del Consejo General de Huelga en la UNAM (1999-2000), como para encontrar la solución a los múltiples problemas que enfrenta la Universidad y todo el sistema educativo nacional.

²⁴⁶ Marcos Kaplan, p 32, op cit.

Pero esto no sólo es un problema de la carrera de Ciencia Política sino es propiamente de la Facultad e incluso de la misma Máxima Casa de Estudios. En las cinco carreras que imparte la FCPyS, sólo en sociología existen tres materias optativas al respecto. La Ciencia Política podría incursionar en temas como: situación política y/o académica de la Facultad, constitución de grupos políticos, resabios de la Huelga, polarización universitaria, reforma académica, etc. Sin embargo, hay una actitud de evasión con esas temáticas que, en términos más estrictos, no cuadra con el deber ser del científico social y por ende del politólogo. En este sentido la currícula tiene algo de responsabilidad.

Lo mismo sucede con temas de actualidad como el accionar de la política que ha representado el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), la influencia de los organismos financieros internacionales en la política nacional, la hegemonía de las grandes corporaciones transnacionales en la economía del país, la geopolítica nacional, la oligarquía internacional, nacional y regional, por citar algunos ejemplos.

En síntesis el plan de estudio no ha sido eficaz por muchos factores. Una causa fundamental ha sido que la reforma se estancó, aún y con sus contradicciones, exclusivamente a modificar los contenidos curriculares, dejando sin resolver, las condiciones integrales de la academia: presupuesto; infraestructura, equipo y material de trabajo académico; pedagogía; investigación; forma de gobierno; promoción académica, entre otros. A pesar de que la reforma del plan de estudios intentó resolver algunos de los anteriores puntos el dominio de los intereses administrativos ha estancado a la academia.

Es importante señalar que la formación de los politólogos de la UNAM debe proporcionar cualidades como procurar servir a la verdad y justicia; preservar su posición de científicos sociales con la crítica ante las estructuras y las acciones del poder político; y algo muy importante, proveniente de la crítica bien fundada, que el politólogo debe siempre tener en cuenta que *“la realidad, siempre y en todo caso, es perfectible”*²⁴⁷.

En este deber ser del politólogo, a pesar de existir múltiples limitantes, externas e internas, institucionales y personales para adquirir esas cualidades, la academia se viene desarrollando en su mayoría desde el plano personalizado, contrarrestando en diferentes grados la situación de anomalía descrita a lo largo del trabajo. Así se puede constatar la existencia de una gran cantidad de excelentes publicaciones (libros, revistas, periódicos, Internet, etc), tanto de estudiantes como de profesores; una mayor capacidad científica y crítica en comparación con otras Facultades que imparten la carrera de Ciencia Política, incluso en el ámbito internacional; una elevada enseñanza de politólogos con gran capacidad profesional; por citar algunos ejemplos. Esto es una muestra de que la esencia de la UNAM, y concretamente de la Facultad se mantiene aún en tiempos de crisis.

²⁴⁷ Luisa Béjar, “Nuevos horizontes”, en Revista de *Estudios Políticos*, núm. 7, Nueva Época, abril-junio, 1995, p 153.

CONCLUSIONES

La UNAM entre la privatización y la academia

“La escuela debe formar hombres vivos, hombres independientes”. José Martí.

En las sociedades contemporáneas las Instituciones de Educación Superior (IES), principalmente las universidades, son los centros que se ocupan en su mayoría de generar y difundir tanto la investigación científica como la docencia y la cultura. Para cumplir estas funciones es necesario establecer una dinámica de diálogo, crítica y controversia en la que se expongan las múltiples opiniones y corrientes del pensamiento humano. Asimismo en las IES se deben encontrar, de forma proporcional a su demanda escolar, los diferentes sectores sociales, de manera que se establezca un vínculo integral entre las Instituciones y la sociedad.

