

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras  
Posgrado en Pedagogía

**¿Sigue Prometeo encadenado?  
La educación superior en México:  
el caso de la Universidad de Colima**

Tesis para obtener el grado de *doctor en pedagogía*  
que presenta:

***Juan Carlos Yáñez Velazco***

Tutor:

Dr. Alfredo Furlán

Cotutores:

Dr. Ángel Díaz Barriga

Dr. Hugo Casanova

México, D.F., Colima, primavera de 2009



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.

## **Agradecimientos**

Ana María Salmerón y Concepción Barrón fueron un apoyo inestimable. No sé cómo agradecerles la instrucción precisa y, en especial, la afectuosa paciencia.

Ángel Díaz Barriga y Hugo Casanova son un lujo, auténticos maestros a quienes admiro y aprecio.

Monique Landesmann y Luis Porter llegaron cerca del final de esta aventura, pero su agudeza es una lección presente.

Gerardo González y *Editorial Aldus* me tendieron una mano cuando estaba perdido.

Sabina, Zitarrosa y Serrat fueron una entrañable compañía mientras escribí, revisé y corregí muchas páginas.

Por último, pero primero, a Alfredo Furlán, un ejemplo excepcional, como ser humano, maestro, intelectual, conversador. Gracias Alfredo, gracias.

Vamos afinar o coro dos descontentes  
(Vamos a afinar el coro de los descontentos)

*Itamar Assuncao*

Vamos desafinar o coro dos contentes  
(Vamos a enfadar al coro de los satisfechos)

*Torcuato Neto*

Quiero que se lea lo que sigue  
no como lo que ve un cosmonauta desde fuera de la atmósfera.  
Estoy tratando de decir lo que veo desde el interior de las instituciones,  
en donde somos tantos que empañamos las ventanas,  
y también los espejos

*Alfredo Furlán*

## RESUMEN

Guy Neave y Frans A. Van Vught coordinaron y escribieron el libro *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa* (1994, pág. 379), a partir de una metáfora convertida en pregunta: “¿Están actualmente los sistemas de educación superior de la Europa Occidental sujetos como Prometeo a la roca de la baja Tartaria y encadenados por los grilletes de la restricción financiera y su libertad sólo puede ser creativamente determinada por las necesidades industriales y económicas inmediatas?” Al analizar los sistemas educativos de distintos países europeos, Estados Unidos y Australia, los autores concluyeron en el último párrafo de la obra que Prometeo está encadenado, que la educación superior sigue atada.

Las preguntas del texto referido fueron el hilo que condujo la primera versión de este proyecto, orientado a tratar de entender la condición de la educación superior mexicana con relación a los sistemas económico y político, con base en el análisis del caso de una universidad pública estatal mexicana: la Universidad de Colima.

Contra una visión exitosa que promueve la construcción de un nuevo rostro para la educación superior mexicana, se analizaron a lo largo del estudio varias interrogantes: ¿el nuevo rostro de la institución examinada está definido en sus documentos institucionales? ¿Es la universidad un laboratorio de las políticas de la Subsecretaría de Educación Superior? ¿El nuevo rostro de la Universidad es producto de una reforma o de las aplicaciones acrílicas de las políticas e instrumentos federales? ¿En la Universidad se ensaya el *nuevo rostro de la educación superior mexicana*? ¿Hay un nuevo sentido común sobre la educación superior?

Los acontecimientos políticos de finales del siglo XX, la explosión científica y tecnológica, las tendencias de globalización económica, una visión de la educación ligada a su empresarialización y conversión en mercancía, el destino del trabajo en las sociedades

capitalistas subdesarrolladas, así como las olas democratizadoras, fundamentaron la decisión de analizar el contexto de la educación superior desde un triple ángulo: la globalización económica y sus efectos, los procesos de democratización y el problema del empleo en las sociedades modernas.

La investigación se hizo, en principio, con base en una revisión documental de planes institucionales, documentos internos y todas las referencias que pudieron conseguirse sobre el periodo comprendido en el estudio (1997-2005). Junto a los documentos se recogieron las opiniones de un grupo de universitarios a través de entrevistas a profundidad.

La tesis está organizada en cuatro partes, integradas por siete capítulos y las conclusiones. La primera, como marco de referencia, incluye tres capítulos, el primero sobre el contexto de la educación superior, en el cual se analizan los fenómenos de la globalización, el problema del empleo y la democratización de las sociedades; los otros dos ya enfocados a la educación superior, a nivel general y luego en México. La parte cierra con una coda, en forma de doce pistas sobre la educación superior.

La segunda parte se ocupa de la Universidad de Colima en dos capítulos, el primero incluye información general sobre la institución y la descripción de los dos planes institucionales de desarrollo elaborados para el periodo 1997-2005. El segundo capítulo es una visión crítica sobre dos temas específicos para entender los procesos de transformación que ocurren en la Universidad: la planeación y la evaluación.

La tercera parte contiene el germen del PIFI, su exposición por parte de los autores del proyecto así como un balance crítico para mostrar cómo, a través de sus notables influencias, se fue construyendo un nuevo sentido común en la fórmula retórica *el nuevo rostro de la educación superior mexicana*. La última parte se divide en un capítulo y las conclusiones; el séptimo contiene el análisis de algunos de los rasgos más sobresalientes que por debajo del nuevo rostro se van perfilando en la Universidad de Colima, así como las opiniones de los entrevistados y su interpretación. Finalmente, se exponen las conclusiones de la tesis, sobre la educación superior en las instituciones públicas y en especial, en la universidad estudiada.

## ABSTRACT

Guy Neave and Frans A. Van Vught coordinated and wrote the book *Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe* (1994, p. 379), from a metaphor transformed into a question: “Are higher education systems in Western Europe currently subjected – as Prometheus was - to a rock in the low Tartary and chained by the shackles of the financial restriction and its freedom can only be creatively determined by the immediate industrial and economic needs?” When analysing the educational systems of different European countries, The United States and Australia, the authors concluded in the last paragraph of the work: Prometheus is chained, higher education continues being tied.

The questions of the above cited text were the thread that led to the first version for this project, directed towards trying to understand the Mexican higher education condition in relation to the economic and political system, based on the analysis of a case study of a Mexican public university: The University of Colima.

Unlike a successful vision that promotes the construction of a new face for Mexican higher education several questions were analyzed along this study: Is the new face of the institution being examined, defined in its institutional documents? Is the university a laboratory of the Sub secretariat of Higher Education Policies? Is the new face of the university a product of a form or a product of the acritical applications of the federal policies and instruments? Is the new view of the Mexican higher education practiced in the university? Is there a common sense about higher education?

The political happenings towards the end of the 20<sup>th</sup> century, the scientific and technological explosion, the global economic trends, a vision of education linked to its entrepreneurship and conversion into merchandise, the destiny of work in the underdeveloped capitalist societies, as well as the democratic waves founded the decision

to analyze the context of higher education from a triple angle: the economic globalization and its effects, the democratization effects and the employment problem in modern societies.

This research was done, since the beginning, based on a documentary revision of institutional plans, internal documents and all references that could be acquired from the research study period (1997-2005). Together with these documents opinions from a university group were gathered by conducting in-depth interviews.

This thesis is organized into four parts, integrated by seven chapters and conclusions. The first one, as a reference framework, includes three chapters, the first one is about the higher education context where the globalization phenomena are analyzed, the employment problem and the democratization of societies; the other two are focused on higher education, in a general way and on Mexico.

The second part deals with the University of Colima in two chapters, the first one includes general information about this institution and the description of the institutional development plans elaborated for the 1997-2005 period. The second chapter is a critical vision about two specific issues to understand the transformation processes that occurred in the university: planning and evaluation.

The third part contains the germ of the strengthening integral program, its exposition by the project authors as well as a critical balance to show how, through its notable influences, a new common sense was being built symbolized in *the new face of Mexican higher education*. The last part is divided into one chapter and conclusions; the seventh one contains an analysis of some of the most outstanding features that under this new face are taking shape in the University of Colima, as well as the opinions of the people interviewed and their interpretation. Finally, the conclusions of this thesis are being stated, about higher education in public institutions and specially, in the university being studied.



## INTRODUCCIÓN

### 1

Guy Neave y Frans A. Van Vught coordinaron y escribieron el libro *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, a partir de una metáfora convertida en pregunta: “¿Están actualmente los sistemas de educación superior de la Europa Occidental sujetos como Prometeo a la roca de la baja Tartaria y encadenados por los grilletes de la restricción financiera y su libertad sólo puede ser creativamente determinada por las necesidades industriales y económicas inmediatas?”<sup>1</sup> Al analizar los sistemas educativos de distintos países europeos, Estados Unidos y Australia, los autores concluyeron en el último párrafo de la obra: “Prometeo aún está encadenado. La educación superior aún no se ha liberado de los grilletes que le colocaron durante el último cuarto de siglo la

---

<sup>1</sup> Neave, Guy y Frans A. Van Vught (1994), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, p. 379.

supervisión detallada y las pesadas regulaciones. No obstante, bien puede ser que Hércules esté en camino.”<sup>2</sup>

Las preguntas del texto referido fueron el hilo que condujo la primera versión de este proyecto, orientado a tratar de entender la condición de la educación superior mexicana con relación a los sistemas económico y político. Las limitaciones y dificultades que imponía la tarea de emprender un análisis global de la educación superior, evidenciadas por las observaciones críticas de Alfredo Furlán y Ángel Díaz Barriga, reorientaron el proyecto bajo una sugerencia coincidente entrambos: afinar el objeto y concentrarse en un aspecto de la educación superior, o bien, como finalmente se decidió, en una institución, la Universidad de Colima, institución pública estatal, autónoma, con más de seis décadas de vida, de tamaño mediano, una de las preferidas por la SEP a la hora de ensayar los cambios, deferencia a la que se aúna la propia convicción de las autoridades universitarias. El análisis se concentra en un periodo, entre 1997 y 2005 (enero), que comprende el periodo rectoral del Dr. Carlos Salazar Silva, pues allí se fue reconfigurando el rostro de la Universidad de Colima como producto de las políticas educativas federales, en especial, las de evaluación, planeación y calidad, de facto emparentadas con el otorgamiento de recursos, sobre todo con la construcción de una racionalidad tecnocrática y formalista representada por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

El PIFI se fue convirtiendo, cada año, en un paraguas o supra instrumento en el cual se concentraron proyectos otrora sueltos. Pero no fue más que el producto de una línea de políticas que se habían instalado paulatinamente en el país desde tiempo atrás, y su virtud, consolidar una visión global sobre la educación superior, muy particular pero congruente, bajo la cual se fueron colocando los rieles sobre los que circula la actual educación superior mexicana.

---

<sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 398. Años más tarde, parece que a Europa no llegó Hércules, o perdió la cordura en el camino. En Latinoamérica no hay huellas perdurables de su andar, por lo menos no en todos los territorios y épocas.

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de distintas maneras determinó la vida institucional y contribuyó a configurar lo que orgullosamente llamaron las autoridades de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y de la institución colimense *un nuevo rostro de la educación superior*. ¿Cuáles son los rasgos superficiales de ese nuevo rostro de la educación superior, en su versión “Universidad de Colima”? Grosso modo, se podría caracterizar por los siguientes elementos, de distintas formas articulados: calidad y evaluación, en una visión cuantitativista y formal son las nociones que estructuran discursos y prácticas; aplicación generalizada de exámenes generales de ingreso a educación media superior, superior y posgrado, elaborados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL); exámenes generales de egreso obligatorios, los de CENEVAL en el caso que existan, o preparados por los profesores de las distintas carreras; un proyecto con el mismo centro para el diseño, elaboración y aplicación de exámenes intermedios de licenciatura; seguimiento puntual a las recomendaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), lo que se tradujo en el rediseño o cierre de carreras que son objeto de recomendaciones críticas o tuvieron niveles 2 ó 3; tutorías a todos los estudiantes y por todos los profesores de tiempo completo; sujeción de los planes institucionales de desarrollo al PIFI, así, un documento establecido en la propia Ley Orgánica es letra muerta frente a una “imposición voluntaria” de la SEP; reduccionismo en el trabajo con los profesores, al concentrarse en los llamados *cuerpos académicos*, integrados sólo por profesores de tiempo completo (PTC) y en función de las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) registradas ante la propia SES; vigorosa emergencia del discurso de la *cultura de la calidad* y la rendición de cuentas; transformación del lenguaje institucional por el de la SEP, a contracorriente de la propia normatividad, así, por ejemplo, mientras que la Ley Orgánica establece que la Universidad de Colima se organiza en escuelas, facultades e institutos, las determinaciones de la SES condujeron a la reorganización en dependencias de educación superior (DES), distintas a las dictadas por el máximo ordenamiento institucional;<sup>3</sup> evaluación de las escuelas y

---

<sup>3</sup> En la fase final del periodo analizado en la Universidad de Colima existían 29 planteles de educación

facultades con base en su *capacidad y competitividad* académicas, y su funcionamiento en torno sólo a las variables que ambas comportan; certificación de procesos estratégicos de gestión con las normas internacionales del tipo ISO; el concepto de *Universidad de clase mundial* como lema para cohesionar los esfuerzos en torno al proyecto de certificación de la calidad; proyecto de internacionalización a través de programas de movilidad estudiantil y, finalmente, un elemento que parecería meramente anecdótico, pero da cuenta del nuevo sentido común que estructura las visiones y las prácticas en la Universidad: el uso de los términos *excelencia y pertinencia* en el himno de la Universidad, de reciente creación y que está justamente signado por estos tiempos.

El PIFI no inventó muchos de los artilugios y sentidos antes descritos, pero tiene sobre sí la responsabilidad de articularlos, darles coherencia en función de una visión y de imponerse por la vía en que menos resistencias podría suscitar: presupuestos ligados a la presentación de proyectos anuales, con fiscalización extrema, con montos que en apariencia parecen menores, pero que constituyen recursos frescos orientados a áreas para las cuales los presupuestos ordinarios son insuficientes. El resultado presumido en discursos y documentos se sintetiza en la expresión *un nuevo rostro de la universidad*. Esa nueva fisonomía se ha traducido en una ventaja de la Universidad de Colima, junto con otro reducido grupo de instituciones de educación superior públicas estatales frente al resto de las de su tipo, pues la cosecha de logros la sitúan en los primeros planos, dentro del selecto grupo de las mejores universidades, ejemplar en el paradigma impulsado por Julio Rubio Oca.

Contra esa visión exitosa, se analizaron a lo largo del estudio varias interrogantes: ¿el nuevo rostro de la Universidad de Colima está definido en sus documentos institucionales? ¿Había un proyecto en la Universidad distinto (a PIFI)? ¿Es la universidad un laboratorio de las políticas de la SES? ¿El nuevo rostro de la Universidad es producto de una reforma, de una transformación intencional clara o resultado de las aplicaciones acríticas de las políticas e instrumentos federales? ¿En la Universidad de Colima se ensaya

el nuevo rostro de la educación superior mexicana? ¿A qué procesos internos, o transformación está dando lugar ese discurso y sus prácticas? ¿Hay un nuevo sentido común sobre la educación superior?

3

Los convulsos acontecimientos políticos de finales del siglo XX, la explosión científica y tecnológica, en particular la irrupción de las tecnologías de la información; las tendencias de globalización económica, que acompañan y agudizan la exacerbación de las asimetrías sociales, una visión de la educación ligada a su empresarialización y conversión en mercancía, el destino del trabajo en las sociedades capitalistas subdesarrolladas, así como las olas democratizadoras, fundamentaron la decisión de analizar el contexto de la educación superior desde un triple ángulo: la globalización económica y sus efectos, los procesos de democratización<sup>4</sup> y el problema del empleo en las sociedades modernas. Los tres, de múltiples formas conectados con los sistemas educativos, especialmente el superior. Así pues, se reconocen las relaciones que sostiene la institución educativa con otras esferas de la vida social. En consecuencia, sostengo la necesidad de una perspectiva amplia para analizar la educación en un contexto de transformaciones estructurales. Para estudiar los problemas educativos se debe estudiar también lo que ocurre fuera del sistema escolar, porque “los problemas y los desafíos de la educación no se dan en un vacío. Forman parte de la compleja maraña de la dinámica económica, social, cultural y política de nuestra época. No se puede desvincular la problemática educativa de las tendencias de la sociedad circundante, que hoy en día es no solamente la sociedad nacional sino también la economía y la política mundiales, así como las relaciones que mantienen éstas con aquella.”<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> “Democracia y enseñanza son inseparables y se influyen mutuamente; la educación gana en intensidad cuanto mayor sea la presencia de la ética democrática en ella; y en la medida en que las escuelas y otras instituciones son más públicas y democráticas también la democracia social es más sólida y profunda.” Carbonell, Jaume (2001), *La aventura de innovar*, p. 92.

<sup>5</sup> Stavenhagen, Rodolfo (2001), “Tendencias del debate educativo a nivel mundial. El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”, p. 63. Distintos autores afirman que no es posible analizar la educación superior sin el contexto de los cambios políticos y económicos presentes en la globalización; por ejemplo, Carlos Alberto Torres y Daniel Schugurensky (2001), “La economía política de la educación superior en la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista”, pp. 7-8.

La decisión es congruente con el señalamiento de Díaz Barriga cuando afirma: “las actividades que se derivan de esta modernización han generado tensiones y conflictos al interior de las instituciones y en el seno de sus comunidades, lo cual reclama analizar el futuro de la educación superior en el marco de una exigencia de cambio como resultado de la mundialización de las economías –y de los sistemas de educación, que viven una especie de agenda internacional compartida-, el desarrollo que han tenido las tecnologías, en particular las tecnologías de la información que han convertido al mundo en esa ‘aldea global’ que se preconizaba en los noventa, así como del desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología, y sus impactos en el mundo del trabajo.”<sup>6</sup> También Hugo Casanova, desde otra perspectiva, sustenta una necesidad semejante: “En el tema de las políticas y el gobierno de la educación superior la variable relacionada con la dimensión política –en sus niveles global e institucional- tiene una especial significación. Los procesos de transición política y de democratización en América Latina y el Caribe, demandan la existencia de mecanismos eficaces de consenso y legitimación. Hasta ahora estos mecanismos han resultado deficientes y los cambios que se han impuesto de manera vertical han encontrado serias dificultades para su implantación.”<sup>7</sup> Michael Apple la llamó *una perspectiva relacional*: “desde las primeras obras funcionalistas de Bowles y Gintis hasta los más recientes análisis de Bernstein, Willis, Giroux y yo mismo, ha existido un claro reconocimiento de que nuestro sistema educativo sólo puede comprenderse de una manera ‘relacional’.”<sup>8</sup>

## 4

La lectura de un texto de Patricia Ehrlich ayudó a definir con mayor claridad los alcances de este proyecto. La autora escribió en el primer párrafo de su ensayo una idea que

---

<sup>6</sup> Díaz Barriga, Ángel (2002), “El futuro de la educación superior en México. Tensiones entre tradición y modernización”, p. 171.

<sup>7</sup> Casanova, Hugo (2002), “Políticas y gobierno de la educación superior en América Latina”, p. 258. Apple y Weiss afirman: “No podemos comprender plenamente la ubicación de nuestras instituciones educativas dentro de una configuración más amplia de poder económico, cultural y político, a menos que intentemos examinar las diferentes funciones que cumplen en nuestra desigual formación social”, cfr. Torres, Carlos Alberto (2004), “Introducción a los diálogos con educadores críticos”, p. 21.