Sin embargo, lo anterior no siempre ha sido así. Como bien lo decía Bacon el conocimiento es poder, y en este sentido las IES también han adquirido la función de servir, en distintos niveles, a la acumulación de poder convirtiéndose en instituciones funcionalistas y en casos más graves en escuelas de élite; basta ver el desempeño de una universidad de Estados Unidos de Norteamérica para darnos cuenta de ello.

Precisamente en nuestros días el neoliberalismo tiene esa intención. Pero además de reproducir las anteriores características exige en mayores proporciones el principio productivista en ellas. Utiliza como consigna política la idea de modernización que pone como una condición, para mejorar la productividad, el desarrollo de la tecnología que genere

conocimiento, controle la información, establezca la transculturalización y rentabilice los espacios públicos.

En México desde el comienzo de la década de los 90 las IES han venido adquiriendo esos principios, convirtiéndose, directa o indirectamente, en una especie de empresas educativas que, en diferentes grados, corresponden a lineamientos del BM, BID, la OCDE, y el sector privado hegemónico. Tal es el caso de la comercialización de servicios educativos, el cobro de cuotas por inscripciones y servicios, la renta de espacios e infraestructura de las escuelas, el desarrollo de proyectos científicos, tecnológicos y académicos, el establecimiento de parámetros productivistas en sus contenidos educativos, entre otros más; todo ello con relación a la demanda de empleadores o inversionistas de los colegios. La consecuencia principal del paradigma modernizador en las IES es que éstas han entrado, en diferentes modalidades, en una etapa de privatización.

Para conseguir lo anterior se han llevado a cabo transformaciones como la racionalización de gastos, la diversificación financiera y la estandarización académica. Hechos que se han traducido en: reducción y focalización del presupuesto público; rentabilización de los servicios académicos; inversión de organismos financieros y grupos empresariales y políticos; acceso de grupos privados a los órganos de gobierno; competitividad institucional; desarticulación (oficialmente llamada descentralización o federalización) de las escuelas; reducción de la autonomía académica; establecimiento de sistemas estandarizados de evaluación; y el predominio de mayores contenidos técnico-instrumentales en los planes y programas de estudio.

De esta suerte, se ha instaurado por un lado la contención y selección de la oferta educativa a través de procesos de evaluación acompañados de medidas como la eliminación de la gratuidad, la desaparición de los pases automáticos, la limitación del cupo por carreras y la reducción del tiempo de estancia en las escuelas; y por el otro, la correspondencia, directa o indirecta, entre las IES y los sectores productivos dominantes, cuyo ejemplo más significativo es la formación de profesionales para determinadas áreas económicas (Administración de Empresas en contraposición con Sociología por citar un caso).

Incluso en el currículo de cada carrera se han incorporado más conocimientos técnico-instrumentales enfocados a desarrollar habilidades como: memorizar, procesar datos, dominar lenguajes como el inglés, facilidad de las prácticas comerciales o vocacionales, conocer los avances tecnológicos, contar con la capacidad de adaptarse al trabajo e incluso fomentar una actitud empresarial que le permita al alumno el autoempleo; aunado a todo lo anterior continúan presentándose el pragmatismo *científico* y el *objetivismo* académico y profesional.

En contraparte, en los planes de estudio se reducen conocimientos dirigidos a desarrollar: el saber escuchar, narrar, recordar e imaginar; la reflexión crítica que permita deliberar y trabajar de manera individual y colectiva; el poder usar diversos métodos de investigación; la objetividad profesional acompañada de la curiosidad científica; la actitud y habilidad de investigar; la vocación docente; el fomento de la identidad nacional, entre otros.

En este sentido, la reforma de los contenidos curriculares se articula, aunque en muchas escuelas esto no es de forma directa ni intencionada, con

un modelo de enseñanza basado en el ahistoricismo, formalismo y cientificismo que, por medio de una didáctica enciclopédica y conductual, mantiene una estructura inconexa entre los problemas de los que se hablan con los que existen en el contexto real.

La Universidad Nacional Autónoma de México no ha estado exenta de la reforma neoliberal. A pesar de ser hoy en día la institución universitaria de mayor importancia en toda América Latina se encuentra privatizándose, en diferentes modalidades, por medio de:

- Venta de servicios educativos así como la renta de espacios universitarios.
- Cobro de cuotas escolares principalmente en servicios.
- Inversión privada de organismos financieros y grupos empresariales y políticos.
- Acceso de grupos privados a los órganos de gobierno (vía Fundaciones o Patronatos).
- Competitividad institucional.
- Desarticulación de las escuelas, instituciones y centros de la UNAM (oficialmente llamada descentralización o federalización).
- Establecimiento de sistemas estandarizados de evaluación estudiantil del Ceneval.
- Implantación de la eficiencia académica asentada, por ejemplo, en las reformas de 1997 (Reglamento General de Inscripciones y Reglamento General de Exámenes), y vía programas de incentivos a la productividad y al desempeño tanto en el plano docente como estudiantil.

- Incremento de contenidos técnico-instrumentales en los planes y programas de estudio.

Sus funciones, mayoritariamente enfocadas a las "exigencias del mercado", han sido transformadas principalmente en la década de los 90 aunque hoy en día existen cambios en esa dirección a pesar de que reiteradamente el actual rector Juan Ramón de la Fuente ha manifestado la importancia de contar con una Universidad pública de masas.

Las reformas de los 90 se centraron en modernizar y *actualizar* sus funciones a partir de cambios administrativos como la informatización y racionalización de los servicios, la diversificación financiera y la descentralización de la Universidad vía los Campus.

La reforma a la formación profesional implicó reproducir por un lado el centralismo político del país y por el otro estandarizar los planes de estudio. Por ejemplo se ha continuado formando a profesionales para determinados empleos, que en muchos de los casos siguen siendo los mismos, principalmente metropolitanos en los que se demandan egresados con conocimientos técnico-instrumentales aunque no haya el suficiente número de este tipo de empleos para todos.

Asimismo, en los planes de estudio de la UNAM existen limitantes en cuanto a los estudios de los diversos contextos regionales del país, hecho que se demuestra en el caso de las carreras de Biología y Ciencia Política. En estos casos están casi nulificados los aspectos rurales, migratorios, de bloques económicos, etc. Además ni siquiera aparecen, aunque sea de forma teórica, la multiplicidad de enfoques disciplinarios y profesionales que existen en las distintas universidades e IES del país.

En el caso de la carrera de Biología se enfatizó en enseñar más aspectos moleculares, biotecnológicos y genéticos como una respuesta al auge productivo de estas ramificaciones de la disciplina. Sin embargo, se dejaron de lado contenidos como la tomología, anatomía, fisiología, neurofisiología y electrofisiología, enfoques pedagógicos además de historia y filosofía de las ciencias. A su vez en los currículos no hay materias que estipulen contenidos que tomen como referencia casos concretos del país en temáticas de recursos naturales, geopolítica, desequilibrios ecológicos, protección y desarrollo ambiental, combate a plagas y enfermedades, etc.

Otro ejemplo relevante se presenta en la carrera de Ciencia Política donde se ha dado un empuje mayor hacia temáticas administrativas, macroeconómicas, de asuntos electorales ó análisis matemáticos; todo esto a cambio de contenidos que puedan formar al politólogo para la investigación, la docencia y la producción, en áreas como América Latina, la geopolítica nacional, el imperialismo, el narcotráfico, la emigración, la problemática regional y estatal, el desarrollo social, por dar unos ejemplos.

Finalmente, mientras cada día la burocracia universitaria se vuelve más inflexible y la propia comunidad demuestra situaciones de polarización académica en distintos niveles, el neoliberalismo y algunos grupos del sistema político continúan consolidando su dominio aprovechando el estado actual de la Universidad, de las IES y de la sociedad en general.