<sup>8</sup> Apple, Michael W. (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, p. 29.

clarificaba una inquietud personal: “En la investigación sobre educación superior en México existe la tendencia a estudiar las particularidades de este nivel del sistema al margen de la política educativa general.”<sup>9</sup> La afirmación resulta altamente compartible. Si en algún momento pudo ser factible que los sistemas educativos se construyeran con relativa independencia respecto al “mundo”, hoy más que nunca parece claro que no es posible, que la vida universitaria está condicionada por el contexto económico, las políticas internacionales, los cambios en la cultura y en las formas de relación entre los seres humanos y la naturaleza.

Inspiración importante para definir el enfoque de la indagación fue la lectura de Michael Apple y su convicción acerca de la articulación entre educación y problemas sociales. Un pasaje suyo es ilustrativo: “El trabajo educativo que no está conectado de modo fundamental con una comprensión profunda de estas realidades (y esta comprensión no puede vaciarse de un análisis serio de economía política y de las relaciones de clase sin perder gran parte de su fuerza) corre el riesgo de perder su alma.”<sup>10</sup> En distintos documentos la propia UNESCO reconoce este imperativo metodológico y político, más común en el discurso que en la realidad. En “Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, por ejemplo, afirma: “Aunque se observan progresos en muchas esferas de las actividades humanas, los problemas del mundo de hoy son gravísimos. Se observan una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación. Todos ellos inciden en el desarrollo de la educación superior y exigen de ésta respuestas adecuadas.”<sup>11</sup> Es común leer o escuchar discursos grandilocuentes sobre la educación superior como un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz; sin embargo, la enseñanza superior suele cumplir otras obligaciones, y la progresiva proximidad con la empresa, así como el

---

<sup>9</sup> Ehrlich, Patricia (1998), “La educación básica en México y el futuro de la educación superior”, p. 27.

<sup>10</sup> Apple, Michael W. (2001), *Política cultural y educación*, p. 29.

<sup>11</sup> UNESCO, “Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, p. 64.

embate desde la mercadotecnia,<sup>12</sup> la lleva a desdeñar la función que ninguna otra institución puede cumplir.

5

La investigación se hizo, en principio, con base en una extensa revisión documental de planes institucionales, documentos internos y todas las referencias que pudieron conseguirse sobre el periodo comprendido en el estudio. Uno de los primeros hallazgos que se confirmaron es la pobre producción de textos “no oficiales”, de estudios sobre la propia Universidad o de reflexiones críticas sobre su condición y desarrollo, menos aún sobre el impacto de las políticas federales o del PIFI. Este dato es útil para justificar la relevancia de la indagación, en especial, porque comparto la aseveración de que “Cada universidad tiene su propia historia –o sus múltiples historias donde diversas voces intentan relatarla, cada una a su manera- y produce sus propias respuestas. Una evaluación de los procesos de reforma exigirá la realización de estudios de casos que aporten información sobre el contenido, actores, estrategias, alcances, resistencias y resultados de las reformas implementadas.”<sup>13</sup> Aquí pretendo conformar una voz a partir de la lectura crítica de los documentos y de recoger las de universitarios entrevistados.

El análisis documental podría ser suficiente para desarrollar la tesis; no obstante, quería escuchar las voces de los universitarios, de los académicos, de quienes se mueven en otras dimensiones del quehacer universitario y tienen otras inquietudes, otras necesidades y sobre todo, distintos ángulos. Se recogieron en dos momentos. El primero, como aproximación al tema, en la forma de cuatro entrevistas grupales. Se realizó en febrero de 2005, en grupos de entre ocho y once docentes, 38 en total. Los criterios para la elección fueron su condición de profesores dedicados exclusivamente a la docencia o a la investigación, y no tener cargos directivos; la diversidad de las profesiones y facultades, para que en cada sesión no estuvieran juntos los integrantes de un mismo centro de

---

<sup>12</sup> Furlán, Alfredo (2003), *La pedagogía frente al desafío del marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación.*

<sup>13</sup> Luengo, Enrique (2003), “Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad”, p. 34.



trabajo; que tuvieran más de cinco años laborando en la Universidad, de tal forma que pudieran opinar de lo sucedido en sus planteles en los años previos. La elección se hizo con el apoyo de los supervisores académicos de la Dirección General de Educación Superior, quienes propusieron a profesores reconocidos por su prestigio académico.

Las intervenciones, comentarios, críticas, observaciones y sugerencias de los docentes aportaron información valiosa sobre la problemática universitaria en general, sin concentrar la atención en el PIFI. Ello contribuyó a conformar un diagnóstico crítico para tener una panorámica de fortalezas y debilidades en la Universidad, mismo que se incluye en el Capítulo 5. Debido a mi condición de funcionario, el contenido de las conversaciones no fue grabado por ningún medio electrónico para impedir que esa circunstancia pudiera inhibir la libertad y comodidad de los asistentes, lo cual obligó a la toma discreta de apuntes y la inmediata recuperación de las principales ideas vertidas en cada sesión.

El segundo momento en que se recogió la voz de los universitarios fue a través de entrevistas a profundidad, uno de los instrumentos más usados dentro de las corrientes de investigación cualitativa, mediante el cual se establece una relación cara a cara entre entrevistador e informante, dirigido a explorar la comprensión de las perspectivas de los sujetos en torno a un tema o problemática. Las entrevistas partieron de un guión general que se adaptó a los perfiles o ámbitos de competencia de cada uno de los informantes, y fue utilizada de forma flexible, dinámica, no directiva y totalmente abierta. Fueron seis los rubros explorados: las percepciones sobre el proceso de preparación de los proyectos del PIFI, la participación de la comunidad académica en la planeación del PIFI, las ganancias o las ventajas, los efectos negativos y los costos del PIFI, las repercusiones en los docentes y el nuevo rostro de la educación superior en la Universidad de Colima, a partir de dos preguntas: ¿hay un nuevo rostro de la educación superior en la Universidad de Colima? ¿Qué opinión te merece ese nuevo rostro?

Se trató de crear el clima y las condiciones para que los entrevistados se expresaran abiertamente y francamente sobre los temas. Previo a la entrevista, concertada principalmente mediante teléfono y, en tres casos, correo electrónico, se explicó el objetivo, los usos que tendría y la confidencialidad de la información que se recogiera. Se

solicitó también permiso para audiograbar las sesiones. Desde la percepción del entrevistador, se logró el cometido de que los universitarios expresaran sus opiniones o relatos sobre las preguntas que fueron formuladas. Una prueba de ello es que las respuestas no fueron forzadas, no se omitieron comentarios, ni tampoco se rehusaron a responder.

Hechas las entrevistas durante septiembre y octubre de 2007, se transcribieron totalmente y luego revisaron para evitar alteraciones involuntarias o errores de cualquier tipo. Allí inició el proceso de análisis de las respuestas, que se consigna en el Capítulo 7. Las entrevistas fueron escuchadas y leídas simultáneamente, luego, se fueron clasificando los párrafos que reflejaran opiniones idóneas y directamente relacionadas con las seis categorías adoptadas. Así, cada párrafo se identificó con la letra C –categoría- y el número que correspondía a la categoría; C1, por ejemplo, para la percepción sobre la preparación del PIFI, y C6, sobre el nuevo rostro de la educación superior. Con esa etapa, dejé fuera de análisis posteriores mucho material transcrito y elaboré una síntesis con los párrafos elegidos de cada entrevistado, organizados en las categorías. Allí se hizo evidente la riqueza informativa de varias entrevistas y la pobreza de otras, que desnudaban carencias de información precisa o falta de claridad conceptual para responder.

La selección de los entrevistados fue totalmente dirigida por el entrevistador, con base en el conocimiento de universitarios claves, participantes en los procesos de preparación del PIFI, o bien, actores ajenos a ese proceso pero claves en el funcionamiento general de las relaciones laborales en la institución, como el máximo dirigente sindical. Las entrevistas efectivamente realizadas no correspondieron en todos los casos a las que se habían previsto por distintas razones, pero las efectuadas ofrecen una información valiosa e interesante. Entre los diez entrevistados se encuentra una ex directora de plantel, con más de 20 años en la institución y un conocimiento amplio sobre el desarrollo de la docencia en la Universidad; destaco la inclusión del director general responsable de la planeación del PIFI, conocedor como nadie en la Universidad del tema, uno de los más calificados informantes, académico y abierto al diálogo; el secretario general del sindicato universitario, un asesor de la rectoría y antiguamente director

general de planeación, que actualmente colabora en la vinculación de la Universidad con ANUIES y otras instancias externas (como la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior); una asesora pedagógica, figura clave en el funcionamiento operativo de las facultades, creada durante el periodo rectoral, que son usados como responsables directos de preparar los “insumos” del PIFI, de llenar formatos, redactar algunos de los apartados del PIFI y efectuar muchas de las tareas operativas indeseables para otros; también valiosa la percepción de un académico que al mismo tiempo es director de facultad, condición que es común en la Universidad y, finalmente, los profesores de tiempo completo. Siete hombres y tres mujeres.

6

En el intento de comprender lo que ocurre en la Universidad de Colima se amalgaman varias miradas: la del funcionario universitario, condición que me convierte, evidentemente, en juez y parte; sin embargo, dicho ángulo permite ser testigo privilegiado de la gestación de decisiones, participante en discusiones cerradas y observador a veces impávido, en otros reticente. A la del funcionario nombrado por el rector se suma y opone, con frecuencia, la percepción del profesor de tiempo completo, que desde un cubículo menor a dos metros cuadrados tiene las mismas obligaciones que el resto, así, a un curso semestral liga otras responsabilidades, en mayor grado la de gestión, pero que durante el periodo de análisis debió cumplir a pie juntillas con todas las instrucciones que se dictaron al profesorado; es la visión del profesor sobre el cual se intensifican las responsabilidades y funciones, la del profesor que, como el resto, debe efectuar progresivamente más funciones a cambio de retazos de privilegios que el grueso de los docentes no tienen siquiera la posibilidad de acceder. El tercer ángulo se construye desde la formación en educación, y el proceso de elaboración de una tesis doctoral; signada por la obligación de mirar con rigor y alguna dosis –o pretensión, al menos- de objetividad el propio escenario de su actuación. El cruce de las tres miradas permite una visión más amplia, no exenta de contradicciones y subjetividades; en cualquier caso, las dos primeras

son la condición que, para quien escribe, permite entender un poco mejor lo que desde fuera y en cortes transversales sería imposible apreciar.

La doble condición que el autor desempeña en la institución debe ser motivo de revisión crítica y autocrítica: ser profesor de tiempo completo en una facultad, al mismo tiempo que funcionario universitario designado por el rector impone una cierta forma de apreciar los problemas y de insertarse en la propia institución. Impone condicionamientos que deben ser desvelados, por lo menos advertidos para tomar alguna distancia. Para la realización de este estudio fue una dualidad excepcional, pues se participaba en las reuniones donde se experimentaban las múltiples sensaciones que desata el PIFI, entre colegas profesores de la misma facultad o con los de otras; al mismo tiempo, se vivió en una cercanía relativa con quienes tomaban las decisiones, desde la cual se puede afirmar que el esquema impuesto no tenía otro fin que mejorar el funcionamiento de la institución, que el rector en turno sentía una genuina pasión por su trabajo y se dedicó con afanoso empeño durante ocho años a dar brillo a la Universidad desde la apuesta que le propuso la Secretaría de Educación Pública, y en especial la figura de Julio Rubio Oca. Tal vez admiración ciega, o poca autocrítica hicieron posible que las políticas que constituyen el nuevo rostro de la educación superior mexicana se instalaran con relativa facilidad en la universidad colimense, por lo menos en ciertas prácticas y discursos.

Conscientemente no se trata de evidenciar personas o áreas de la Universidad, sino de evaluar una cierta forma de cristalizar la visión de la institución educativa, a partir de los discursos que se propagan desde la Subsecretaría de Educación Superior. La pretensión es aportar elementos para analizar un proyecto educativo, un tipo de pensamiento que se arraiga en una institución que parece un formidable laboratorio para entender las posibilidades y la vitalidad de ese conjunto de políticas e instrumentos desplegados por la máxima autoridad mexicana en la educación superior, que han encontrado terreno fértil en la institución estudiada. Las autoridades, en esta perspectiva, no son personajes incidentales, pero no son el objeto de atención ni tampoco los culpables a quienes debe condenarse.

## 7

La tesis está organizada en cuatro partes, integradas por siete capítulos y las conclusiones. La primera, como marco de referencia, incluye tres capítulos, el primero sobre el contexto de la educación superior, en el cual se analizan los fenómenos de la globalización, el problema del empleo y la democratización de las sociedades; los otros dos ya enfocados a la educación superior, a nivel general y luego en México. La parte cierra con una coda, en forma de doce pistas sobre la educación superior, que sintetiza el conjunto de elementos repasados.

La segunda parte se ocupa de la Universidad de Colima en dos capítulos, el primero incluye información general sobre la institución y la descripción de los dos planes institucionales de desarrollo elaborados para el periodo 1997-2005. El segundo capítulo es una visión crítica sobre dos temas específicos para entender los procesos de transformación que ocurren en la Universidad: la planeación y la evaluación, así como un diagnóstico organizado en dos apartados, el primero, con base en indicadores institucionales, el segundo, a partir de la revisión de documentos y las entrevistas realizadas con cuatro grupos de profesores.

La tercera parte contiene el germen del PIFI, su exposición por parte de los autores del proyecto así como un balance crítico para mostrar cómo, a través de sus notables influencias, se fue construyendo un nuevo sentido común en la fórmula retórica *el nuevo rostro de la educación superior mexicana*. La última parte se divide en un capítulo y las conclusiones; el séptimo contiene el análisis de algunos de los rasgos más sobresalientes que por debajo del nuevo rostro se van perfilando en la Universidad de Colima, así como las opiniones de los entrevistados y su interpretación. Finalmente, se exponen las conclusiones de la tesis, sobre la educación superior en las instituciones públicas y en especial, en la universidad estudiada.

## 8

Con la reconfiguración del Estado y el conjunto social, las universidades también experimentaron una transformación. Las políticas educativas cobraron nuevo sentido y se

instalaron procesos, prácticas e instancias que modifican sustancialmente el panorama de los sistemas educativos. Evaluación ligada al financiamiento, calidad como adjetivo del discurso y planeación con esquemas gerenciales son parte del *nuevo sentido común* del mundo educativo.

Frente a ese nuevo sentido común existen otras voces, otros discursos, a los cuales se adscribe esta investigación: porque es preciso que un día no lejano el sistema escolar deje de ser la eterna e incumplida promesa de construir un país menos injusto, equitativo y democrático, impulsado por una escuela de calidad: incluyente, relevante, democrática e ilusionante. La educación no debe ser, como la *Increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, una deuda impagable con enormes franjas de la población que hoy no acceden a la educación, o bien, que acceden a una enseñanza de pobre calidad.

Es probable que algunos tengan razón cuando escribe que estos llamados a que la universidad cumpla su misión social, no sean más que ahogados estertores del último grito heroico de una institución que ya no es lo que fue; en todo caso, quien escribe cree más en Paulo Freire que en Milton Friedman.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> “Para el enfoque que tiene en Paulo Freire y la pedagogía del oprimido un emblema pedagógico... los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino políticos... Sobra decir que la lucha por la educación no es simplemente una actividad tecnocrática, calmadamente implementada en los escritorios burocráticos, o agitadamente negociada en los salones escolares, claustros ministeriales y traspatios sindicales. Tampoco es simplemente una lucha por mejorar las oportunidades educativas de los individuos. La lucha por la educación es una cuestión de estado. Es una lucha por la defensa del pacto democrático.” Torres, Carlos Alberto (2002), “Grandeza y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte”, pp. 36-46.

## CAPÍTULO 1

# EL CONTEXTO

El contexto mundial es un elemento cada vez más determinante de las políticas nacionales, en especial la reconfiguración de los estados nacionales bajo el paradigma neoliberal<sup>1</sup> instaurado en el mundo a principios de la década de los ochenta, con el protagonismo de Margaret Thatcher en Inglaterra y Ronald Reagan en Estados Unidos.<sup>2</sup> En la difusión del neoliberalismo jugó un papel principal la presencia de organismos internacionales de corte económico, de creciente y notable influencia en los países subdesarrollados.<sup>3</sup> Con las transformaciones ocurridas pasamos del concepto del estado-nación relativamente soberano, a una amalgama de naciones ordenadas en torno a regiones geopolíticas e intereses económicos y militares, con profundas implicaciones en

---

<sup>1</sup> Michael Apple afirma: “Las tendencias neoliberales aparecen como un paraguas bajo el cual se cobijan distintos grupos: los neoliberales, los neconservadores, el populismo autoritario y parte de la clase media profesional.” Entrevista a Michael Apple (2000), “El neoliberalismo en educación”, p. 17.

<sup>2</sup> “Después los contraimpulsos, esbozados hacia fines de los años setenta, se acentuaron durante los años ochenta, a ejemplo de Gran Bretaña y de Estados Unidos cuya doctrina neoliberal fue rebasada pronto por la OCDE e impuesta por el FMI y los bancos comerciales a los estados endeudados. Bajo esta presión, los países deudores algunas veces vendieron empresas públicas o privatizaron ciertos servicios públicos.” Fossaert, Robert (1994), *El mundo en el siglo XXI*, p. 215.

<sup>3</sup> “La influencia que las agencias internacionales adquieren en la actualidad depende de un conjunto de elementos como las crecientes relaciones económicas entre los países, la injerencia de las potencias mundiales en las políticas instauradas en los países en desarrollo, el intercambio cultural creciente a nivel global.” López, Francisco y Maldonado, Alma [coords.] (2002), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, pp. 7-8.

las formas de organización entre los países y al interior de cada uno de ellos. Así, en la geografía del mundo globalizado se pueden ubicar tres grandes bloques económicos: Estados Unidos, Europa y los países asiáticos, con Japón y China en lugares prominentes, especialmente la nación china, a quien se augura un futuro como imperio del siglo XXI.

La evolución del Estado es un tema recurrente en los ámbitos de la economía, la política, la cultura y por supuesto, en la educación. Por ello, inevitablemente se debe comprender su devenir: “El concepto del estado como proveedor del servicio público sufre ataques desde dos frentes. Uno de ellos deriva de una visión del gobierno, que tiene sus raíces más en los meandros de las milicias de Michigan que en las opiniones de los ciudadanos de Spa, Spandau o Simouth. El otro, que predomina en aquellos países que alguna vez formaron parte del bloque soviético, es una consecuencia natural del deseo de terminar con aquella simbiosis tiránica entre el estado y el partido que constituía el basamento de los regímenes comunistas.”<sup>4</sup> Aparece el estado neoliberal y deja atrás el llamado *estado de bienestar*, cuyos rasgos se pueden resumir en tres: “una fuerte intervención estatal en la economía, a través de la cual se ha pretendido regular el mercado, para mantener el pleno empleo y una economía activa orientada a la demanda. En segundo lugar, las administraciones de dichos estados han sostenido la provisión pública de servicios universales como sanidad, educación, vivienda, empleo, pensiones, ayudas familiares y protección social. En tercer lugar, los estados de bienestar han aceptado, también, la obligación pública del sostenimiento de un ‘nivel mínimo de vida’, diferente a los mecanismos de caridad, como elemento constitutivo de responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos y ciudadanas.”<sup>5</sup>

Concomitante con el perfil que desarrollan los estados ocurren profundas transformaciones en sus interiores. Contra la visión del estado poderoso y protector surge una nueva concepción que despoja viejas ideas para convertirlo en un *ente moderno*. Pero la configuración que surge no es unánimemente aceptada: “Los liberales clásicos rechazan la intervención del Estado tanto en la economía como en la educación, pero los

---

<sup>4</sup> Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, p. 203.