Ante esto, el antídoto que revierta esos efectos parece ser inexistente pero al parecer en la academia, que promueve la práctica política, ha prevalecido la insistencia de encontrarlo. Es más, gracias a ella se ha podido detener el avance privatizador pues todo accionar político parte de un diálogo y análisis previo. Habría pues que empezar con una discusión radical del problema para construir, primeramente, la disposición de la comunidad universitaria en conocer y reparar los obstáculos que impiden el sentido académico y social de la UNAM; para ello es necesario promover la objetividad científica, la multiplicidad de propuestas y consensos, y la capacidad conciente del accionar académico y político en un plano universitario y nacional. En este sentido se propone no sólo para la UNAM sino también para las demás IES:

- Defender la aplicación, categórica, de la Constitución mexicana y en particular lo referente a los artículos sobre educación superior.
- Contar con una política de estado en educación superior para evitar a que se asfixie su financiamiento garantizando en ella, como lo recomienda la UNESCO, el 8 % del Producto Interno Bruto.
- Defender el carácter nacional, público, democrático, laico y gratuito de las IES fortificando su autonomía política y académica
- Impulsar la formación científica, tecnológica, técnica, humanística y artística sobre la base de la libertad de cátedra, la expresión libre de ideas, la promoción del diálogo franco y abierto, y el derecho de criticar y proponer.
- Contar con IES transmisoras de conocimiento universal asumiendo su papel de agentes de cambio y de transformación nacional social para que puedan contribuir en la reducción de la desigualdad social. Para

ello se debe dar un sentido más claro y correcto del servicio social, la investigación, y el posgrado.

- Inculcar un nuevo sentido crítico profesional recuperando las raíces histórico-culturales de nuestro país acompañadas por las bases y los avances objetivos de las disciplinas profesionales.
- Desaparecer los grupos de *excelencia académica* y excluir las rivalidades intelectuales a cambio de establecer la formación de profesionales críticos que sean capaces de trabajar de modo colectivo, grupal e individual.
- Establecer verdaderamente una estructura democrática no sólo en términos cuantitativos de igualdad de oportunidades y participación de todos en el proceso educativo, sino comprometida también con la eliminación de privilegios inherentes a la propia naturaleza del actual sistema escolar.
- La idea es cambiar el mecanismo de las IES: la dirección académica se supedita a los intereses administrativos por el mando de la academia sobre la administración.
- Desarrollar una educación que por medio de múltiples metodologías pretenda realizar el análisis de los problemas concretos de la vida nacional. Es decir, que se elimine el dominio de ciertos paradigmas sobre otros, para que se pueda dar el panorama integral de la ciencia.
- **Impulsar el mejoramiento laboral y académico equitativo de los profesores de tal modo que se reduzcan los privilegios y jerarquías académicas que obstaculizan el progreso de las escuelas, asimismo debe garantizarse la actualización disciplinar y pedagógica constante de todos los profesores.**

fenómenos estudiados (sociales, productivos, disciplinares, académicos, etc).

- Asimismo la importancia nacional en las temáticas de estudio serán prioritarias, tal es el caso del cuidado y la recuperación del *ambiente físico*, la enseñanza de la geografía de todo el país junto con sus formas de gobierno, situaciones sociales y lugares culturales tradicionales.

En lo que respecta a la carrera de ciencia Política se propone

- Abrirse más al carácter transdisciplinario y procurar el análisis de la contradicción específica entre el conocimiento y el interés privado.
- Desarrollar la crítica a los dogmas, a la historia europea vista como historia universal, a la práctica política de los distintos sectores sociales del país: narcotráfico, migración, sistema político, elites económicas, grupos religiosos, movimientos sociales, sindicalismo, minorías y mayorías, indígenas, grupos marginados, academia, sistema de seguridad nacional, partidos políticos, Organizaciones No Gubernamentales, guerrillas urbanas y rurales, huelgas, de género, medios de comunicación alternativos y masivos, etc.
- Impulsar el estudio de la ciencia, y práctica, política oriental, del medio oriente, el África y el amplio espectro de la perspectiva latinoamericana con la intención de rescatar la multiplicidad de cosmovisiones políticas.
- Redefinir el papel del investigador de la política como actor social y constructor del conocimiento.