<sup>5</sup> Angulo, citado por Pérez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, p. 85.



neoliberales abogan por ella en ambas esferas con objeto de garantizar la operación del libre mercado y el avance irrestricto del capital”.<sup>6</sup> El resultado es un aparente debilitamiento del Estado y un alejamiento también relativo; ocurre un desprendimiento de ciertas funciones a cambio de reforzar su capacidad de regular aspectos centrales en la conducción de la sociedad:<sup>7</sup> “Lo que se ha llamado la crisis fiscal del Estado emerge cuando a éste no le es posible mantener los empleos, los programas y los servicios que el pueblo ha conseguido tras años de lucha. Al mismo tiempo, los recursos culturales de nuestra sociedad se están empezando a comercializar por completo, al ser invadida la cultura popular por un proceso de rentabilización. Se procesan, se compran y se venden. Ellos también se han convertido en un aspecto más de la acumulación.”<sup>8</sup>

No es un Estado menos fuerte aunque sí menos visible. “Eso es un estado profundamente activo, pero claro no es un estado de bienestar, un estado Robin Hood, sino al revés, uno que toma del contribuyente y se endeuda para transferir a los de arriba, es un estado Hood Robin o como se dice en inglés ‘an upside down welfare state’.”<sup>9</sup> El Estado emergente regula con mayor fuerza áreas de mayor peso estratégico en la economía: “La globalización tiende a erosionar la centralidad del Estado, sobre todo en cuanto a la definición de la economía *nacional* y la elaboración de identidades sociales y políticas. Los reclamos en favor de la soberanía *nacional* y de la integración de la economía *nacional* han caducado a la sombra de los objetivos de reducir el papel del Estado, convertir a la economía local en competitiva y próspera con el control de la inflación, la reducción del gasto social y el estímulo a la iniciativa privada, al proceso de privatización, del libre comercio y la internacionalización de las estrategias empresariales

---

<sup>6</sup> McLaren, Peter (2002), *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, p. 35.

<sup>7</sup> El fenómeno no es universal: “Como ocurre en otros renglones como la protección a la industria y la agricultura, el papel regulador del Estado, el déficit público, etc., queda claro que este recetario del FMI no es observado por los países capitalistas económicamente exitosos. El gasto público de EUA ha pasado del 17% del PNB en tiempos de Carter, al 22.5% con Reagan, el 25% con Bush y cerca del 37% con Clinton. En Europa mientras el gasto público representaba en promedio el 35% en los años 60, actualmente oscila entre el 45% y 52%. En países como Alemania y Francia es de poco más del 50% mientras en la región nórdica es de más del 60%. Es decir, que una gran proporción de las economías de mayores dimensiones y empuje del planeta no se rige bajo las pautas del llamado ‘libre mercado’.” Saxe-Fernández, John (2003), “Globalización, poder y educación pública”, p. 11.

<sup>8</sup> Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, p. 18.

<sup>9</sup> Saxe-Fernández, John, op. cit., p. 25.

como fuente de creación de bienestar y del desarrollo económico, augurados por la globalización.”<sup>10</sup>

La concepción dominante, promovida por Hayek, Friedman y sus discípulos latinoamericanos, se expandió a Europa,<sup>11</sup> pero en América Latina, con eternas asimetrías sociales y débiles economías, sus resultados no fueron los prometidos por los regímenes de distintos signos, agudizando la desolación en los parámetros del bienestar social. Producto de la misma idea, introducida como un intento de racionalizar los recursos en momentos de ajustes económicos provocados por sucesivas crisis económicas, el Estado neoliberal impuso restricciones a las partidas destinadas al sector social e instaló procesos de privatización y condiciones proclives para la inversión especulativa y de grandes consorcios: abrieron los orificios para que los colmillos de los monopolios absorbieran las pocas venas que aún podían ser explotadas. El nuevo Estado en lo económico afectó, en breve, también al sistema educativo. “No hace falta mucha intuición para darse cuenta de los actuales intentos del Estado y de la industria de poner a las escuelas en línea con las ‘necesidades económicas’. Ningún lado del Atlántico ha sido inmune a estas presiones.”<sup>12</sup> Saxe-Fernández ilustra el poderío del nuevo Estado<sup>13</sup> en el siguiente pasaje: “en la periferia capitalista es el Estado el centro articulador de los programas de ajuste estructural del Banco Mundial, y el eje organizador de, por dar sólo algunos ejemplos, la concreción del TLCAN, la UE, los acuerdos de la OMC, sino porque al hacer todo esto, lo que hace el Estado tanto de la periferia como del centro, es mantenerse como el principal instrumento político para organizar la expansión capitalista a nivel internacional y esto precisamente se hace por medio de los tratados comerciales, los subsidios de un orden de magnitud desconocidos en la historia, como el Fobaproa-IPAB en México que transfiere a favor de la cúpula bancaria-especuladora más de 110 mil millones de dólares, una cifra de

<sup>10</sup> Escobar, Miguel y Varela, Hilda (2001), *Globalización y utopía*, p. 37.

<sup>11</sup> Ossenbach, Gabriela (2001), “Génesis histórica de los sistemas educativos”, p. 56.

<sup>12</sup> Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, p. 148.

<sup>13</sup> “Al mismo tiempo que el Estado parece ceder poderes a los individuos y a instituciones autónomas que cada vez compiten más en el mercado, el Estado sigue siendo fuerte en áreas esenciales.” Apple, Michael (2002), *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, p. 99. Gentili, por su parte, afirma: “El Estado ejerce la violencia para garantizar la violencia del mercado.” Gentili, Pablo (2004) “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, p. 355.

por sí alarmante, pero cuyo impacto es todavía mucho mayor ya que el PNB mexicano todavía no llega al medio billón de dólares... Es el Estado el instrumento utilizado para ejercer los topes salariales y el control de la fuerza de trabajo, es el Estado el que organiza la intervención policiaco-militar, la promoción ideológica.”<sup>14</sup>

Si bien los países enfrentan problemas específicos y marcadas diferencias entre las sociedades desarrolladas y subdesarrolladas, hay tendencias mundiales que afectan a todos, con efectos diversos y una marcada incidencia en el rumbo de las instituciones educativas. Así, el contexto de la educación en esta época estaría conformado por cuatro grandes fuerzas: <sup>15</sup> la tendencia globalizadora, <sup>16</sup> las tecnologías de la comunicación, la sociedad del conocimiento<sup>17</sup> y el neoliberalismo.

### La globalización

El tema de la globalización es uno de los más populares, controvertido, gastado y aludido para caracterizar los tiempos en curso. Las posiciones son heterogéneas. Giddens ofrece una visión simple; afirma que se trata de un fenómeno que no puede reducirse a la esfera económica y que concita dos posturas: quienes la aceptan y los que reniegan de sus supuestas bondades; escépticos y radicales, los llama.<sup>18</sup> Para Attali, la globalización resignifica los problemas que no podrán tratarse si no es a escala mundial.<sup>19</sup> Para otros, se

---

<sup>14</sup> Saxe-Fernández, John, op. cit., p. 25

<sup>15</sup> Gimeno Sacristán, José (2005), *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*, p. 21.

<sup>16</sup> Tal vez sea una obviedad repetirlo: la globalización entendida no solamente como fenómeno económico sino también político y cultural.

<sup>17</sup> “La sociedad global de la información se ha convertido en un reto geopolítico, y el discurso que la envuelve es una doctrina sobre las nuevas formas de hegemonía. Esta doctrina arraiga en los Estados Unidos hacia finales de los años sesenta, con la ‘revolución tecnocrónica’ de Zbigniew Brzezinski. Desde entonces, la hegemonía mundial pasa por las tecnologías tecnocrónicas y se manifiesta a través de una triple revolución: diplomática, militar y gerencial... La información se convierte en el elemento fundamental de la hegemonía mediante las tecnologías de recogida de información e inteligencia.” Mattelart, Armand (2001), *Historia de la sociedad de la información*, pp. 166-167. Frente al concepto “sociedad de la información” la Unesco ofrece el de “sociedad del conocimiento” en su reporte *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Gimeno asevera: “La sociedad de la información es una realidad y ha sido una posibilidad de desarrollo sólo en las sociedades altamente educadas o escolarizadas, en las que unas amplias capas de la población no pueden participar en creación, aplicación, gestión, uso y consumo del conocimiento. Lo cual hace de la educación una condición previa y no una praxis que ahora debamos subordinar a la realidad de esta nueva orientación de la sociedad.” Gimeno Sacristán, J. (2005), *La educación que aún es posible...*, p. 43.

<sup>18</sup> Giddens, Anthony (2000), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, p. 19 y siguientes.

<sup>19</sup> Attali, Jacques (1999), *Diccionario del siglo XXI*, p. 161.

trata de un proceso impuesto al cual los países no pueden sustraerse.<sup>20</sup> Se afirma también que la globalización económica es consecuencia de la reestructuración económica mundial que globaliza la ciencia, la tecnología y la cultura, afectando la división internacional del trabajo, y que sus efectos producen “graves implicaciones” en la cultura y la educación.<sup>21</sup> Para Escobar y Varela, “sería el inicio de *una* realidad mundial, impulsada por las fuerzas de mercado y por el dinamismo del avance tecnológico, fenómenos calificados como benéficos para todos los seres humanos, que tenderían a arrasarse con todo a su paso, desde las fronteras nacionales y los conflictos bélicos hasta categorías analíticas –como explotación, exclusión y opresión- y la posibilidad de imaginar realidades distintas.”<sup>22</sup>

Una tendencia en los países europeos cuestiona la validez del modelo que se impone con la globalización y la parafernalia discursiva que la envuelve: “El término –se refiere el autor de manera precisa a la mundialización- nunca es relacionado con las lógicas de expansión del capitalismo, y menos aún con las dimensiones imperialistas de su despliegue. Esta falta de precisión deja entender que se trata de una fatalidad, que es independiente de la naturaleza de los sistemas sociales –la mundialización se impondría a todos los países de la misma forma, sea cual sea la opción de principio, capitalista o socialista-, y que actúa entonces como una ley de la naturaleza producida por el estrechamiento del espacio planetario.”<sup>23</sup> Octavio Ianni afirma que la globalización es el término que define a la economía a partir de los años 90, pero que resulta inadecuado porque las economías de las naciones industrializadas se han entrelazado mediante el comercio global y los productos globales, y desdeñan a África y América Latina, dos

---

<sup>20</sup> Martin, Hans-Peter y Schumann, Harald (1999), *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*, pp. 267-268.

<sup>21</sup> Torres, Carlos Alberto (2001), *Democracia, educación y multiculturalismo*, capítulo 3.

<sup>22</sup> Escobar, Miguel y Varela, Hilda (2001), *Globalización y utopía*, p. 11. Dice Borón: “la discusión sobre el capitalismo ha desaparecido de la agenda pública. Se lo considera, y éste es el mayor triunfo ideológico del neoliberalismo, como un fenómeno natural, como la cristalización de innatas tendencias adquisitivas y posesivas de la especie humana y no como una creación histórica de clases y agentes sociales concretos movidos por sus intereses fundamentales.” Borón, Atilio (2001), “El nuevo orden mundial y cómo desmontarlo”, p. 33.

<sup>23</sup> La postura de Samir Amin elude ambigüedades: “La teoría de la mundialización capitalista que propongo, y de la cual esboqué las grandes líneas, hace de este concepto un sinónimo de imperialismo. El imperialismo no es pues un estadio –el estado supremo- del capitalismo, sino que constituye su carácter permanente.” Amin, Samir (2001), “Capitalismo, imperialismo, mundialización”, pp. 15, 19.

inmensas regiones con más de 60 países, poseedores de casi el 20% de la población mundial y una cuantiosa porción de los recursos naturales mundiales.<sup>24</sup>

En síntesis, las características más notables de la globalización son: la energía nuclear se convierte en la más poderosa técnica de guerra, primero en las manos de las potencias, luego en otras naciones; la revolución informática “pone en manos de los dueños del poder –otra vez los países dominantes pero también otros secundarios- una capacidad excepcional de formar e informar, inducir y seducir, tal vez nunca antes alcanzada en la misma proporción. Tercero, se organiza un sistema financiero internacional de acuerdo con las exigencias de la economía capitalista mundial y conforme a las determinaciones de los países dominantes... Cuarto, las relaciones económicas mundiales, que incluyen la dinámica de los medios de producción, de las fuerzas productivas, de la tecnología, de la división internacional del trabajo y del mercado mundial, reciben influencia, en gran medida, de las exigencias de las empresas, corporaciones o conglomerados multinacionales, transnacionales, mundiales, globales, planetarios. Quinto, la reproducción ampliada del capital, incluyendo la concentración y centralización de capitales, en realidad se universaliza en un nuevo nivel y con nuevo ímpetu... Sexto, el inglés se vuelve lengua universal, una especie de lengua franca... Séptimo, el ideario del neoliberalismo adquiere supremacía mundial como ideología y práctica.”<sup>25</sup>

Otros conciben de una forma benigna la globalización; así, Gintis sostiene que a veces se exageran los juicios sobre la globalización: “no hay más migración ahora de la que había a mediados del siglo XIX. No hay más movilidad de capital de la que había en el siglo XIX. No es que el capitalismo se esté apoderando de todo, sino que todas las opciones diferentes del capitalismo se han autodestruido porque no han funcionado.”<sup>26</sup> Brunner sostiene una visión más aséptica: “en vez de considerarla una causa de trasfondo que opera por vía de ‘afinidades electivas’ habría que tratar a la globalización como parte del entorno en que se desenvuelve la educación, afectando dimensiones relevantes del

---

<sup>24</sup> Belli, Pedro, “Globalizing the rest of the world”, en Octavio Ianni (1998), *La sociedad global*, p. 12.

<sup>25</sup> Ianni, Octavio (1998), op. cit., p. 37.

<sup>26</sup> Torres, Carlos Alberto (2004), *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, p. 124.

contexto en el cual ella opera y al cual debe responder y adaptarse... Con ese propósito entenderemos aquí por globalización, esencialmente, los procesos que resultan de la difusión de las NTIC –particularmente las tecnologías de redes- y buscaremos precisar en qué medida y con qué profundidad están cambiando los contextos próximos en que deberá desenvolverse la educación.”<sup>27</sup>

El resultado de las mutaciones no puede ocultar evidencias de los atrasos. La sociedad globalizada, el incremento de la productividad, el desarrollo de la ciencia y la tecnología hasta límites insospechables y la nueva conectividad global, no se tradujeron en mayores niveles de bienestar, en sociedades más libres y justas, al contrario, los problemas de las sociedades modernas abruma. Carlos Fuentes sintetizó magistralmente un diagnóstico de estos tiempos. En una conferencia dictada el 5 de marzo de 1996, el novelista mexicano propuso un decálogo para encarar el siglo. A su juicio, el primero de esos retos es el de la vida; asegurar la posibilidad de la existencia humana frente al suicidio ecológico y la destrucción del planeta. El segundo compromiso es el de contener la explosión demográfica que amenaza con desbordar todas las predicciones: entre 1950 y 1990 la población mundial se duplicó, al pasar de 2,500 millones a 5,300 millones, en especial en algunas regiones del planeta. Fuentes coloca después la necesidad de fortalecer los derechos de la mujer, enseguida, el replanteamiento de las relaciones geopolíticas del mundo y las asimetrías entre los países desarrollados y los atrasados, circunstancia que impone la revisión de las enormes diferencias entre los ricos y pobres de los países en desarrollo. Las cifras de la pobreza en América Latina son elocuentes: “En el informe que elaboramos los miembros de la Comisión presidida por Patricio Alwyn para la Cumbre sobre el Desarrollo, que tuvo lugar el año pasado en Copenhague, constatamos que en la América Latina la pobreza, lejos de disminuir, va en aumento: 60 millones más de miserables entre 1980 y 1990, hasta llegar en la actualidad a 196 millones de latinoamericanos con ingresos inferiores a los 60 dólares.”<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Brunner, José Joaquín (2002), “Peligro y promesa: educación superior en América Latina”, p. 101.

<sup>28</sup> Fuentes, Carlos (1996), “Hacia el final del milenio”, p. 33.

En la agenda propuesta por Fuentes para el cambio, el quinto compromiso es la crisis global de la civilización urbana: crimen, inseguridad, drogas, violencia, mendicidad. El sexto es la crisis del trabajo y su futuro. El séptimo mandamiento es reformar el sistema económico mundial y compartir los beneficios de la globalización. El octavo es la falta de un equilibrio mundial ante la ausencia de instituciones internacionales capaces de regular las relaciones entre los países. El penúltimo reto es el desarrollo de América Latina y el Caribe, presa de inequidades monstruosas: “Cada nación latinoamericana sufre también esta dolorosa dualidad, la disparidad del ingreso en América Latina, constante en nuestra historia, se ha venido acentuando desde 1950 hasta alcanzar en la actualidad la flagrante desproporción entre el 10% más alto de la población que recibe el 40% del ingreso y el 20% más bajo que sólo recibe el 4%”<sup>29</sup>. El décimo mandamiento, dice Fuentes, es la única alternativa ante los nueve anteriores, se trata de la educación: “Curva irreversible en el mundo desarrollado, la educación debe convertirse en curva inicial pero acelerada del mundo en desarrollo. Todos los problemas latinoamericanos y mexicanos que aquí he evocado no serán resueltos sin una inversión primordial en el área educativa, pues sólo a partir de ella se liberarán los inmensos talentos de una población portadora de una de las culturas más ininterrumpidas, variadas y ricas del mundo que es la nuestra, la cultura latinoamericana, la cultura mexicana.”<sup>30</sup>

Cierto es que muchos de los problemas sociales que padece el mundo en realidad son rezagos añejos, pero también lo es que en las últimas décadas el mundo poco ha hecho para disminuirlos. La riqueza se distribuye de forma inequitativa e injusta. El balance global es conmovedor:<sup>31</sup> “Durante las tres últimas décadas, la proporción del ingreso que comparte el 20% más rico con respecto al del 20% más pobre se ha duplicado, pasando de 30 a 1 hasta 61 a 1. El 20% más pobre ha visto disminuir sus ingresos globales del 2.3 al 1.4% durante los últimos 30 años. La pobreza en el nivel mundial ha aumentado casi tan rápido como la población del mundo. El Banco Mundial ha estimado

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>31</sup> Europa no escapa de los flagelos: “Este es el verdadero fantasma: una Europa de ‘las dos naciones’, una estratificación horizontal e indeleble de ricos insolentes y pobres plañideros que surca el rostro de sus estados miembros.” Neave, Guy, p. 118.

recientemente que 1 300 millones de personas sobreviven con menos de un dólar diario, y el número de personas con ingresos menores a 750 dólares al año, un poco más de dos dólares al día, es cercano a los 3 300 millones, es decir, el 60% de la humanidad. Aunque entre 1960 y 1993 el ingreso global total se incrementó seis veces hasta llegar a 23 billones de dólares y el ingreso per cápita promedio mundial se triplicó, tres quintas partes de la humanidad viven todavía en la pobreza. Hoy en día, las fortunas combinadas de los 358 hombres más ricos del mundo exceden los ingresos anuales combinados de países que cuentan con casi la mitad (45%) de la población mundial.”<sup>32</sup>

África es el mejor testimonio de la inequidad y la pobreza. Según informe del Banco Mundial (*¿Puede África aspirar al siglo XXI?*), el África subsahariana, excluyendo Sudáfrica, tiene menos carreteras que Polonia, menos de un quinto de la población tiene electricidad, uno de cada cinco africanos vive en países en guerra y la mayoría a dos horas del teléfono más cercano. La producción económica sumada de los 48 países del África subsahariana no es mucho mayor que la de Bélgica; su contribución al PIB mundial es apenas el 1% y sólo el 2% del comercio internacional.<sup>33</sup>

En América Latina los resultados denuncian un subcontinente pobre y en progresiva precariedad. Clara Jusidman afirma que la política social en el subcontinente debe enfrentar cuatro graves y enormes problemas: la desigualdad, la pobreza, la falta de equidad social y la exclusión o vulnerabilidad.<sup>34</sup> “De 1980 a 1990 los latinoamericanos por debajo de la línea de pobreza se incrementaron de 37% a 39% en el caso de la pobreza urbana, y del 25% al 34% en el caso de la rural. En 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población latinoamericana era de 363 veces, en 1995 aumentó a 417. Según el BID, en los '90 se ha producido una extensión de la pobreza a más de 150 millones de latinoamericanos, que equivale a cerca del 33% de la población que percibe menos de dos dólares diarios, mínimo necesario para cubrir las necesidades básicas de

<sup>32</sup> Schugurensky, Daniel (1998), “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?”, p. 121.

<sup>33</sup> Cfr. Estefanía, Joaquín (2001), *La nueva economía. La globalización*, pp. 40-41.

<sup>34</sup> Jusidman, Clara (2001), “La política social en las grandes urbes de América Latina”, p. 101. Castells define límites: “En cuanto a la sostenibilidad social, ¿es posible? Hasta hoy sabemos tres cosas: que la pobreza aumenta en América Latina, también en Estados Unidos; que la exclusión social, es decir, la desconexión de los sistemas de autogeneración de vida y recursos aumenta; que la economía criminal y la desigualdad crecen...” Castells, Manuel (2004), “¿Es sostenible la globalización en América Latina?”, p. 117.



consumo. En 1998, pese a que el PIB creció en un 2,6%, la desocupación en la región aumentó de 7,2% a 8,4%.”<sup>35</sup>

La expresión social de la injusticia se refleja en indicadores como el analfabetismo. De acuerdo con la UNESCO, en 1985 en el mundo había 886 millones de personas analfabetas de 15 y más años, y para 1995 eran 885 millones. ¡En diez años se redujo un millón! Para 2005 se estimaba que habría 870 millones de analfabetos, dos terceras partes de los cuales son mujeres. En los países en desarrollo se concentraban los iletrados: 863 millones (1985), 872 (1995) y 861 (estimado a 2005); en América Latina<sup>36</sup> la situación también es crítica: 44 millones en 1985, 43 en 1995 y 41 en 2005. La meta de la escolarización primaria universal no se cumplió. Los 130 millones de infantes no escolarizados, a los que se suman los 100 millones que abandonan o son expulsados de la escuela, constituyen un dato revelador de los niveles de decencia a que aspira la sociedad neoliberal. Los 10 millones de niños fuera de la escuela que había en América Latina en 1985 se redujeron a 7 en 1995, mientras en África la situación pasó, en esas mismas fechas, de 32 a 44 millones.<sup>37</sup>

Frente al panorama descrito, ante los datos estremecedores Xabier Gorostiaga se pregunta: ¿La democracia está débil y en crisis o es el modelo económico polarizante y excluyente el que debilita los procesos democráticos?<sup>38</sup> Lo inocultable es que la inequidad y la exclusión han apesado a las poblaciones de los países subdesarrollados, con especial saña a sus niños y grupos marginados. Ciertamente, pobreza y analfabetismo hubieron siempre, pero con el neoliberalismo se exacerbó.

---

<sup>35</sup> López, Francisco (2002), “El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe”, p. 42.

<sup>36</sup> “El siglo termina cargando problemas educativos no resueltos en décadas sucesivas, a los cuales se suman los efectos de la modernización neoliberal. En América Latina subsistía el analfabetismo y se agregó el analfabetismo tecnológico; no se había resuelto la deserción escolar y se agrega la masificación de la marginalidad que deja fuera de la escuela a millones de niños y jóvenes.” Puiggrós, Adriana, “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, p. 10. “Así el analfabetismo funcional, cibernético y computacional constituye un problema educativo tan o más drástico de lo que fuera el analfabetismo funcional hacia principios del siglo veinte. Como una tragedia griega del eterno retorno, y a pesar de los avances en la escolaridad, volvemos a contemplar una crisis de la educación de adultos de envergadura al internarnos en el nuevo siglo.” Torres, Carlos Alberto (2002), “Grandeza y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte”, p. 25.

<sup>37</sup> Soler, Miguel (s/f), “Prólogo”, pp. 7-8. Un dato adicional del propio Soler: la UNESCO destinaba al sector educación 105 millones de dólares anuales, el equivalente al gasto militar del mundo en 80 minutos.

<sup>38</sup> Gorostiaga, Xabier (2001), “La construcción de las utopías desde la cultura y la educación”, p. 174.

En síntesis, de acuerdo con Carnoy la globalización afectará en cinco áreas de los sistemas educativos:

-En la organización del trabajo y en los tipos de trabajo, así como los niveles de calificación que exigirá a quienes se ubiquen en los sectores más modernos.

-Los gobiernos tienen la presión de invertir más en los distintos niveles, para tener una población más educada.

-La calidad y el nivel de los sistemas educativos aumenta en el mundo (como exigencia, habría que evaluar si también como práctica).

-Expansión de la educación a distancia.

-Las redes de información globalizada transforman la cultura, “pero los excluidos del orden mundial luchan contra los valores de esta cultura mundial de la apoteosis del mercado”.<sup>39</sup>

### **Educación y economía**

En la última mesa de discusión realizada en el encuentro organizado por Octavio Paz y la revista *Vuelta* (*El siglo XX: La experiencia de la libertad*), en los últimos días de agosto y primeros de septiembre de 1990, se sintetizaron muchas de las ideas analizadas por el segmento mayoritario de los intelectuales que acudieron a la gran tertulia del pensamiento. Probablemente porque eran recientes los cambios en la antigua URSS y en Europa del Este, el ánimo desbordante de muchos les llevó a conclusiones unánimes respecto al futuro económico y político del mundo. Nickolay Shmeliev, economista soviético, aseguró: “Hoy que termina nuestro Encuentro, quiero decir que la conclusión más significativa de éste fue que no existe un modelo de eficiencia económica que no sea el de la economía de mercado.<sup>40</sup> La alternativa histórica a la que nos enfrentamos es: o bien una economía eficiente de mercado que se convierta en la gran solución posible para nuestros dolorosos problemas sociales y que permita el avance de la ciencia y la técnica;

---

<sup>39</sup> Cit. por Tünnermann, Carlos (2004), “¿Qué tipo de universidad es pertinente para la construcción de una globalización alternativa desde América Latina?”, p. 219.

<sup>40</sup> Si hacemos caso de la idea, diríamos “de eficiencia económica”, pero tremendamente injusto: “El mercado genera injusticia porque el derecho que fundamentalmente protege es el peor distribuido: el derecho de propiedad.” Camps, Victoria (1993), *Paradojas del individualismo*, p. 185.

o, por otra parte, un callejón sin salida histórico, una economía incapaz de resolver ciertos problemas y de ofrecerle al pueblo un nivel de vida decente.”<sup>41</sup>

Roto el equilibrio geopolítico en el mundo y destrozado el otro gran modelo económico ensayado en el siglo XX, no había más alternativa para unos, y para otros, la única alternativa lo era por su superioridad teórica y práctica. El mundo descubrió, con la *perestroika* y la *glasnot* impulsadas por Gorbachov, que en occidente el capitalismo estaba llamado a convertirse en el único horizonte posible.<sup>42</sup> Posteriores transformaciones o la aceleración de macrotendencias refinaron la aplicación de los principios del modelo económico triunfante, y la variante propuesta por Reagan y Thatcher ganó terreno paulatinamente hasta convertirse en la ineluctable vía para el desarrollo de los países del primero o del tercer mundos. Pablo Gentili explica ese complicado proceso: “La poderosa hegemonía que fue ganando tal proyecto acabó por cristalizar durante la década de los ochenta a partir de la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste económico como producto de la llamada *crisis de la deuda*. La ortodoxia neoliberal promovida por los organismos financieros internacionales, especialmente el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), fue asumida por las élites políticas y económicas locales como la única receta válida para superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región. Este núcleo de doctrinas, así como la retórica que pretende darles sustento y legitimación discursiva, se ha fundado en un aparente acuerdo global que ha ido penetrando capilarmente en el sentido común de las administraciones gubernamentales latinoamericanas.”<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Paz, Octavio y Enrique Krauze [coords.] (1991), *La experiencia de la libertad/5. El ejercicio de la libertad: política y economía*, p. 60.

<sup>42</sup> Lo ocurrido también es objeto de una interpretación distinta; Antunes reseña un libro de Robert Kurz (*Del derrumbamiento del socialismo de cuartel a la crisis de la economía mundial*), en el cual su autor defiende la siguiente tesis: “el derrumbamiento del Este Europeo y de los llamados países socialistas no fue expresión de la victoria del capitalismo y de Occidente, pero sí la manifestación de una *crisis particular* que ahora fulmina el corazón del sistema mundial productor de mercancías. Fue, por lo tanto, un momento de un determinado *proceso* en la crisis global del capital, que se inició en el Tercer Mundo, afectó de manera arrasadora al Este Europeo y ahora penetra agudamente *en el centro* del modo de producción de mercancías y de la sociedad del trabajo *abstracto*.” Antunes, Roberto (2001), *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*, p. 114.

<sup>43</sup> Gentili, Pablo (1998), “El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”, p. 7.

Desregulación,<sup>44</sup> liberalización y privatización son los instrumentos estratégicos de la política neoliberal, que impone fuertes determinaciones sobre los distintos sectores, especialmente la salud y la educación. Este modelo de capitalismo contemporáneo es un sistema que se nutre de cinco monopolios: las nuevas tecnologías, el control de los flujos financieros a escala mundial, el acceso a los recursos naturales, los medios de comunicación y el monopolio de las armas de destrucción.<sup>45</sup> Las políticas impuestas son semejantes en los países: tasas de interés elevadas, reducción del gasto público social, desmantelamiento de las políticas de empleo y seguridad social, entre otras.

Junto a la imposición de la doctrina económica expansionista y las nuevas formas de relación entre países se fue generando un clima que, al mismo tiempo que lo facilitaba, era consecuencia de su penetración. Había que imponer un nuevo orden y demostrar que era el mejor posible, el único: “aquellas ideas que antes circulaban a contracorriente del consenso keynesiano prevaleciente en el período del *boom* capitalista de la posguerra se convirtieron ellas mismas en las ideas dominantes de nuestra época, a punto tal que lograron plasmar un nuevo ‘sentido común’ profundamente conservador que convirtió en fatales accidentes de la naturaleza a cuestiones –tales como la pobreza, el desempleo de masas o la destrucción del medio ambiente– resultantes de la voluntad de los actores sociales.”<sup>46</sup> Una muestra de la lógica con la cual se vende el sistema puede inferirse de la siguiente intervención de Octavio Paz en el encuentro de los intelectuales de *Vuelta*: “Respecto a la relación entre economía de mercado y libertades políticas, el caso de Chile es muy ilustrativo, pero no es el único. Algunos países del Extremo Oriente donde existen regímenes duros, como Corea, Taiwán, a través del mercado están recuperando la democracia. El gran ejemplo de esto en Europa Occidental es el del franquismo: una dictadura política impía, muy dura, que, a final de cuentas y ante la realidad del mercado,

---

<sup>44</sup> Alrededor de estos procesos hay mitos y mentiras. Dice Borón: “lo que se denomina ‘desregulación’ no es otra cosa que la imposición de una nueva modalidad de regulación, sólo que en lugar de descansar como antaño en una normativa impuesta por poderes públicos teóricamente responsables ante la ciudadanía y controlables por ella mediante el sufragio universal, ahora lo hace sobre las normas y estándares impuestos por el puñado de oligopolios que controlan a los mercados y fijan a su antojo las reglas del juego que mejor sirven a sus intereses.” El propio autor analiza y desmitifica los mitos que sostienen al neoliberalismo en Borón, Atilio (2001), “El nuevo orden mundial y cómo desmontarlo”, pp. 31-62.

<sup>45</sup> Amin, Samir (2001), “Capitalismo, imperialismo, mundialización”, p. 25.

<sup>46</sup> Borón, Atilio, op. cit., p. 155.

poco a poco se ha transformado en lo que es ahora: una democracia que resulta un ejemplo para América Latina.”<sup>47</sup>

En la interpretación de Paz el mercado es la vía de acceso a la democracia. Contra esa afirmación hoy existe una abundante bibliografía para sostener que el mercado se convirtió en custodio de la democracia,<sup>48</sup> entrampada en un juego donde domina la economía y la política se relegó. De aquí se desprende un reto de enormes dimensiones políticas y sociales: “Las tareas más nobles de los políticos democráticos en el umbral del próximo siglo serán el mantenimiento del Estado y el restablecimiento de la primacía de la política sobre la economía. Si esto no ocurre, la fusión, dramáticamente rápida, de la humanidad a través de la técnica y el comercio pronto se convertirá en su contrario y llevará a un cortocircuito global.”<sup>49</sup>

De 1990 a los primeros años del siglo XXI la situación de predominio de un capitalismo cuestionado por el propio Papa de la iglesia católica no ha variado, excepto para agudizar las críticas condiciones de más de la mitad de la población del mundo. En estos momentos, más que en las épocas de Octavio Paz, las tentaciones imperialistas del mercado parecen ganar la batalla. La mano invisible de Adam Smith no llegó y los límites que voluntariosamente reclamaba el nobel mexicano no se establecieron: “La democracia económica es el necesario complemento de la democracia política. El mercado libre es el mecanismo mejor –tal vez el único- para asegurar el desarrollo económico de las sociedades y el bienestar de las mayorías. Así como la libertad política, en regímenes democráticos, implica el respeto a los derechos de las minorías y de los individuos, el libre juego de las fuerzas económicas –liberado de la voluntad arbitraria del Estado tanto como

---

<sup>47</sup> Paz, Octavio y Enrique Krauze [coords.] (1991), op. cit., p. 79. En la misma mesa de discusión János Kornai contestó a Paz: “El mercado libre y la propiedad privada eran temas tabú y se necesitaba un cambio político para poder hablar de ellos. Para escribir al respecto había que encontrar formas, medios y trucos. Estaba prohibido hacerlo, era ilegal, no se podía hablar de esas cosas. Para hablar libremente sobre cómo establecer una economía de mercado se requiere una condición previa: la libertad política.” *Ibid.*, p. 79.

<sup>48</sup> “La trampa de la globalización parece haberse cerrado definitivamente, y los Gobiernos de los países ricos y poderosos del mundo parecen prisioneros de una política que ni siquiera permite ya un cambio de rumbo.” Martin, Hans-Peter y Schumann, Harald (1999), op. cit., p. 144. Estefanía afirma: “De lo que se deduce que, en la NE –nueva economía-, la canción de Billie Holiday era cierta: *Los que tienen, tendrán más*. La NE está cambiando la economía de una parte del mundo, pero ¿dónde están los pueblos, los ciudadanos, su opinión y sus decisiones? Sin reglas del juego la democracia y esta tipología de globalización son rivales, no aliados.” Estefanía, Joaquín (2001), *La nueva economía. La globalización*, p. 43.

<sup>49</sup> Martin, Hans-Peter y Schumann, Harald, op. cit., 19.

de los monopolios privados- debe estar regido por la ley y por la sociedad misma, es decir, por los productores, los intermediarios y los consumidores. El mercado no puede ser un simple y ciego mecanismo sino que es el resultado de un acuerdo colectivo. El mercado es una de las expresiones del pacto social.”<sup>50</sup> En contra de lo que soñaba Paz, en el primer mundo, pero sobre todo en el subdesarrollado, no existe la democracia económica, el mercado libre es el mercado de la omnipresencia y omnipotencia, y efectivamente actúa como un simple y ciego mecanismo a quien no importa los acuerdos colectivos –excepto los de los corporativos- ni los pactos sociales. En la nueva configuración mundial América Latina aparece como un subcontinente precario: reservorio de materias primas, depósito de desechos mercantiles, patio cercano de los Estados Unidos, pero sobre todo, incubadora de pobreza y desigualdades sociales, en las grandes naciones (Brasil, México y Argentina) como en las pequeñas (Haití o El Salvador).

Los gobiernos neoliberales de los países endeudados del subcontinente asumieron a pie juntillas las instrucciones. Con el discurso de la transformación democrática jugaron en las sociedades el papel de promotores de una nueva legitimidad, paradójicamente, el resultado fue una inmersión discursiva en la democracia y un alejamiento del desarrollo social. En las agendas gubernamentales, la justicia ocupó un lugar intrascendente, olvidando que para la pervivencia de una democracia tienen que existir mínimas condiciones de igualdad, que sólo son posibles en regímenes elementalmente democráticos: “El lento pero progresivo desplazamiento del lenguaje de los ‘derechos’, planteado y resuelto en el terreno de las instituciones públicas, al lenguaje de los ‘bienes’, conjugado y resuelto en el ámbito del mercado, es un sutil indicador de la decadencia política de las democracias latinoamericanas.”<sup>51</sup> Sin educación no hay democracia: “Los fundadores de las democracias contemporáneas comprendieron con claridad que sólo un pueblo educado está a salvo de las tiranías, aun de las más sutiles.”<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Mensaje final de Octavio Paz en la mesa que cerró el encuentro de intelectuales de la revista *Vuelta*, op. cit., p. 107.

<sup>51</sup> Borón, Atilio (2000), *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*, p. 153.

<sup>52</sup> Jaim, Guillermo (2005), *La tragedia educativa*, p. 212.

Pero la justicia sólo existe en las conductas humanas, según la doctrina de Hayek. Para los *estados de cosas* se debe aplicar el juicio de bueno o malo. El supuesto linda en los terrenos de la religión, acerca la economía<sup>53</sup> al fundamentalismo y lo aleja de una ciencia humana. El liberalismo, la globalización, el capitalismo atentan contra la democracia: “la responsabilidad principal del gobierno era la de ‘proteger a la minoría opulenta contra la mayoría’. Éste ha sido el principio fundamental de la democracia estadounidense desde sus orígenes hasta nuestros días.”<sup>54</sup> A demostrar una afirmación semejante dedican su libro Martin y Schumann,<sup>55</sup> quienes inician planteando el consenso del grupo convocado por la fundación de Mijail Gorbachov en 1995, en San Francisco, respecto a la crisis de la civilización mundial en el siglo XXI. En una gráfica expresión del destino que depara a millones y millones, los economistas, políticos y científicos reunidos en el hotel Fairmont, calificaron a la sociedad del nuevo milenio como “la sociedad 20:80”, y la definieron como sigue: “En el próximo siglo, el 20% de la población activa bastará para mantener en marcha la economía mundial. ‘No se necesita más fuerza de trabajo’, opina el magnate Washington SyCip. Una quinta parte de todos los que buscan trabajo bastará para producir todas las mercancías y aportar las valiosas prestaciones de servicios que la sociedad mundial puede permitirse. Ese 20% participará, por tanto, activamente en la vida, el beneficio y el consumo, no importa en qué país. Se puede añadir a ellos un 1 o 2%, admiten los participantes en el debate, por ejemplo contando a los herederos acomodados.”<sup>56</sup> Los autores refieren la intervención de un geoestratega, Zbigniew Brzezinski: “*Tittytainment...es una combinación de *entertainment* y *tits*, pechos en argot americano. Al decirlo, Brzezinski piensa menos en el sexo que en la leche que brota del pecho de una madre lactante. El buen humor de la frustrada población del mundo podría*

---

<sup>53</sup> “La economía es simultáneamente la ciencia más avanzada desde el punto de vista matemático y la más atrasada desde el punto de vista humano. Hayek lo había dicho: ‘Nadie que sea sólo un economista puede ser un gran economista’. Inclusive, agregaba que ‘un economista que no es más que economista se convierte en alguien perjudicial y puede constituir un verdadero peligro.’” Morin, Edgar (1999), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, p. 16.