- Desarrollar áreas de corte analítico que sean capaces de apoyarse en herramientas como las Matemáticas, la Probabilidad y estadística social, Tronco Común, metodología, Comunicación Política, Movimientos Sociales, Prospectiva Política, Historia, etc; asimismo la base debe ser el estudio de los aspectos nacionales, por ejemplo el TLCAN.

Así pues, valgan estas propuestas para continuar un debate largo y extenso de las IES y más particularmente sobre la Universidad Nacional Autónoma de México que en estos tiempos se encuentra en un contexto un tanto oscuro por la incidencia neoliberal en todos los espacios sociales. Sin embargo, en la UNAM se sigue construyendo ese amanecer que posibilite una mejor academia de estudios superiores ocupada en el desarrollo social del país.

Bibliografía

- Acosta Silva Adrián, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA)-FCE, México, 2000.
- Aguilar Camín Héctor, *Después del milagro*, Editorial Cal y Arena, México 1999.
- Apple Michel W. Tadeu da Silva Tomaz, Gentili Pablo, *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Editorial Losada, Buenos Aires Argentina 1997.
- Baszadre Carlos y Loaeza Soledad (comps), *México: auge, crisis y ajuste*. 3 tomos, México, FCE, 1992.
- Bentham Jeremy, *Escritos Económicos*, FCE, México 1965.
- Blanco José y Ranger José, *Las generaciones cambian*, Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales, UNAM 1996.
- Blanco José y Guevara Niebla, *Universidad nacional y economía*, CIII-UNAM, Porrúa, México, 1990.
- Bower Gordon y Hilgard E, *Teorías del aprendizaje*, Editorial Trillas, México 1989.
- Brameld Theodore, *La educación como poder*, Editorial Trillas México 1967.
- Casas Rosalba y Luna Matilde (coord.) *Gobierno, academia y empresas en México: Hacia una nueva configuración de relaciones*, UNAM-Plaza y Valdés editores, México 1997.
- Carnoy Martín, *La educación como imperialismo cultural*, S. XXI, México 1977.
- Castellero J. L., y Colom A. J., *Pedagogía sistémica*, Ediciones CIEAC, Barcelona, 1987.
- Concheiro Bohórquez Elvira, *El gran acuerdo, gobierno y empresarios en la modernización salinista*, UNAM-Era, México 1996
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, varias ediciones.
- Courard, Hernán (editor), *Políticas comparadas en educación superior en América latina*, FLACSO Chile 1993.
- De Gortari, Elí, *La ciencia en la historia de México*, Tratados y manuales, Grijalbo, México 1980.
- Díaz Barriga Ángel y Pacheco Méndez Teresa (coordinadores), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, UNAM-CESU, México 1997.
- ----- *Didáctica y curriculum, convergencias en los programas de estudio*, Piados, México 1997.
- Dieterich Heinz, *Identidad nacional y globalización. La tercera vía. Crisis en las ciencias sociales*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 2000.
- ----- *Nueva guía para la investigación científica*, Editorial Planeta Mexicana, Colección Ariel, México 1996.
- ----- *El socialismo del siglo XXI y la Democracia Participativa*, Ediciones de Paradigmas y Utopías, PT, México 2002.
- Durand Ponte Victor Manuel, (coord.) *La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio*. Coordinación de Humanidades-UNAM y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México 1997.