<sup>54</sup> Declaración de Noam Chomsky en Borón, Atilio, “Anexo. Entrevista a Chomsky”, en Borón, Atilio (2000), *Tras el búho de Minerva...*, pp. 228-229.

<sup>55</sup> Martin, Hans-Peter y Schumann, Harald (1999), *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 10.

mantenerse con una mezcla de entretenimiento aturridor y alimentación suficiente.”<sup>57</sup> ¿Es una exageración desmedida?, se preguntan los autores. Las evidencias sobre el desempleo, la producción de satisfactores en el mundo y su injusta distribución es una evidencia que apunta a fortalecer el escenario advertido por los *protohombres de Gorbachov*. En ambos casos, frente a la racionalidad de la economía y la manera de mantener el orden social, los sistemas educativos tendrán una función primordial, para construir un *sistema de defensa* o para legitimar un estado de cosas.

En ese mundo globalizado América Latina es un convidado de piedra. Un pasivo y distante observador, permanentemente pobre, de industrialización endeble, excepto algunas áreas en pocos países. Acosada por una explosión demográfica que produce más pobres, es incapaz de educar a todos sus ciudadanos, darles servicios de salud y empleo. Víctima de malos gobiernos agota las pocas reservas de esperanza y las trastoca en frustración y resentimiento social. Es un páramo de desgracias con algunos oasis venturosos. Gracias al conjunto de políticas denominado *Consenso de Washington* y a la aplicación de sus gobiernos, en América Latina se eternizan la pobreza y la injusticia.

### **El Consenso de Washington**

El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial son dos instituciones económicas fundadas en los acuerdos de 1944, firmados en Bretton Woods (New Hampshire), de allí la manera como coloquialmente se les conoce: las *instituciones de Bretton Woods* o *los gemelos de Bretton Woods*. Nacidas para cumplir propósitos determinados, paulatinamente fueron incorporando otras funciones y abandonando las primigenias; por ejemplo, el Banco Mundial, gracias al Plan Marshall, no tuvo que destinar recursos a la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra, y pudo dedicar sus “modestos recursos” a proyectos de equipamiento en América Latina y Asia.<sup>58</sup> En la práctica, se han convertido en dos poderosas agencias que promueven ciertas concepciones a través de los condicionamientos que imponen mediante préstamos a los

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, pp. 10-11.

<sup>58</sup> Fossaert, Robert, *op. cit.*, p. 169.



países en desarrollo, obligándolos a adoptar esquemas que, con frecuencia, son desdeñados en los países desarrollados.

Con base en información de su sitio web, BM se describe como “una de las principales fuentes de asistencia para el desarrollo del mundo. Su meta principal es ayudar a las personas y países más pobres... En 2002 el Banco Mundial suministró US\$19.500 millones a países en desarrollo y trabajó en más de 100 economías en desarrollo, ofreciendo a esos países financiamiento y conocimientos especializados para ayudarles a reducir la pobreza.” Su panorama de la miseria es muy claro: “Vivimos en un mundo tan rico que el ingreso mundial es superior a US\$31 billones anuales. En algunos países de este mundo, la persona media gana más de US\$40.000 al año. No obstante, en este mismo mundo, 2.800 millones de personas (más de la población de los países en desarrollo) viven con menos de US\$700 al año y de estas, 1.200 millones ganan menos de un dólar al día...” Además, se puede leer en su sitio electrónico: cada día mueren 33 mil niños en los países en desarrollo, cada minuto muere una mujer durante el parto, 100 millones de niños (niñas en su mayoría) no asisten a la escuela.

El Banco Mundial es una agencia especializado de las Naciones Unidas, lo cual significa que no tiene una dependencia automática de los acuerdos de la Asamblea General, pero su estatuto de autonomía compromete a los países signatarios. Con sede en Washington, nació de la articulación del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y de la Asociación Internacional de Fomento (AIF), que otorgan préstamos con intereses bajos y donaciones en los países en desarrollo.<sup>59</sup> El BM es la principal entidad financiadora de proyectos en educación, SIDA/VIH, salud: “Desde que comenzó a otorgar financiamiento para el sector de educación en 1963, el Banco Mundial ha proporcionado más de US\$31.000 millones en préstamos y créditos, y en la actualidad está financiando 158 proyectos de educación en 83 países... ayudamos a los países en desarrollo en su tarea de asegurar que para el año 2015 todos los niños, especialmente las niñas y los

---

<sup>59</sup> Cinco organizaciones conforman el BM: BIRF, AIF, Corporación Financiera Internacional (CFI), Organismo Multilateral de Garantías de Inversión (OMGI) y Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI). A él pertenecen 184 países o “economías”.

menores en desventaja, se matriculen y puedan terminar la educación primaria... Somos el principal proveedor de financiamiento externo para la educación.”

Se concibió durante la Segunda Guerra Mundial para la reconstrucción de Europa en la posguerra. El primer préstamo por US \$250 millones se concedió a Francia. Ahora, rezan sus documentos, el banco cambió sus prioridades y se concentra en reducir la pobreza. Su misión es conmovedora: “nuestro sueño es un mundo sin pobreza”. Su presencia se incrementa: “Nuestro respaldo a servicios sociales como salud, nutrición, educación y pensiones ha aumentado de un 5% en 1980 a un 22% en 2003”. En su sitio web anuncia “Las prioridades del Banco Mundial han cambiado”, a saber:

1. Principal proveedor de financiamiento externo para la educación.
2. Principal proveedor de financiamiento externo en la lucha contra el VIH/SIDA.
3. Lucha mundial contra la corrupción.
4. Aliviar la deuda.
5. Financiar proyectos sobre biodiversidad.
6. Colaborar con otras instituciones.
7. Proveer agua limpia, electricidad y transporte a los pobres.
8. Importancia de la sociedad civil.
9. Ayudar a los países que emergen tras un conflicto.
10. Responder a las voces de quienes viven en la pobreza.

Usurpó algunos temas de la agenda de otras organizaciones por su creciente influencia. Las políticas laborales ya no se fijan en la Organización Internacional del Trabajo; BM decide aspectos de la agenda educativa relegando a la UNESCO. La salud, antes a cargo de la Organización Mundial respectiva, hoy es velada por Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.<sup>60</sup> En la creación del organismo se establecieron los mecanismos para el control de las decisiones: mientras Estados Unidos tiene el 17.35% del poder de voto, la Unión Europea el 23.27% de los votos y Japón el 6.22%; cualquier

---

<sup>60</sup> Borón, Atilio (2001), “El nuevo orden mundial y cómo desmontarlo”, p. 45.

decisión importante requiere una mayoría calificada del 85%, por tanto, Estados Unidos tiene poder de veto y no sólo derecho a voto.<sup>61</sup>

El gobierno federal mexicano recurrentemente niega cualquier intento de manipulación, coacción o determinación por parte de funcionarios del BM. Sin embargo, hay evidencias sobre los mecanismos a través de los cuales las políticas se le imponen mediante recomendaciones que supeditan prestaciones económicas al cumplimiento de una doctrina difícilmente eludible para gobiernos.<sup>62</sup>

El Consenso de Washington es uno de los más conocidos *papers* que sintetizan las políticas impulsadas por el gobierno norteamericano y las instituciones de Bretton Woods: “La expresión *Washington Consensus* fue usada por primera vez por John Williamson, investigador del Institute for International Economics... El programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de este ‘consenso’ incluye diez tipos específicos de reforma que, tal como señala Williamson, han sido implementado casi siempre con intensidad por los gobiernos latinoamericanos a partir de la década de los ochenta: 1) disciplina fiscal, 2) redefinición de las prioridades del gasto público, 3) reforma tributaria, 4) liberalización del sector financiero, 5) mantenimiento de tasas de cambio competitivas, 6) liberalización comercial, 7) atracción de inversiones de capital extranjero, 8) privatización de empresas estatales, 9) desregulación de la economía y 10) protección de derechos autorales.”<sup>63</sup>

El otro gemelo de Bretton Woods, el Fondo Monetario Internacional, funciona también de forma cada vez más penetrante y eficiente: “Ante el director del FMI... incluso los representantes de naciones tan grandes como Rusia, Brasil o la India son simples peticionarios. En negociaciones que a veces duran años, tienen que comprometerse

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>62</sup> “En una entrevista radiofónica que en la BBC le hizo Alex Jones el 4 de marzo de 2002, tras una entrevista con el ex vicepresidente del Banco Mundial, Joe Stiglitz, despedido por haber descubierto la verdad, y con documentos internos del banco obtenidos de otra forma, dio a conocer la conducta del BM: *El Banco obliga a las naciones a firmar acuerdos secretos (un promedio de 11 puntos) en los que los gobiernos se comprometen a vender los activos claves de sus países, si no quieren que les corten todo crédito internacional. Acuerdan también imponer medidas que devastan realmente la economía de las naciones implicadas.*” Manú Dornbierer (2002), *Foxtrot, De cómo Vicente nos lleva al baile global*, México, Grijalbo, p. 296. La propia periodista (p. 214) afirma que Ernesto Zedillo recibió de funcionarios del Banco Mundial un documento con “instrucciones”: “Los *Strategic Papers*, 300 y pico de hojas, le fueron entregados a Zedillo en 1995, bajo el título de este párrafo (El Consenso de Washington)”.

<sup>63</sup> Gentili, Pablo (1998), “El Consenso de Washington...”, p. 18.

siempre a adoptar draconianos programas de ahorro y a reducir radicalmente su burocracia estatal.”<sup>64</sup> Fue del FMI, con la intervención y colaboración de Estados Unidos, de quien el gobierno de México recibió, en los primeros días de 1995, la multimillonaria operación para rescatar al país de una crisis de proporciones aún mayores que habrían colapsado al mundo, pero el costo ha sido altísimo para el país: “Porque el contrato de México fue ambas cosas: quizá la más osada defensa contra una catástrofe de la historia de la economía y una desvergonzada rapiña contra la caja fiscal de los países pagadores en favor de una minoría pudiente.”<sup>65</sup> No fue un acto de altruismo, sino “la medición de la catástrofe”.<sup>66</sup>

Alejada toda pretensión de elaborar un diagnóstico de las condiciones económicas del mundo, es útil tener presentes algunos elementos más que permitan comprender la naturaleza del contexto en el cual los sistemas educativos deben cumplir su función: “El capitalismo global es predatorio y parásito. En la economía global del presente, el capitalismo es menos benigno, menos responsable ante los intereses de las mayorías del mundo, y menos responsable para con la sociedad de lo que fuera antes. Unas 400 corporaciones transnacionales poseen dos tercios de las acciones fijas del planeta y controlan 70 por ciento del comercio mundial... Esas tremendas concentraciones de poder económico conducen a tremendas concentraciones de poder político en términos globales. Cualquier análisis de la ‘democracia’ se torna insignificante en semejantes condiciones.”<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Martin, Hans-Peter y Schumann, Harald, op. cit., p. 55.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>66</sup> Estefanía, Joaquín (2001), *La nueva economía. La globalización*, p. 227. El siguiente párrafo del propio autor no deja dudas (pp. 227-228): “El secretario del Tesoro norteamericano, Robert Rubin, escribió un artículo para dejar las cosas claras: ‘el presidente Clinton actuó para evitar una crisis. Sólo hubo un criterio para actuar y fue la protección de los intereses de Estados Unidos: proteger los puestos de trabajo, el nivel de vida, la seguridad nacional y evitar posibles aumentos de la inmigración ilegal. Estos peligros para nuestros intereses iban más allá de México y podían tener repercusiones en el mundo en vías de desarrollo, donde Estados Unidos tiene mercados importantes e intereses de seguridad nacional..., hemos dejado claro que estábamos dispuestos a ayudar a México, pero sólo si existían garantías de que nos devolverían el dinero, de que habría transparencia y vigilancia. Tenemos un medio de devolución garantizado gracias al petróleo. Pemex –la compañía de petróleos estatal- ha dado instrucciones a sus clientes extranjeros para que efectúen los pagos por las exportaciones de petróleo y productos derivados y petroquímicos a través del Banco de la Reserva Federal en Nueva York, y esas cantidades revertirán a Estados Unidos en caso de impago por parte de México.”

<sup>67</sup> Robinson, William, citado por McLaren, Peter (2002), *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, p. 53.

A su paso el modelo económico deja una estela de desgracias, especialmente graves en el mundo subdesarrollado: “El capitalismo ha entrado en una crisis global de acumulación y de rentabilidad. El neoliberalismo se ha transformado en la estrella polar que guía la conquista del orden del nuevo mundo del milenio venidero. Los salarios se han comprimido en todo el mundo; el ingreso se transfiere establemente del trabajo al capital; las corporaciones pugnan por una ventaja comparativa entre el trabajo barato y la adquisición de acceso, subsidiado por el Estado, a los recursos naturales, a la vez que abandonan las obligaciones públicas que tienen para con los pobres. El resultado es una polarización de clases, la movilidad hacia abajo y la secesión de clases. La nueva era de acumulación flexible, la cual es autodestructiva como resultado de su capacidad de sobreproducción, requiere un número considerable de condiciones ominosas.”<sup>68</sup>

En un apartado de sugerente título -“¿Un siglo XXI rico y miserable?”-, Fossaert realiza algunas reflexiones sobre el siglo: “Las hipótesis del crecimiento económico para el siglo XXI deben aún ser consideradas globalmente. En efecto, no bastan para justificarlas los beneficios de la revolución informática, de la mejor calificación de una mayor fuerza de trabajo y de la elasticidad del mercado mundial... La hipótesis de crecimiento que se concibe para el siglo XXI, en su totalidad, permite suponer que las crisis, las guerras, las revoluciones y las catástrofes naturales provocarán, a lo largo de este siglo, una misma proporción de estragos que durante la segunda mitad del siglo XX. En términos más optimistas, se podría también decir: *menos estragos que durante el primer siglo XX*, sobre todo de 1913 a 1945.”<sup>69</sup>

La última parte del siglo XX fue de crisis económicas permanentes, con resultados devastadores para todos los países, pero con trastornos mayores en las economías más débiles por las crisis de la economía central entre 1973 y 1982; después la crisis de los países endeudados, desde 1982; enseguida las tensiones recurrentes de las monedas y las bolsas de valores, crisis prolongadas de los países estatal-socialistas, las crisis de las

---

<sup>68</sup> McLaren, Peter, op. cit., p. 31.

<sup>69</sup> Fossaert, Robert, op. cit., pp. 341, 343.

regiones en donde guerras y guerrillas se eternizan. En un dilema viven el inicio del siglo la economía y la política, la globalización y la democracia, y uno de sus rehenes es el empleo.

### Educación y trabajo

Las transformaciones en el mundo del trabajo son uno de los puntos de referencia en las nuevas visiones de la educación superior. En un diagnóstico de sugerente título,<sup>70</sup> Ricardo Antunes sintetiza una buena parte de esos cambios, cuyo resultado más grave es la desaparición de empleos y la expansión del *desempleo estructural* que afecta a los países desarrollados y subdesarrollados.<sup>71</sup> Otros cambios también podrían tener algunas implicaciones para la educación, por ejemplo, la desproletarización del trabajo industrial al mismo tiempo que una subproletarización intensificada que impone el trabajo parcial, temporario, precario, subcontratado, “terciarizado”. Una modificación más puede resultar de alto impacto para el sistema educacional: “paralelamente a la reducción *cuantitativa* del proletariado industrial tradicional, se da una alteración *cualitativa* en la *forma de ser del trabajo*, que por un lado impulsa hacia una mayor *calificación* del trabajo, y por el otro impulsa a una mayor *descalificación*.”<sup>72</sup>

Por su parte, Fossaert explica que la tercera era del capitalismo<sup>73</sup> transformó las modalidades del trabajo, las técnicas de producción y los productos, y la geografía de las fábricas e intercambios, sin que por ello se hayan agotado sus virtudes transformadoras. Pero ese tercer mundo capitalista produjo más desigualdades, injusticias y miserias: “Su

---

<sup>70</sup> Antunes, Ricardo, op cit., cap. II.

<sup>71</sup> “Los índices de desempleo y subempleo crecen diariamente en Norteamérica, Europa y Japón.” Rifkin, Jeremy (1996), *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, p. 25. Martin y Schumann ofrecen datos precisos: “En la industria germanooccidental se perdieron sólo en los tres años comprendidos entre 1991 y 1994 más de un millón de puestos de trabajo. Y eso que Alemania aún soporta bien la comparación internacional. En los otros países de la OCDE... el número de trabajos bien pagados se redujo todavía más aprisa. En el año 1996, en la OCDE buscaban trabajo inútilmente más de 40 millones de personas” (p. 130). Los mismos autores exponen también datos sobre la situación en Estados Unidos: entre 1979 y 1995, 43 millones de personas perdieron su empleo, posteriormente encontraron otro, pero en dos tercios fue un empleo menos remunerado y en peores condiciones (p. 151).

<sup>72</sup> Antunes, Ricardo, op. cit., p. 60.

<sup>73</sup> Los tres mundos capitalistas, a juicio del autor, son: a) el que resulta de la revolución industrial; b) derivado de la primera mitad del siglo XX, entre las guerras, y c) de 1945-1950 a 1989-1990, y el “cuarto mundo capitalista será claramente más capitalista que sus tres predecesores, pues ningún coto reservado colonial, ni un enclave estatal-colonial, ni una alta barrera aduanera fraccionarán el campo de la acumulación del capital.” Fossaert, Robert, op. cit, p. 451. Octavio Ianni distingue tres momentos en la historia del capitalismo: el primero, organizado con base en modelos nacionales; en el segundo el capitalismo traspasa fronteras y océanos, y el tercero es el capitalismo global. Op. cit., p. 21.

sola superioridad depende del hecho de que inhibió las guerras centrales, obligando, por ello, a descubrir otras maneras de manejar las contradicciones internacionales.”<sup>74</sup>

Jeremy Rifkins analiza el impacto de las dos caras de la tecnología en el trabajo, para proponer un escenario crítico producto del arribo a la era de la información: “Entramos en una nueva fase de la historia mundial, en la que será necesario un número cada vez menor de trabajadores para producir los bienes y servicios requeridos por la población mundial.”<sup>75</sup> Desde otra perspectiva son las conclusiones de los 500 prohombres reunidos en 1995 por Gorbachov en San Francisco. En el futuro, predicen dramáticamente, la cuestión será fácil de definir: “to have lunch or to be lunch” (comer o ser comido). No es exagerada la perspectiva; hacia 1996 en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 40 millones de personas buscaban, inútilmente, un empleo.

Contra las tesis de una nueva era sin trabajo para millones, hay visiones<sup>76</sup> optimistas que reconocen los altos niveles de desempleo en Europa,<sup>77</sup> pero sostienen que no hay una sola teoría que demuestre de manera precisa la relación causa-efecto entre la introducción de nuevas técnicas y el desempleo.<sup>78</sup> Con base en un estudio del departamento de Comercio de los Estados Unidos Navarro agrega: “aquellas empresas que más tecnología incorporan a sus procesos son también las que ofrecen un mayor porcentaje de empleo en el mercado laboral... En cualquier caso, y aunque se lograra demostrar que la tecnología crea paro en algún sector concreto, no sería riguroso extender esta conclusión a toda la sociedad.”<sup>79</sup> En esa interpretación, si bien algunas personas pueden sufrir desempleo, se compensa con otras nuevas áreas laborales creadas

---

<sup>74</sup> Fossaert, Robert, op. cit., p. 240.

<sup>75</sup> Rifkin, Jeremy, op. cit., p. 18.

<sup>76</sup> Navarro, Pedro (1999), *El futuro del empleo*, 1999.

<sup>77</sup> “André Gorz agrega que aproximadamente entre un 35% y un 50% de la población trabajadora británica, francesa, alemana y norteamericana se encuentra desempleada o desarrollando trabajos precarios, parciales.” Antunes, Ricardo, op. cit., p. 57.

<sup>78</sup> Navarro, Pedro, op. cit., 29. Jeremy Rifkin advierte que la revolución tecnológica “podría significar un menor número de horas de trabajo y mayores beneficios para millones de personas. Por primera vez en la historia moderna muchos seres humanos podrían quedar liberados de un gran número de horas de trabajo, y así adquirir una mayor libertad para llevar a cabo más actividades de tiempo libre.” Rifkin, Jeremy, op. cit., p. 34. La visión del tiempo libre es duramente criticada por Ricardo Antunes, que la califica como una “proposición utópica y romántica... en el interior de una sociedad fetichizada, como si fuese posible vivir *una vida absolutamente sin sentido en el trabajo y plena de sentido fuera de él*”; Antunes, Ricardo, op. cit., p. 97.

<sup>79</sup> *Ibid.*, pp. 30-31.

por la tecnologización de la sociedad; el argumento es endeble, dado que no existe tal compensación, y los datos muestran que la proporción entre empleos perdidos y los nuevos no equilibran las necesidades de trabajo para millones.<sup>80</sup>

De otro problema alerta Wallerstein: “Ha habido una infortunada tendencia a hacer de la ciencia el enemigo y de la tecnología el enemigo, cuando en realidad la raíz genérica del problema es el capitalismo. Desde luego, el capitalismo ha utilizado los esplendores del progreso tecnológico interminable como una de sus justificaciones.”<sup>81</sup> No se pueden desdeñar las intenciones y tendencias; los japoneses, por ejemplo, se han propuesto suprimir el trabajo manual en la industria. Si bien las predicciones más negras sobre la desaparición de empleos en los países desarrollados hacia el final del siglo XX no se cumplieron, es innegable que el proceso de desmantelamiento de los trabajadores y del empleo continúa, y de ello, el sistema educativo no puede mantenerse al margen. Hay una buena muestra de la importancia que habrá de jugar la tecnología en los procesos de producción: “El caso de la fábrica automatizada Fujitsu Fanuc (Japón), un ejemplo de avance tecnológico, es muy esclarecedor. Más de cuatrocientos robots fabrican otros robots, durante las 24 horas. Los obreros, casi cuatrocientos, trabajan durante el día. Con métodos tradicionales serían necesarios cerca de 4 mil obreros para obtener la misma producción... La tarea central de los obreros consiste en prevenir y reparar los robots dañados, lo que origina un volumen de trabajo discontinuo e imprevisible. Hay 1.700 personas más empleadas en trabajos de investigación, administración y comercialización de la empresa.”<sup>82</sup> Esto sugiere varias interrogantes. Es cierto que el caso aludido ocurre en un país altamente tecnologizado, con una economía poderosa y condiciones proteccionista del Estado para salvaguardar el equilibrio social, pero ¿cuál es la situación

---

<sup>80</sup> Antunes ofrece datos ilustrativos de esa contradicción; por ejemplo, en el periodo 1982-1988 en Francia se perdieron 501 mil empleos de tiempo completo, a cambio, se crearon 111 mil empleos de tiempo parcial. Cfr. op. cit., p. 56. Por su parte, Apple analiza el caso de Estados Unidos: “Aun teniendo en cuenta el aumento de puestos de trabajo relacionados con las nuevas tecnologías, los tipos de trabajo cuya disponibilidad va —e irá— en aumento para una gran parte de la población estadounidense no serán muy cualificados ni técnicamente exquisitos. Precisamente ocurrirá todo lo contrario. El mercado laboral estará cada vez más dominado por el trabajo repetitivo y mal pagado en los sectores de servicios, comercio y venta al por menor...”. Apple, Michael (2002), *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, p. 61.

<sup>81</sup> Wallerstein, Immanuel (2001), *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, p. 96.

<sup>82</sup> Antunes, Ricardo, op. cit., pp. 63-64.



de las economías latinoamericanas respecto al caso japonés, o de las economías poderosas?, ¿en contextos subdesarrollados, cómo afecta la tecnologización al mundo de la empresa; en consecuencia, a qué cambios obliga al sistema educativo?, ¿cómo lograrán vincularse las universidades a los progresos más notables en el desarrollo científico y tecnológico? Son estos, algunos de los pendientes en la agenda económica y política, y por supuesto, en el memorando educativo.

Con base en información de la Comisión Económica para América Latina, Carlos Muñoz Izquierdo y Alejandro Márquez<sup>83</sup> muestran que el desempleo abierto urbano en América Latina y el Caribe pasó del 6.4% en 1980 al 9.4% en 1999. La situación del desempleo profesional cambió radicalmente en los últimos 50 años. Mientras entre 1950 y 1960 había 1.5 puestos por egresado, para las últimas décadas del siglo pasado había 3.5 egresados por cada puesto. Lejos ya, incluso, de las perspectivas que mostraba Brunner para la década de 1980,<sup>84</sup> el certificado escolar hoy no abre puertas en automático, ni protege contra el desempleo. Las redes de relaciones que se crean con un título profesional son débiles o inútiles; su valor económico y la movilidad que antaño generaba, nostalgia.

En un contexto socioeconómico como el que depara a las sociedades en desarrollo, las implicaciones para la universidad serán mayúsculas. Si en los países desarrollados todo apunta a una reducción progresiva del empleo, en los periféricos las perspectivas no parecen más halagüeñas: ¿qué papel jugará la educación superior ante la demanda por un empleo que no existe para todos los graduados? Si, como opinan algunos autores, el signo característico de la educación superior en el siglo XX fue preparar para el empleo, y en el siglo XXI no existe más para una franja de la población, para qué habrá de preparar la educación superior.

La polémica sobre el futuro del empleo es una de las disputas que más afectarán la percepción social sobre la universidad y su relación con la sociedad, especialmente en momentos en que la valoración de la universidad se realiza con base en las posibilidades

---

<sup>83</sup> Muñoz, Carlos y Márquez, Alejandro (2000), "Indicadores de desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población", p. 11.

<sup>84</sup> Brunner, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, p. 85.

de los egresados por incorporarse a mercado profesional. Por ahora, un discurso regresivo se perfila. En el libro *Conocimientos y aptitudes para la vida...*,<sup>85</sup> que presenta una parte de los resultados del estudio conocido como PISA 2000, se sostiene que la aptitud para la lectura puede ser más determinante en el mundo del empleo, incluso que el título profesional. El argumento admite una doble lectura: por un lado, establece un razonamiento ambiguo: no se necesita de un título profesional, ergo, no es necesario demandar educación superior; basta con ser competente al leer. La segunda lectura puede ser una tramposa manera de imponer un nuevo sentido común, basado en la elitización de la educación.

### **Educación y democracia**

*El mundo en el siglo XXI*, de Robert Fossaert, es útil para pensar futuros posibles de la universidad en el siglo XXI. Fossaert no analiza expresamente el tema educativo, pero repasa, con abundante información y rigor, las tendencias que se vislumbran para el siglo naciente. Destaca las sacudidas económicas, la búsqueda de una relación armónica entre la economía y la naturaleza, la configuración política de los Estados, las guerras y las guerrillas, así como las variables demográficas. El autor propone realizar el análisis de las sociedades mundiales desde tres dimensiones: económica, política e ideológica o cultural.<sup>86</sup> En la democracia se amalgaman esas tres dimensiones; es otro de los ejes articuladores de la nueva configuración del mundo, y por sus relaciones con la educación, debe ser uno de los objetos de la atención al analizar el perfil de los sistemas educativos en el siglo XXI.

Desde las entrañas del sistema capitalista mundial el multimillonario George Soros asegura que el sistema capitalista global y la democracia llegan a ser antitéticos: “A decir verdad, la relación entre el capitalismo y la democracia es endeble en el mejor de los casos. El capitalismo y la democracia obedecen a principios diferentes. Los intereses son diferentes: en el capitalismo el objeto es la riqueza, en la democracia lo es la autoridad

---

<sup>85</sup> OCDE (2002), *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE.*

<sup>86</sup> Fossaert, Robert, op. cit., p. 13.

política. Los criterios por los que se miden los intereses son diferentes: en el capitalismo la unidad de cuenta es el dinero, en la democracia lo es el voto de los ciudadanos. Los intereses que se supone que se defienden son diferentes: en el capitalismo son intereses privados, en la democracia lo es el interés público.”<sup>87</sup> En consecuencia, los regímenes democráticos no conducen necesaria ni indefectiblemente al progreso social de las mayorías, incluso, siguiendo la argumentación, podrían estar atentando contra las mayorías al plegarse a los dictados del sistema capitalista global. Con esa lógica el autor predice la extinción de esta forma insostenible del capitalismo. La misma tesis es compartida por otros autores: “Pero cada vez es más manifiesto lo que ya los fundadores del Estado de Bienestar de la posguerra aprendieron de su amarga experiencia: economía de mercado y democracia no son en modo alguno inseparables hermanos de sangre que alimentan armoniosamente el bienestar para todos. Más bien estas dos imágenes centrales de las viejas naciones industriales de Occidente están en continua contradicción.”<sup>88</sup>

Al finalizar el siglo XX la democracia y el sistema educativo muestran síntomas de agotamiento. Carbonell esboza una síntesis del paradójico estado de la democracia occidental: “Simplemente constatamos y compartimos las tesis de quienes alaban las virtudes del sistema democrático, pero también las de quienes señalan su progresivo vacío y esclerosis, la desecación de su marco jurídico-político, el deterioro de sus instituciones públicas, la pérdida de credibilidad de los partidos-aparatos políticos como portavoces de la voluntad popular, el empobrecimiento de la vida pública, el escaso protagonismo de la sociedad civil popular en contraste con el creciente auge de los poderes fácticos económicos, políticos y comunicativos, o la escasa incidencia de nuevas fórmulas alternativas para vivificar y profundizar la democracia.”<sup>89</sup> Ignacio Sotelo comparte la misma perspectiva, sembrada de dudas sobre las posibilidades de la escuela y del sistema político: “Tanto la educación como la democracia instaladas en la Europa

<sup>87</sup> Soros, George (1999), *La crisis del capitalismo global. La sociedad abierta en peligro*, p. 143.

<sup>88</sup> Martin, Hans-Peter y Schumann, Harald, op. cit., 281.

<sup>89</sup> Carbonell, Jaume (1995), “Escuela y entorno”, pp. 205-206. “Las leyes del desarrollo capitalista son sencillas: maximizar el crecimiento, el beneficio, el incremento del capital. Pero las prioridades de los gobiernos y de los pueblos organizados en sociedad son, por su naturaleza, diferentes.” Hobsbawm, Eric (2000), *Entrevista sobre el siglo XXI*, p. 100.

actual muestran síntomas claros de encontrarse en ese estado que, con el eufemismo al uso, solemos calificar de ‘preocupante’.”<sup>90</sup> A pesar de la plausibilidad del razonamiento, el modelo que se impone pretende dibujar una visión distinta: “El capitalismo, se nos dice, es esa relación social naturalmente pura que constituye el sustrato de la democracia.”<sup>91</sup> En síntesis, no viven sus mejores tiempos ni el capitalismo ni la democracia, y su conjunción tampoco augura una promisorio salida a sus crisis.

Los procesos de construcción democrática son determinantes en la naturaleza de las reformas educativas, dicho de otra forma, los sistemas educativos no se pueden construir al margen de las difíciles condiciones –y lamentables resultados- en que terminaron los países el siglo XX e inician el XXI. Es la crisis económica y los ajustes que trajo consigo un pretexto perfecto para emprender reformas educativas; sin embargo, también el proceso democratizador de Latinoamérica jugó un papel en el pasado, y quizá uno más relevante en el porvenir, porque no es posible concebir un sistema democrático con una sociedad analfabeta, no educada.<sup>92</sup> Es esta conjunción, o mejor dicho, su ausencia, lo que permite explicar, por lo menos parcialmente, la endeble vitalidad de las democracias latinoamericanas. Las perspectivas no parecen alentadoras: “El acelerado empobrecimiento de grandes contingentes de las sociedades latinoamericanas tiene graves consecuencias sobre la democracia y la implementación de proyectos de modernización económica o reforma social. De hecho, no existen muchos antecedentes históricos que demuestren que es posible consolidar regímenes democráticos en condiciones de generalización de la pobreza. Esto imposibilita que los ciudadanos de las noveles democracias tengan acceso al mínimo grado de bienestar social.”<sup>93</sup>

## Epílogo

¿Es éticamente correcto que las universidades se mantengan al margen en un mundo atravesado por enormes asimetrías? De acuerdo con datos del *Informe sobre*

<sup>90</sup> Sotelo, Ignacio (1995), “Educación y democracia”, p. 34.

<sup>91</sup> McLaren, Peter, op. cit., p. 13.

<sup>92</sup> “Cuando las personas carentes de educación participan en las decisiones colectivas, el resultado no es la democracia, sino el gobierno de la turba: el gobierno de los prejuicios privados, conocido, en su época, como la tiranía de la opinión.” Jaim, Guillermo, *La tragedia educativa*, p. 213.

<sup>93</sup> Torres, Carlos Alberto y Borón, Atilio, op. cit., p. 97.

*desarrollo mundial 2000/2001*: de los 6 mil millones de habitantes, 2,800 viven con menos de dos dólares diarios, y mil 200 millones con menos de un dólar al día. En los países ricos, los niños que mueren antes de cinco años de edad son menos de uno de cada 100, mientras que en los más pobres, muere una quinta parte. La desnutrición afecta a menos del 5% de los niños en países ricos, y en las naciones pobres los desnutridos son cerca de la mitad. El ingreso promedio de los 20 países más ricos es 37 veces mayor que el de los 20 más pobres.<sup>94</sup>

Los llamados “ajustes estructurales” a las economías tienen su correlato en el sector educativo: también un programa de ajustes estructurales para la escuela y la pedagogía, que se erige como una nueva edición de la “pedagogía normalizadora” expuesta por Dussel y Caruso.<sup>95</sup> Las políticas educativas en América Latina, y en México, están desterrando la función social de la universidad en aras de un modelo educativo que Michael Apple llamó la *macdonaldización de la escuela*, en obvia alusión a las semejanzas entre la fábrica mundial de hamburguesas y la pedagogía que pregonan los neoliberales. Quienes comparten esa postura afirman que es posible formar universitarios con el mismo molde que se preparan las hamburguesas. Se trata de la “obsesión de la *utilidad escolar*, que no concibe la educación sino bajo el ángulo de su adaptación a la economía, como si la escuela debiera crear empleos.”<sup>96</sup>

La literatura especializada en el mundo no tiene duda en afirmar que se produjo o se está produciendo un cambio en el escenario de la educación superior. No obstante, surgen muchos cuestionamientos acerca de su verdadero significado: “El malestar por el funcionamiento deficiente de las universidades latinoamericanas se fue instalando en la

---

<sup>94</sup> “En el mejor de los casos, en las situaciones de penuria sólo cabe desarrollar una especie de ‘lumpen-pedagogía’”, afirma Gimeno, utilizando una expresión de Oury. Gimeno Sacristán, José (2003), *El alumno como invención*, p. 118.

<sup>95</sup> Dussel, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*, página 148 y siguientes.

<sup>96</sup> Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, p. 21. A juicio de los autores, un análisis de la escuela desde la sociología de la educación debe romper con esta imagen aplastante (además de otras dos: la escuela en crisis continua y la escuela como una máquina totalmente determinada). No obstante, esa imagen es la que promueve el paradigma neoliberal. En la parte final de su libro, los autores concluyen (pp. 458-459): “Sin duda la escuela no es responsable del desempleo, pero no puede quedar reducida al rol de organizadora de filas de espera...La escuela no tiene vocación para cualquier cosa, y menos para amortizar de modo ilusorio los efectos de una crisis general de empleo. Es la idea misma de educación la que entonces está amenazada.”

década del '80 conforme los procesos democratizadores se fueron consolidando. Reconquistada la democracia a nivel nacional, emergió la preocupación por los vicios y defectos institucionales, reconocidos por sus actores intra-muros.<sup>97</sup> La idea es polémica: el malestar con las universidades, en los '80, coincide con la consolidación de la democratización; es decir, que a mayor democratización de las sociedades, la inconformidad contra las universidades aumentó. No es una conclusión preliminar grata, ni mucho menos esperable cuando la relación se advertía en sentido contrario.

En Europa los balances no son más optimistas, a juzgar por lo que sigue: “el tono general que ha rodeado las políticas de educación superior en la Europa occidental durante la década comprendida entre 1985 y 1995 es de profundo pesimismo. Estamos muy lejos en verdad de la euforia de la década de 1960, cuando parecía que las posibilidades de elevar el nivel general de la educación entre los jóvenes no tenía límites, como tampoco parecía tenerlo la capacidad de las autoridades públicas para dar lo que, históricamente hablando, era un paso sin precedentes en la historia de las universidades europeas.”<sup>98</sup>

Hoy, es lugar común afirmar que la sociedad del siglo XXI será la sociedad del conocimiento o del aprendizaje.<sup>99</sup> La UNESCO<sup>100</sup> ha dedicado recientemente un informe internacional para exaltar su preeminencia. Por supuesto que sí, la sociedad desarrollada será una sociedad del conocimiento, pero sólo un tipo de sociedad, ciertas sociedades subdesarrolladas, o mejor dicho, segmentos de las sociedades subdesarrolladas.<sup>101</sup> El

---

<sup>97</sup> Mollis, Marcela [comp.] (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, p. 9.

<sup>98</sup> Neave, Guy, op. cit., p. 202.

<sup>99</sup> “A eso es a lo que me opongo, a la forma que se nos propone para implantar la llamada sociedad de la información, que nos presentan como si aportara más democracia, más prosperidad, etc. Es importante comprender que la noción de sociedad de la información que se ha popularizado se refiere a un proyecto concreto que, a mi juicio, no beneficia a la mayoría, sino que está construido, precisamente, sobre el mito de que va a beneficiar a la gran mayoría. Es una creencia que, desde sus comienzos, ha acompañado a las tecnologías de comunicación a distancia.” Mattelart, Armand, op. cit., p. 166.

<sup>100</sup> UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*. El organismo reconoce que el conocimiento no debe ser tratado como una mercancía: “El saber representa un bien común y su mercantilización merece, por consiguiente, un examen atento” (p. 24).

<sup>101</sup> “Vivimos rodeados de señales que demuestran de manera inequívoca que la nuestra es una ‘sociedad contra el conocimiento’.” Jaim, Guillermo, op. cit., p. 7. Las reflexiones de Gimeno Sacristán son pertinentes: “La sociedad de la información globalizada es hoy una realidad para unos pocos y una posibilidad factible para otros pocos más. Para el resto es fuente de dominación y de desigualdad... Quienes sean ‘ricos’ en la sociedad del conocimiento, cada vez lo serán más y por más motivos, quienes sean ‘pobres’ cada vez lo serán más y en más aspectos... Las promesas de las nuevas tecnologías en la sociedad de la información

resto no lo serán. La conclusión de algunos autores alienta muy poco el optimismo: el conocimiento no ha sido motor de las reformas universitarias en América Latina, que han respondido a otras lógicas, a otros intereses, en primer sitio, aquellos que obedecen a motivaciones económicas. Si los sistemas educativos no han sido capaces de construir reformas fincadas sobre el conocimiento, cuando su avance era visiblemente menos vertiginosos, ¿serán capaces ahora, cuando ese mundo es valorado, predominantemente, a través de monitores que regresan reflejos más o menos distorsionados?

---

requieren, para realizarse, de una sociedad más democrática, más culta y más justa, para que no sólo exista la posibilidad de que todos puedan acceder libremente al conocimiento y puedan participar sin restricciones en él, sino que también sean compensados los que tengan menos oportunidades de hacerlo.” Gimeno Sacristán, José (2005), *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*, pp. 33, 54-55.