- Esquivel Larrondo Juan E., (Coordinador), *La Universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, ANUIES-UNAM, México 1995.
- Freire Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI, México, 1971.
- González Casanova Pablo y Flores Cano Enrique (coords), *México hoy*, Editorial Siglo XXI, México 1982.
- González Casanova Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Editorial ERA, México 2001.
- González Ruiz José Enrique., *Diario de la huelga rebelde*, Ediciones ¡Unios!, México 2000.
- Gorbunov Vladimir., *Lenin y las tareas de la revolución cultural*, Editorial de la Agencia de Prensa Nóvosti, Moscú 1968.
- Gramsci Antonio, *La formación de los intelectuales y la organización de la cultura*, Ediciones Juan Pablos, México 1979 (obras de Antonio Gramsci).
- Guevara Niebla Gilberto y García Canciani Néstor (coord.), *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, Editorial Nueva Imagen-Nexos, México 1992
- ----- "La rosa de los cambios". *Breve historia de la UNAM*, Editorial Cal y Arena, México 1990.
- Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Ediciones Península, Barcelona 1996.
- Hirsch Adler Ana, *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*, Ediciones Gernika, México 1996.
- Ibarra Colado Eduardo (coord.) *La Universidad ante el espejo de la excelencia. Enjueros organizacionales*, UAM, México 1993.
- Kaplan Marcos, *Teoría política y realidad latinoamericana*, Fondo de Cultura Económica, México 1976.
- Larrondo Enrique (coord.), *La universidad hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas*, ANUIES/UNAM, México, 1995.
- Lewis, John., *Ciencia, fe y escepticismo*, Editorial Grijalbo, Colección 70, México 1969.
- Lundgren U. P., *Teoría del currículo y escolarización*, Ediciones Morata, Madrid 1991.
- Mardones, J.M., González, V., Hornilla, T., y Sotelo, L., *La ciencia crítica y la calidad educativa (Jornadas para la reflexión)*, Servicio Editorial Universidad del país Vasco, País Vasco 1996.
- Matus Jaime, Ysunca Marissa, Romero Francisco J., Et. al, *Biología y diseño curricular: veinticinco años de práctica docente en la UAM-Xochimilco*, UAM-X, México 2000.
- Melgar Adalid Mario, *Educación superior, propuesta de modernización*, FCE, México, 1994.
- Menhaca Arturo (coordinador) *Las ciencias exactas en México*, Ediciones FCE, Biblioteca Mexicana, México 2000.
- Minsburg Nahum, *La Argentina y los organismos financieros internacionales*, Editorial Quipo, Buenos Aires, 1977.
- Navarro Leal Marco Aurelio, *Posponer la vida, educación superior y trabajo en Tamulipus*, Ediciones Miguel Ángel Porrúa, México 2000.

- Pardinas Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en las ciencias sociales. Introducción elemental*, Editorial S. XXI. 16ª edición, México 1976.
- Pansza G. Margarita., *Pedagogía y currículo*, Ediciones Gernica. 4ª edición. México 1993.
- Pansza G. Margarita., Pérez J. Esther., Moran O. Porfirio (Coordinadores), *Fundamentación de la didáctica*, Tomo 1, 6ª edición, Editorial Gernika. México 1994.
- Pérez Castaño, *Planeación académica*. UNAM, México, 1988.
- Ponencias del Precongreso del CGH de 1999, *Hacia el Congreso Democrático y Resolutivo*, Publicaciones Rebelde, México 2000.
- Pozas. Ricardo (coord.). *Universidad Nacional y sociedad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades CIIH UNAM, Porrúa. México, 1990.
- Prenant M., y Wallon H., *Ciencias humanas y dialéctica*, Editorial Grijalbo. Colección 70, México 1969.
- Rivas Ontiveros René y Sánchez Gudiño Hugo, *UNAM, de la rebelión silenciosa al Congreso*, Editorial el Día, México 1990.
- Rojas Soriano Raúl. *Formación de investigadores. Una propuesta de investigación*, Editorial Plaza y Valdés, Sexta edición, México 1997.
- Rollin Kent Serna. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen. México. 1990.
- Romano Vicente (Coordinador). *El estado crítico de la cultura*, Fundaciones de investigaciones marxistas, Madrid 1993.
- Rugarúa Torres Armando. *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. Editorial Trillas. Segunda edición, México 1999.
- Ruiz del Castillo Amparo. *Crisis, educación y poder en México*. Editores Plaza y Valdés, México 1991.
- ----- y Rojas Soriano Raúl, *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. Ediciones Plaza y Valdés, México 1997.
- Ruiz Massieu Mario, *El cambio en la Universidad*, UNAM, México 1987.
- Saldivar Américo, *La sociología dominante*. UNAM-UAZ, México 1987.
- Selsam Howard. *Ética y progreso*, Editorial Grijalbo. Colección 70, México 1968.
- Sheridan Guillermo, *Allá en el campus grande*, Editores TUSQUETS, México 2000.
- Sotelo Valencia, Adrián., *La huelga en la UNAM a finales de siglo. Neoliberalismo y educación*. Ediciones Caballito, México 2000.
- Villa Real, Rene. *Liberalismo social y reforma del Estado*, México, Nafinsa-ICE, México 1993.
- Varios. Compilación periodística, *En busca de una mejor universidad*, UNAM 1988.
- Varios. *La Ética en la Universidad. Orientaciones básicas*, Universidad de Deusto, Bilbao 1995.
- Varios. *La UNAM, el debate pendiente*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México
- Varios. *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, UNAM-Plaza y Valdés, México 1997.
- Varios. *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, CESU-UNAM, México 2000.
- Varios. *Políticas comparadas en educación Superior en América Latina*.

Bibliografía

- Aboites Hugo, "Por qué desvincular a la UNAM del Ceneval"
- Asamblea Universitaria Académica (AUA), "Análisis de la "propuesta para reformar los estudios de licenciatura en la UNAM" y alternativas. Documento, México.
- ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. ANUIES, México 2000.
- Banco Mundial *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.
- ----- *El Estado en un mundo en transformación, Informe sobre el desarrollo mundial*. Washington 1997.
- ----- "El Financiamiento y Administración de la Educación Superior: Reporte sobre el Status de las Reformas en el Mundo". Washington 1997.
- Biblioteca virtual. <http://elacso.edu.mx>.
- Carpizo Jorge, *Programa Académico* 1987.
- CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. 1991. Documento.
- Conferencia Internacional de Educación, *44º Informe Nacional de México 1990-1994*. SEP
- *Cuadernos del Congreso Universitario* , UNAM México, 1990.
- *Cuadernos de Programa Ciencia y Sociedad*. No. 4, Facultad de Ciencias/UNAM, marzo de 1987.
- *Cuadernos del GEPAH*, México, documento.
- Didriksson Axel, *ANUIES en el país de las maravillas y la huelga en la UNAM*. Documento.
- *El Nacional*, diario, México, 5 de marzo de 1992
- *Excelesior*, diario, México, 15 de noviembre 1989.
- Facultad de Ciencias, *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Biología*. Tomo I-II, Facultad de Ciencias-UNAM, México 1996.
- -----, *Informe de actividades 1994-1998*. Facultad de Ciencias-UNAM, México 1998.
- -----, *Plan de estudios de la carrera de Biología*. Facultad de Ciencias-UNAM, México 2000.
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, *Plan de estudios de la carrera de Ciencias Políticas*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México 1997.
- *Gaceta UNAM*. Suplemento extraordinario "Fortaleza y debilidad de la UNAM: respuesta de la comunidad universitaria: propuestas y alternativas". UNAM. México 1989.
- *Gaceta UNAM*, 25 de octubre de 2001
- -----, No 22, 9 de abril de 1987.
- *Gaceta Políticas*, No 170 (Edición especial). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México septiembre de 1997.
- Gandarilla Salgado José Guadalupe, Sobre algunos cálculos del subsidio a la educación superior. Documento.