## CAPÍTULO 2

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las últimas décadas del siglo XX presenciaron múltiples procesos de reforma en los sistemas educativos del mundo occidental. Había que adaptar el aparato educativo a las nuevas condiciones que perfilaban las mutaciones de la sociedad. El sistema escolar no podía permanecer impasible ante la globalización, la interdependencia económica de los países, así como la evolución vertiginosa de la ciencia y la tecnología. El papel de los estados y su naturaleza cambiaron en una evolución no sólo epidérmica; la transformación penetró hasta las instituciones educativas, surgidas y alentadas por aquellos y dependientes financieramente de los presupuestos públicos, al tiempo que se observaba una explosión de las instituciones y la matrícula,<sup>1</sup> en especial en las escuelas de sostenimiento privado.

En el escenario construido por las condiciones del entorno, un tipo de control de la universidad se convirtió en fenómeno generalizado, aunque el Estado nunca abandonó el

---

<sup>1</sup> “Desde el punto de vista cuantitativo, la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de la más espectacular expansión de estos sistemas. El número de estudiantes matriculados en todo el mundo se multiplicó por más de seis, pasando de 13 millones en 1960 a 82 millones en 1995. Este volumen de matrícula se manifestó de manera más aguda en los países desarrollados: en la actualidad más de 20 tienen lo que se denomina ‘megasistemas’, esto es, sistemas de educación superior con más de 1 millón de estudiantes.” García, Carmen (2002), *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, p. 9.



monopolio hasta la segunda mitad del siglo XX:<sup>2</sup> “desde su establecimiento, la universidad jugó en América un papel crucial en las ‘luchas por la hegemonía’ social, política y cultural, formando a un sector de las élites superiores y, a la vez, a un número significativo de los intelectuales intermedios e inferiores.”<sup>3</sup> Ello significa que hoy, más que un apoderamiento de la universidad por el Estado, se revive una etapa de sujeción, o que se inaugura una era de cada vez mayor control de las universidades, especialmente mediante el control de los presupuestos. La idea refuta algunas posiciones que plantearían que en alguna época anterior la universidad habría sido más autónoma. De acuerdo con Ossenbach y Levy no fue así, en todo caso, las formas de sujeción se realizan con otros mecanismos.<sup>4</sup>

Las reformas replantearon las relaciones entre los sistemas educativos y las instituciones con el Estado. Neave y Van Vught advirtieron en Europa la tendencia hacia una autorregulación que evadiera los excesivos controles a que sometía el Estado a las universidades.<sup>5</sup> Brunner propuso una regulación “liviana y eficaz”, a “distancia”, con respeto a la autonomía y “en alguna medida” de acuerdo con los distintos mercados: de demandas estudiantiles, de oferta de puestos, del mercado laboral-académico, para la capacitación de recursos y de reputaciones institucionales.<sup>6</sup> Pero la crisis y reconstitución del Estado de bienestar afectó dichos procesos. “A partir de la década de 1980 se retoma con fuerza el problema de la modernización del Estado que se suma como problemática a la necesidad de cambio educativo. Para analizar las reformas educativas se introducen también los conceptos de reforma de primera y segunda generación. Las reformas de primera generación son reformas hacia fuera, es decir, que tratan de aligerar el compromiso central del Estado, lo que en el campo de la educación da origen a la controvertida cuestión de la descentralización, el financiamiento de la demanda, la privatización, etc. Las reformas de segunda generación son reformas hacia adentro,

---

<sup>2</sup> Ossenbach, Gabriela (2001), “Génesis histórica de los sistemas educativos”, p. 25.

<sup>3</sup> Brunner, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, p. 21.

<sup>4</sup> La veta de análisis es amplia y remite al tema de la vinculación universidad-Estado, objeto de análisis en distintos documentos oficiales y estudios críticos, entre otros, los textos de Levy, Ossenbach, Neave y Van Vught y Brunner.

<sup>5</sup> Neave, Guy y Van Vught, Frans, op. cit., capítulo “Conclusión”.

<sup>6</sup> Brunner, José Joaquín, op. cit.

institucionales, que suponen una real transformación, lo que implica pasar a una nueva forma de hacer socialmente la educación.”<sup>7</sup>

Las reformas educativas fueron inspiradas principalmente por las nuevas visiones de los estados en mutación: “En términos generales podemos afirmar que las reformas educativas que se impulsaron en la región a finales del siglo XX se caracterizaron por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación que había sido sostenida por el Estado desarrollista (ahora conocido como Estado benevolente), por otra que parte de un Estado liberal que funciona de acuerdo con las reglas del mercado, considerando de diversas formas que la educación debe incluir elementos de oferta y de demanda.”<sup>8</sup> No se trató, en general, de procesos impulsados originariamente desde los claustros: “Da la sensación de que las políticas educativas nacionales se formulan primordialmente en relación con la economía, sin tener lo bastante en cuenta la práctica educativa.”<sup>9</sup> En la proliferación de ciertas ideas motores de la reforma los organismos internacionales de corte economicista jugaron un papel principal, de esa forma, el protagonismo del BM y el FMI explica la uniformidad relativa de las reformas,<sup>10</sup> incluso en países de distintos signos políticos y diferentes desarrollos económicos.<sup>11</sup>

Resulta paradójico, asevera Gentili, que en contextos presuntamente democráticos, las reformas en algunos países hayan sido más autoritarias que nunca: “Durante la década de los 80 y de los 90 se produce, lo que nosotros denominamos un primer ciclo de reformas estructurales en el campo educativo, en prácticamente toda América Latina. Esto supone varias cosas bastante interesantes y bastante dramáticas: primero, el hecho de que a pesar de sus profundas diferencias regionales, históricas, institucionales y políticas, los sistemas educativos de los distintos países de América Latina

---

<sup>7</sup> Aguerrondo, Inés (2003), “Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?”, p. 46.

<sup>8</sup> Díaz Barriga, Ángel e Inclán, Catalina (2001), “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, p. 5.

<sup>9</sup> House, Ernest (1995), “La política educativa en una era de productividad”, p. 112.

<sup>10</sup> Reimers tiene una opinión distinta; para él, las reformas fueron heterogéneas, “un popurrí de esfuerzos de cambio.” Reimers, Fernando (2002), “Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas.”

<sup>11</sup> Coraggio sostiene que es doble la fuente de las políticas públicas en educación: los organismos internacionales y los gobiernos nacionales. Citado por Díaz Barriga, Ángel (2000), “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, p. 14.

comienzan a reestructurarse con un mismo conjunto de propuestas o políticas de reformas. Esto lo hemos denominado el proceso de ‘pasterización’ de las políticas educativas de América Latina.”<sup>12</sup> Un *Consenso de Washington* para la educación se puede caracterizar, a su juicio, a partir de cuatro interrogantes: ¿cómo entienden los neoliberales la crisis educativa?, ¿quiénes son los responsables de ella?, ¿qué estrategias deben seguirse para salir de la crisis? y ¿quiénes deben ser consultados para diseñar las alternativas? El autor concluye que para las posturas neoliberales los sistemas educativos latinoamericanos viven una crisis de “*eficiencia, eficacia y productividad* antes que una crisis de *universalización y extensión* de los servicios ofrecidos.”<sup>13</sup>

Aunque el peso de las variables económicas dictó en mayor medida el contenido y orientación de las políticas educativas, algunos estudiosos afirman que apreciar sólo la fuente económica que alimentó a las reformas limita la comprensión histórica, pues las reformas también fueron producto de las demandas democratizadoras de sus sociedades.<sup>14</sup> Torres y Schugurensky aportan otros elementos: “la concurrencia simultánea de paquetes de reformas universitarias similares en distintos países, gobernados por directrices paralelas y similares no se puede explicar satisfactoriamente como una simple coincidencia y difusión de una agenda similar de investigación y de políticas que repercuten en todos los circuitos de educación superior en el mundo –aunque dicha agenda sí existe- ni por el hecho de que reflejan un resultado serendipitado de las respuestas institucionales a problemas ‘comunes’ sacadas de un sentido común comercial imperante. Aunque sin recurrir a una ‘teoría del complot’, pensamos que gran parte de las reestructuraciones actuales de las universidades se debe a un esfuerzo consciente de grupos de interés específicos para adaptar la universidad a la nueva era de acumulación flexible.”<sup>15</sup> Gentili no duda: “Lejos de cualquier tipo de conspirativismo, lo que el Consenso de Washington sintetiza es la hegemonía neoliberal en el contexto de un capitalismo globalizado. Éste, como todo proceso hegemónico, no se reduce nada más a

---

<sup>12</sup> Gentili, Pablo (2002), “Políticas públicas, educación y ciudadanía”, pp. 201-202.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>14</sup> Ossenbach, Gabriela, *op. cit.*, p. 56.

<sup>15</sup> Torres, Carlos Alberto y Schugurensky, Daniel, *op. cit.*, p. 12.

construir una política del consentimiento sino también a una poderosa estratégica de coerción.”<sup>16</sup>

Las transformaciones académicas y organizacionales en la educación superior son, a juicio de Roberto Rodríguez<sup>17</sup>, las siguientes:

- Expansión de la matrícula.
- Diversificación de tipos institucionales, funciones y fuentes de financiamiento.
- Presencia creciente de inversión privada en la oferta de educación superior y mercantilización de los servicios educativos, en expresiones como los modelos empresariales y corporativos.
- Alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público.
- Convergencia nacional e internacional de modelos, respuestas y soluciones a través de la adopción o adaptación de lineamientos de política educativa recomendada y apoyada por organismos supranacionales, principalmente la banca multilateral.
- Instancias de coordinación de nivel nacional y regional. Reforma de gobierno universitario y otros cambios normativos. Nuevos modelos de distribución de recursos en las instituciones.
- Interacción entre las instituciones y los grupos de interés, organizaciones disciplinarias y otros representantes de la sociedad civil.
- Descentralización, regionalización e internacionalización de la oferta pública y privada.
- Planeación estratégica, evaluación y rendición de cuentas. Acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos.
- Mecanismos de aseguramiento de la calidad académica.
- Reforma académica y flexibilidad curricular. Modelos educativos basados en el aprendizaje y en la adquisición de competencias profesionales.

---

<sup>16</sup> Gentili, Pablo (1998), “El *Consenso de Washington*: la crisis de la educación en América Latina”, p. 16.

<sup>17</sup> Rodríguez, Roberto (2003), “La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, p. 89.

- Formas de aprendizaje a distancia, tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas. Universidad virtual. Software educativo (courseware).

Este conjunto de aspectos se sintetizan en tres grandes procesos: la importancia de la educación superior como factor de desarrollo y competitividad, la demanda de educación superior por parte del sector productivo y de la población, y una dinámica de adaptación y cambio como respuesta a los desafíos.<sup>18</sup> Para Neave<sup>19</sup> las fuerzas del cambio son la demanda por estudios superiores, la “comercialización” y la necesidad de que lo que se enseña tenga un “rédito inmediato en ganancias obtenidas”. Guillermina Tiramonti afirma que los sistemas educativos se transformaron de acuerdo con tres imperativos: la inserción en un mundo globalizado, la recomposición de los dispositivos de regulación y control del Estado y la demanda por la integración societal.<sup>20</sup>

Con base en una serie de informes elaborados a principios de la década de 1990 por los ministerios de educación, la Organización de Estados Iberoamericanos preparó un diagnóstico de las condiciones de sus sistemas educativos, entre cuyas conclusiones destacaron: falta de articulación o coherencia interna en los sistemas, por contraste entre propósitos y resultados, así como por la desvinculación entre niveles y modalidades; centralismo, uniformismo y burocratización; a nivel de centros educativos se aprecian problemas en la desproporcionada ratio profesor-alumno, como falta de “rendimiento cualitativo” respecto a los costos económicos; tasas elevadas de analfabetismo; altas tasas de abandono; repitencia de grados o cursos; bajos resultados en las escuelas; inadecuación de los planes de estudio; deficiente cumplimiento de la normatividad; estilos de enseñanza precarios; bajo reconocimiento social del profesorado; deficiencias en la formación docente, inicial y en servicio; desvinculación del sistema escolar respecto al sistema social; y, como producto de las disfunciones de la escuela, desajustes sociales en la población juvenil.<sup>21</sup> Con base en lo anterior concluyeron que la educación no es una *primera prioridad* para los gobiernos del área.

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*

<sup>19</sup> Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, p. 20.

<sup>20</sup> Tiramonti, Guillermina (1997), “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90”.

<sup>21</sup> García, José Luis (2001), “Tendencias de presente y de futuro”.

## El debate internacional

La última década del siglo XX fue prolija en reformas educativas y en la producción de documentos nacionales e internacionales sobre el tema. Con diferencias en los propósitos que los animaron, los responsables, usos y alcances, una constante salta a la vista: la educación está en crisis en los países en desarrollo, aunque los países del primer mundo no están precisamente conformes con los resultados que presentan sus sistemas educacionales. En países de antigua tradición universitaria hay problemas graves,<sup>22</sup> o bien, los sistemas educativos son objeto de severas revisiones, tal como puede apreciarse en el libro de Neave y Van Vught, escrito a partir de la idea de revisar las relaciones entre las instituciones y los sistemas educativos con el Estado, un factor que, a juicio de los autores, explicaría en buena medida la falta de funcionalidad de las instituciones ante las nuevas exigencias.

En Estados Unidos el diagnóstico no es más halagüeño para los padres del neoliberalismo, aunque sus conclusiones sirven para fundamentar una mayor liberalización de los servicios educativos: “Desgraciadamente, en los últimos años nuestro historial educativo ha perdido lustre. Los padres se quejan de la calidad descendente de la instrucción que reciben sus hijos. Hay muchos que incluso están preocupados por los peligros para el bienestar físico de aquéllos. Los maestros se lamentan de que la atmósfera en que se les pide que enseñen, frecuentemente no favorece el aprendizaje (...) Difícilmente mantendrá nadie que nuestras escuelas estén proporcionando a los niños las herramientas que precisan para enfrentarse a los problemas de la vida.”<sup>23</sup> Si en países con economías desarrolladas las universidades enfrentan serios problemas, entre otros de financiamiento, en países subdesarrollados la situación alcanza grados críticos. Así, a los retos académicos deben sumarse los asfixiantes y crecientes problemas con los recursos para operar las instituciones educativas superiores.

---

<sup>22</sup> “Las universidades británicas se encuentran al borde una grave crisis de infraestructura por falta de inversión.” Cfr. “La universidad británica roza la crisis por falta de inversión”, *Educación 2001*, no. 87, agosto 2002, p. 3. La nota señala que el profesor David Westbury, vicerrector de la Universidad de Birmingham, afirmó que un tercio de las instituciones británicas de enseñanza superior tendrán déficit en los próximos años.

<sup>23</sup> Friedman, Milton/Rose (1980), *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, p. 212.

Frente a los cambios en la economía, la política, la cultura, la globalización, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, conviene reflexionar algunas preguntas, entre otras: ¿cuál debe ser el rumbo de la educación superior? ¿Cuáles son las vertientes del cambio que se deben impulsar? ¿Cuáles son los medios para favorecer la formación de profesionales? ¿Cómo alcanzar la universalización, la igualdad social de oportunidades de acceso y de competencia académica? ¿Cómo asegurar la pertinencia? ¿Cómo asegurar una educación flexible y permanente? ¿Qué modalidades de financiamiento resultan viables y convenientes para impulsar la educación superior?<sup>24</sup> Una de las primeras lecciones que se pueden inferir es que la discusión sobre la educación debe ubicarse en el marco del debate de los proyectos nacionales de desarrollo, y en el contexto de la globalización o mundialización.

En la década de 1990, las posturas del Banco Mundial y la UNESCO fueron puntos de referencia fundamentales para entender el sentido del debate educativo internacional y analizar su impacto en los sistemas nacionales. Junto a los paradigmas que sustentan ambos organismos, hay algunos documentos relevantes, entre ellos, cuatro informes nacionales, a saber: el reporte de la Comisión Attali, en Francia; el reporte de la Comisión Dearing en el Reino Unido; el informe de la Comisión Boyer, en los Estados Unidos y el informe de la española Comisión Bricall.<sup>25</sup>

### **Banco Mundial en educación**

En 1994 el Banco Mundial publicó un documento que reconstruye la configuración de las políticas de educación superior en los países en desarrollo; se trata de un diagnóstico de los sistemas escolares a partir de una definición bajo la cual la enseñanza

---

<sup>24</sup> Rodríguez, Roberto (2000), "La reforma de la educación superior. Señales del debate internacional de fin de siglo."

<sup>25</sup> Hay otros documentos que resultaron importantes en la década de los noventa: *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad* (1992) de la UNESCO, y *Educación primaria. Documento de política* (1992) del Banco Mundial. En México destacan el estudio de la OCDE sobre las políticas educativas (*Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación superior*, 1997), y el documento de ANUIES (*La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, 2000).

superior sólo tiene sentido en tanto posee valor en el mercado.<sup>26</sup> “El documento está basado en la experiencia operativa y de análisis político del Banco Mundial, en un examen de las publicaciones existentes así como en estudios originales. Se entablaron amplias consultas con los encargados de políticas de educación superior en países en desarrollo, representantes de instituciones de financiamiento externo y reconocidos expertos del mundo académico. El objetivo de este estudio es aprender de las experiencias recientes para informar y delimitar la discusión de las políticas, tanto dentro del Banco como con nuestros prestatarios.”<sup>27</sup>

Las lecciones de la experiencia, concluidas por el BM, ubican en tres los problemas principales: la calidad de la educación, consecuencia del incremento en la matrícula y la expansión del sistema en un contexto de crisis económica; la ineficiencia en el uso de los recursos públicos y la inequidad, derivada de la inversión en la educación superior y no en la educación básica. De su diagnóstico se desprendieron cuatro recomendaciones: en primer término, diversificar el sistema creando otras opciones especialmente en las áreas tecnológicas, lo que en México constituyó el despegue de las opciones de técnico superior universitario o profesional asociado. Esta política impulsó fuertemente programas de movilidad de estudiantes, desarrollo del posgrado e investigación y un énfasis mayor en las nuevas tecnologías.

La segunda recomendación fue fortalecer y diversificar las fuentes de financiamiento, reducir los subsidios gubernamentales e incrementar la participación de los estudiantes mediante cuotas o “derechos de matrícula”. Textualmente dice el Banco Mundial: “En la medida que sea resultado de un uso más eficiente de recursos, es

---

<sup>26</sup> De manera secundaria Banco Mundial reconoce: “En la mayoría de los países, las instituciones de educación superior desempeñan también un papel social importante pues forjan la identidad nacional y ofrecen un foro para el debate plural.” Pero la función principal está vinculada a la función económica: “La educación superior es de vital importancia para el desarrollo económico y social. La responsabilidad fundamental de toda institución de educación superior es dotar a los individuos de los conocimientos y habilidades especializadas que se requieren en los puestos de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las diferentes profesiones.” Cfr. Banco Mundial (1995), *Educación superior: aprender de la experiencia*, p. 6. A juicio de Rollin Kent, pareciera que el Banco Mundial tiene una “opinión dividida acerca de la educación superior”, fractura que años más tarde trataron de aliviar sin mucho éxito. Cfr. Kent, Rollin (1995), “Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO”, p. 20.