- *Legislación Universitaria*, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, UNAM, México 1999.
- Matus Jaime, Tesis de maestría, *Interpretaciones y presupuestos de un plan de estudios de Biología*, tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1995.
- *Memoria. UNAM, 1990-2000*, México UNAM.
- Núñez Estrada Héctor R., *El saldo salinista y la crisis del gobierno del presidente Zedillo*. El nuevo poder del capital financiero. Documento.
- *La Jornada*, diario, México, 26 de enero de 1995
- ----- 1 de noviembre de 1996
- ----- 31 de octubre de 1999
- Observatorio Ciudadano de la Educación, <http://observatorio.org/>
- OCDE 1997. *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación: México educación superior*. OCDE, Paris, 1997.
- OCDE., *Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos*. 1997. Documento.
- *Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Educación Pública, México.
- *Plan de Desarrollo de la UNAM 1997-2000*. Síntesis. UNAM 1997.
- *Plan de Desarrollo Institucional 1997-2000*. UNAM 1997. Documento
- *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, Poder Ejecutivo Federal. México
- Primer Congreso de Educación. Gobierno del Distrito Federal. Los dilemas de la educación para el México del Siglo XXI. Documento.
- *Revista Avance y Perspectiva* Vol. 22, Enero-febrero de 2003
- *Revista Acta Sociológica*, núm. 13, enero-abril de 1995, FCPyS-UNAM, México
- -----, No 19, enero-abril 1997, FCPyS-UNAM, México
- -----, No 21 septiembre-diciembre 1997, FCPyS-UNAM, México
- *Revista de educación superior*. No. 45, enero-marzo de 1983
- ----- No. 52
- *Revista de Estudios Políticos*. Tercera época, No 10, abril-junio de 1992, FCPyS-UNAM, México.
- ----- Cuarta Época, No 1-5, 1993-1994.
- ----- Nueva Época, No 6-9, 1995.
- *Revista de la Educación superior*, no 52, México 1984.
- *Revista Deslinde*, No. 19, México, UNAM, 1976, p. 21 (serie: Cuadernos de cultura política universitaria).
- *Revista La Crisis semanario* Año 3, no. 149, México del 31 de octubre al 6 de noviembre de 1998.
- *Revista La Nación*, México, marzo de 2000.
- *Revista La sociología contemporánea en México*, FCPyS-UNAM segunda edición, México 1994.
- *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año XXXVII, Nueva época, no 147, enero-marzo de 1992.
- *Revista Pensamiento crítico*. Núm., 29, junio de 1969, La Habana Cuba.
- *Revista Perfiles Educativos*, No. 11-12, CISE-UNAM, México, 1981
- *Revista Proceso*, no 988, 9 de octubre de 1995, México

- -----, no 1163, 14 de febrero de 1999, México.
- Revista *Rebelde*, No. 1-6, México 1999-2001.
- Revista *Trabajo y democracia Hoy*, número 23, año 4, México, DF, enero-febrero, 1995
- Revista *Universidad de México*, No 605-606, junio-julio 2001.
- Rigo Lemini, Marco A., tesis de doctorado, *Formación científica y profesional del Biólogo en el manejo de los recursos naturales*, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, México 2000.
- Santesmases María Jesús, *Centros y periferias: tendencias de la política científica y biología molecular en España*, Documento.
- Saxe-Fernández John, *Globalización, poder y educación pública*. Documento, CEIICH-UNAM. saxe@servidor.unam.mx, junio del 2003.
- SEP, *Informe de labores, 1998-1999*. México, SEP 1999.
- SHCP-Secogcf, 1994. Informe.
- *Suplemento extraordinario de gaceta UNAM*, no. 41, UNAM agosto de 1986.
- UNESCO, *Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, 1995. Documento.
- UNESCO, "Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en el cuartel general de la UNESCO" en París, del 5 al 9 de octubre de 1998. Documento.
- *Uno más Uno*, diario México, 28 de abril de 1985.
- Valdez Iván. *América para los Norteamericanos* en <http://www.elsigloel XXI/CA>. Documento.