<sup>27</sup> Banco Mundial (1995), *Educación superior: aprender de la experiencia*, p. 5.



conveniente disminuir el gasto por estudiante”.<sup>28</sup> A la par, se propuso desarrollar programas de becas-crédito, otorgar fondos públicos mediante concursos y mediciones de productividad e instaurar mecanismos para una rendición de cuentas responsable y transparente. En tercer lugar, BM propuso la mejora de la docencia y la investigación, apoyada en las instancias externas de evaluación y ligada al financiamiento. Finalmente, propuso replantear los términos de la relación entre las instituciones de educación superior y el gobierno. Respecto al financiamiento, BM fortaleció la idea de privilegiar la inversión en educación básica con un argumento sencillo: “Estos altos subsidios a estudiantes de universidades públicas –que, paradójicamente reconoce como insuficientes- no sólo son una inversión ineficiente en la educación, sino que también constituyen un desembolso social regresivo debido a que los estudiantes inscritos en las universidades pertenecen, en su mayoría, a la capa superior de la distribución de ingresos.”<sup>29</sup> Con mayor énfasis habrá de sostener: “Los hijos de los pudientes reciben grandes subsidios del resto de la sociedad para que asistan a las universidades públicas, reforzándose con ello sus privilegios económicos y sociales. La experiencia demuestra que romper este patrón es esencial, y que no deben subestimarse las trabas políticas para lograrlo.”<sup>30</sup>

Fortalecer la educación superior privada fue una de las más importantes estrategias sugeridas por el Banco Mundial, aludiendo a supuestos casos exitosos de privatización de la educación y canalización de recursos a esos subsistemas. Sus argumentos son diversos pero pueden ilustrarse con claridad en el siguiente pasaje: “Poner fondos públicos al alcance tanto de instituciones públicas como privadas para elevar la calidad, según los méritos de sus propuestas, hace que a largo plazo el terreno esté nivelado para todas las instituciones de educación superior, públicas y privadas por igual.”<sup>31</sup> Para ejemplificar, alude a los casos de Chile, y en menor medida Brasil y Corea. Para BM el financiamiento de la educación superior sólo podrá incrementarse en la

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>29</sup> Banco Mundial, *op. cit.*

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 9.

medida que se eliminen subsidios no educativos, se fijen cuotas, capten donaciones y realicen actividades generadoras de ingresos para constituir una sólida base financiera, en consecuencia, rechazan todas las políticas que tiendan a fortalecer el subsidio público.

El tema de la educación privada y la privatización de los sistemas públicos de enseñanza, profusamente abordado ya, amerita comentarios adicionales. El libro de Levy, por ejemplo, es un interesante estudio sobre la educación superior latinoamericana y sus relaciones con el Estado, con énfasis en el sector privado –análisis que no puede desligarse, juzga el autor, del sector público. Con base en el análisis de datos de 1955 a 1975, muestra que la educación superior en América Latina creció en términos generales, especialmente en el sector privado, como en ninguna otra región del planeta: un subcontinente depauperado e inequitativo se convirtió en modelo para estudiar la privatización! De acuerdo con Levy, se trata de una nueva ola de expansión de la enseñanza privada, aunada a una creciente privatización de la educación pública por la vía de un pago mayor de los “usuarios” del sistema y reducciones presupuestales públicas.

En síntesis, el paquete de reformas del Banco Mundial deberá ser una combinación de las siguientes políticas: control del acceso a la educación superior con criterios de selección eficientes y equitativos, alentar la diversificación de instituciones, establecer un clima favorable para las instituciones privadas, introducir o fomentar los costos compartidos y otras medidas de financiamiento, ofrecer programas de préstamos y becas para garantizar que todos los estudiantes calificados puedan proseguir su educación superior, asignar recursos públicos en forma transparente para mejorar la calidad y la eficiencia y, finalmente, otorgar autonomía a las instituciones públicas en cuanto a la obtención y uso de recursos, así como la admisión de estudiantes. Es nítido el espíritu que moviliza al organismo en la materia en cuestión: “en el enfoque del Banco Mundial subyace y predomina un supuesto económico: la educación superior es significativa en tanto que valor agregado; es decir, en la medida en que regresa al individuo su inversión y en la medida en que favorece la economía nacional y apoya sus opciones de desarrollo.”<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Rodríguez, Roberto (2000), “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional de fin de siglo”, p. 11.

## UNESCO

En 1995 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura publicó el documento *Cambio y desarrollo en la educación superior* con el propósito de preparar, en los años siguientes, un gran encuentro mundial. Entre 1996 y 1998 se efectuaron conferencias regionales para debatir diversos puntos de vista sobre cuatro temas: relevancia, calidad, financiamiento y administración y cooperación.<sup>33</sup> En noviembre de 1996 se realizó el foro de La Habana, en abril de 1997 en Dakar, en julio y en septiembre del mismo año en Tokio y Palermo, respectivamente, y en marzo de 1998 en Beirut, hasta llegar a la llamada *Cumbre de París* o Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en octubre de 1998. Dentro de los múltiples documentos<sup>34</sup> producidos en el marco de los eventos de la UNESCO, en *Hacia una agenda 21 para la educación superior*, se afirma que la misión de la educación superior es contribuir a la solución de los principales problemas globales, regionales y locales, como pobreza, hambre, analfabetismo, exclusión social, exacerbación de las desigualdades, ampliación de la brecha entre países industrializados y en desarrollo y protección del ambiente, y trabajar en la “generación de propuestas y recomendaciones que promuevan el desarrollo humano sustentable, la ampliación del conocimiento, el respeto universal por los derechos humanos, la igualdad de derechos para hombres y mujeres, la justicia y la aplicación de principios democráticos dentro de sus propias instituciones y en la sociedad, la comprensión entre las naciones y entre las etnias, religiones, culturas y otros grupos, en

---

<sup>33</sup> Los “doce debates temáticos transversales” son: exigencias del mundo del trabajo, educación superior y desarrollo sostenible, contribución al desarrollo nacional y regional, formación del personal de la educación superior, la visión de los estudiantes sobre la educación superior, las nuevas tecnologías, investigación científica, la contribución de la educación superior al sistema en su conjunto, mujeres y educación, cultura de paz, el poder de la cultura y autonomía, responsabilidades sociales y libertad académica. UNESCO (1998), *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento de trabajo*, p. 2.

<sup>34</sup> Entre otros, destacan: “World Statistical Outlook on Higher Education: 1995-1998”, “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, “Marco para la acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, “Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: visión y acción” y “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento de trabajo.”

favor de una cultura de paz y no-violencia y en la construcción de una solidaridad intelectual y moral.”<sup>35</sup>

A diferencia de la postura del Banco Mundial, desde la óptica de la UNESCO la educación superior no es una carga para los gobiernos sino una inversión a largo plazo, que habrá de reeditar en la productividad pero también en la cohesión social y el desarrollo cultural. Ambas comparten el reconocimiento de una crisis mundial de la educación y la idea de que no bastan los recursos públicos para operar los sistemas educativos. La UNESCO postula que no hay país que pueda sostener un sistema de educación superior sin fondos públicos, dado que las condiciones económicas de las grandes mayorías de la población no les permiten asumir el costo total o cuantiosas proporciones.

En el *Documento de políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (1995) la UNESCO propuso tres estrategias centrales: pertinencia, calidad e internacionalización. La pertinencia se define en relación con la necesidad de reestructurar la enseñanza y la investigación para atender a las exigencias de la economía, fomentando valores y la participación social; también la define por el uso racional de los recursos públicos y en la vinculación con el resto de los niveles del sistema educativo. La calidad será posible, dice el organismo, al cambiar las prácticas de enseñanza y los programas, utilizar tecnología, desarrollar investigación educativa, aumentar la competencia de los docentes, evaluar el nivel de la educación secundaria y reformarla, e invertir en la infraestructura institucional. La internacionalización debe promover la cooperación, sobre todo, para apoyar a los países pobres, fomentar el entendimiento intercultural y combatir la decadencia institucional en las naciones más desarrolladas.<sup>36</sup>

La Declaración Mundial emitida en la Cumbre de París es un documento que jerarquiza los problemas principales que enfrentan los sistemas educativos de todas las latitudes: financiación, igualdad de condiciones de acceso y permanencia, mejor capacitación del personal, formación basada en competencias, mejora y conservación de

---

<sup>35</sup> Cfr. Rodríguez, Roberto, “La reforma de la educación superior. Señales del debate internacional de fin de siglo”, p. 13. El autor analiza minuciosamente el documento de referencia.

<sup>36</sup> UNESCO (1995), *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*.

la calidad de la enseñanza, investigación y servicios, pertinencia de los planes de estudios, posibilidades de empleo de los diplomados, establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces e igualdad de acceso a los beneficios de la cooperación internacional. Se insiste, además, en los retos y oportunidades que abren las tecnologías.<sup>37</sup>

Los “considerandos” de la Declaración reafirman: “la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida...” (p. 2). Los distintos apartados despliegan las principales definiciones que fueron acordadas por los participantes, y luego dan paso a los 17 artículos que componen la Declaración, entre los que destacan el primero, donde se define la misión de la educación superior; el segundo, que ratifica la exigencia de la responsabilidad y el valor de la autonomía; el tercero, sobre el acceso y las condiciones de igualdad para ello, cuyo énfasis en las mujeres constituye el contenido del artículo 4; el artículo 11 define la evaluación de la calidad, cuya propuesta básicamente recoge los esquemas que ya se practicaban entonces; en su artículo 14, de la financiación de la educación superior como servicio público, asume que se requieren recursos públicos y privados: ratifica la obligación de los estados y el deber de la sociedad de apoyar en todos sus niveles.

Ante las dos posiciones distintas en materia de educación, Banco Mundial y UNESCO formaron una comisión y redactaron un documento que difundieron inicialmente por Internet, a partir de marzo de 2000. Lo titularon *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Contra las posturas previas del BM, el grupo de trabajo afirmó: “Un estrecho y, desde nuestro punto de vista, equivocado análisis económico, ha contribuido al criterio de que la inversión pública en las universidades y otras instituciones de educación superior generan magras tasas de retorno comparada con la inversión en educación primaria y secundaria, y que la educación superior magnifica las desigualdades de ingreso... Como resultado de lo anterior, los sistemas de educación superior en los países en desarrollo se encuentran bajo un constreñimiento. Ellos crónicamente se encuentran desfinanciados, a pesar de que enfrentan una creciente demanda dado que,

---

<sup>37</sup> UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, p. 1.

aproximadamente, la mitad del total de los estudiantes de educación superior del mundo vive en los países en desarrollo.”<sup>38</sup>

*Peligro y promesa*, como se le conoce, es un documento de siete capítulos. El primero es “Problemas añejos y nuevas realidades”, en cual se repasan los temas de la expansión de la demanda, tendencias de diversificación y los efectos de la revolución del conocimiento en los sistemas educativos. En “La educación superior y el interés público” se sostiene la importancia de la educación superior para el desarrollo pleno de la sociedad, no solamente desde su vertiente económica, en un intento por alejar la percepción economicista que tradicionalmente sostiene Banco Mundial. En el tercer capítulo, “Sistemas de enseñanza superior”, se ahonda la pretensión de alejar al BM de sus visiones clásicas; se sostiene que la concepción del “mercado libre” no se ajusta a la educación superior, y que el papel del gobierno como conductor del sistema es fundamental. En el capítulo sobre “Gobernabilidad” se proponen los principios para el buen gobierno en las instituciones educativas, el cual debe orientarse por la libertad académica, un gobierno cooperativo, derechos y responsabilidades claras, selección meritocrática, estabilidad financiera y rendición de cuentas. El capítulo dedicado a la ciencia y la tecnología confirma el notorio atraso en los países en desarrollo. El siguiente apartado afirma la necesidad de una educación general sólida, actualizada y flexible, que debe ser fomentada porque no sólo la formación técnica es deseable en los países en desarrollo. Las conclusiones sugieren recomendaciones en el sentido de incrementar recursos para la educación y mejorar la eficiencia en su uso. Afirma que debe invertirse en infraestructura, nuevos programas y diseños curriculares; en reclutar, retener y motivar a la planta académica; en expandir el sistema para que tengan acceso otros sectores sociales, así como fomentar la enseñanza y la investigación en ciencias básicas y aplicadas.

Teniendo en el centro de la discusión el reporte anterior, Francisco López y Alma Maldonado coordinaron un libro que revisa profusamente los “peligros y promesas” del

---

<sup>38</sup> Cfr. Tünnermann, Carlos (2002), “La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO”, pp. 202-203.

mismo.<sup>39</sup> Brunner dice que el documento conjunto busca responder a las siguientes preguntas: “¿Cuál es el rol de la educación superior (ES) en apoyo y fomento del desarrollo económico y social? ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrenta la ES en los países en desarrollo? ¿Cuál es la mejor forma de superar esos obstáculos?”<sup>40</sup> Maldonado sugiere que “El documento representa no sólo varios cambios en la posición tradicional del Banco Mundial ante la educación superior, sino que también muchas de sus recomendaciones están en franca oposición con documentos previos del Banco Mundial sobre el mismo tema.”<sup>41</sup> Advierte que el contenido debe ser analizado cuidadosamente, en especial “después de conocer algunos otros detalles sobre su alcance; por ejemplo, el hecho de que no refleje la política del Banco Mundial.”<sup>42</sup> El tiempo parece dar la razón a quienes sostenían una actitud prudente o crítica ante el cambio de fachada.

### **Perspectivas nacionales**

El informe conocido como “reporte Attali” fue elaborado en 1997 por un grupo de distinguidos intelectuales franceses (entre otros, Alain Touraine) encabezado por Jacques Attali. El grupo elaboró un documento titulado *Para un modelo europeo de enseñanza superior*, en el cual responden a las cuestiones que les habían planteado del Ministerio de Educación: las misiones del sistema de enseñanza superior francés, el desarrollo del sistema, la movilidad social y el sistema escolar, consecuencias de la evaluación de la calidad y medidas para armonizar la enseñanza con el resto de Europa. Propusieron tres principios para reorganizar el sistema superior de educación francés: sistema homogéneo y diversificado, sistema descentralizado y contractualizado (nueva gobernabilidad, gestión democrática), y evaluación eficaz y transparente. El reporte propuso replantear los ciclos con el esquema conocido como 3+2+3, y en las conclusiones “insiste en que una reforma tal tiene como condición de posibilidad el que se le reconozca desde el Estado con carácter de prioridad y aun de necesidad nacional, y –en consecuencia- que se requiere

---

<sup>39</sup> López, Francisco y Maldonado, Alma [coords.] (2002), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*.

<sup>40</sup> Brunner, José Joaquín (2002), “Peligro y promesa: educación superior en América Latina”, 93.

<sup>41</sup> Maldonado, Alma (2002), “El Banco Mundial y la educación superior en los países en desarrollo: ¿cuáles son los peligros y las promesas? Un análisis del documento ‘Peligro y promesa’”, p. 175.

<sup>42</sup> *Ibid.*

que la nación canalice a la ES recursos crecientes a través del presupuesto del Estado, de las colectividades territoriales y de las empresas.”<sup>43</sup>

El mismo año que en Francia, en el Reino Unido se elaboró un reporte bajo la coordinación de una comisión nacional encabezada por Ron Dearing. La tarea era formular recomendaciones para organizar el futuro sistema británico en las dos siguientes décadas. El documento de más de 1,700 páginas consta de un diagnóstico, una reflexión sobre los problemas universitarios y un apartado de recomendaciones sobre aspectos como la misión de la universidad, su organización, formas de gobierno, evaluación y aseguramiento de la calidad, matrícula, financiamiento y vinculación. “En este documento se perfila un nuevo modelo para garantizar la calidad en los niveles de educación superior en el Reino Unido. Las propuestas más destacadas se centran en el desarrollo de mecanismos de colaboración entre la Agencia para la Garantía de la Calidad y las instituciones, tendentes a elaborar un marco nacional de cualificaciones, así como el desarrollo de estándares de referencia para los logros esperados en diversos niveles de titulaciones.”<sup>44</sup> El reporte Dearing se presentó junto con documentos específicos sobre la educación superior en Irlanda del Norte, Escocia y Gales. En respuesta a estos documentos, el gobierno respondió con un informe llamado “La educación superior hacia el siglo 21”.

En Estados Unidos, en 1995 se formó una Comisión Nacional sobre Educación de Pregrado en Universidades de Investigación, patrocinada por la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, cuyo resultado se publicó en un reporte en 1998. Al igual que en los casos anteriores, se conformó un equipo de doce académicos, rectores, intelectuales y científicos dirigido por Ernest Boyer. El informe contiene un diagnóstico de la educación superior bastante crítico de la enseñanza de pregrado, y algunas recomendaciones, pero sobre todo, un escenario hacia el cual debe aspirar el sistema de enseñanza superior, especialmente en las universidades de investigación.

---

<sup>43</sup> Rodríguez, Roberto (2002), “El debate internacional sobre la reforma de la educación superior. Perspectivas nacionales”, p. 75.

<sup>44</sup> Ruiz, Juan (2002), “Modelos y estrategias de evaluación de la calidad de la educación superior”, pp. 154-155.



En España, Joseph M. Bricall coordinó el Informe “Universidad 2000”, a petición de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Es un diagnóstico y un conjunto de recomendaciones para mejorar la educación superior española: “La tesis central... parte de la consideración que la institución universitaria ha perdido el monopolio de la enseñanza superior y tiene que afrontar el desafío de la progresiva invasión del mercado en el territorio del conocimiento”,<sup>45</sup> lo que impuso el doble reto de adecuar la oferta a las necesidades del mercado y reestructurar la institución para ajustarla al naciente escenario. Entre otras de sus propuestas, destacan las siguientes: constituir una agencia oficial de acreditación periódica de las carreras; incrementar el presupuesto con respecto al PIB, pasando del 1.1 al 1.5% en el 2008, con lo que el presupuesto público comprendería el 80% del presupuesto, contra el 76% de 1998; duplicar la cantidad de becas y sus montos, redefinir los créditos académicos, aplicar medidas para evitar la repetición de cursos, selección del alumnado por las propias universidades, reducción del tamaño de los órganos de gobierno, autoevaluación de las universidades a cargo de expertos propios y externos, crear empresas que aprovechen la investigación universitaria y fomentar el desarrollo de tecnologías de la información y comunicación.

### **La situación educativa en América Latina**

Al volver la vista al subcontinente el panorama educativo muestra claroscuros. Con los matices nacionales hay logros y avances importantes, por ejemplo, en la incorporación de las mujeres a la educación y a la vida social, o en la reducción del analfabetismo que, sin embargo, sigue presente como un flagelo. De resaltar también es la apertura de los espacios universitarios: para la década de 1990 la cobertura alcanzaba al 18% de los jóvenes, cuando tres décadas atrás apenas se cubría a dos de cada cien. Sin embargo, los esfuerzos educativos se acotan por una reducción progresiva de los recursos públicos para financiar el sistema de enseñanza, sobre todo, por la ausencia de políticas de Estado encauzadas a instruir a su población con enseñanza posbásica. El decremento de los

---

<sup>45</sup> Caldentey, Gabriel y Polo, Pere (2002), “La educación como derecho democrático en un mundo globalizado”, p. 276.

presupuestos es innegable. Brunner encontró que entre 1980 y 1985 hubo una caída en el gasto per cápita, del orden de 30% en América Latina y el Caribe. El gasto público en 1980 era “alrededor de un tercio del gasto de los países en desarrollo y cerca de un vigésimo del gasto total mundial, en 1985, en cambio, cae hasta representar solamente un cuarto del gasto de los países en desarrollo y 1/25 del gasto mundial”.<sup>46</sup> El gasto público educativo medido como porcentaje del Producto Interno Bruto fue negativo para la mayoría de los países en esos años, y para 1989, según consigna Brunner, apenas era equivalente al de 1977.

El descenso en la inversión y la expansión del sistema educativo corrieron paralelos al empobrecimiento de las condiciones sociales. Creció la matrícula escolar y alcanzó a otros grupos sociales, pero también la pobreza, la marginación y la exclusión. Las tendencias demográficas son uno de los dilemas más complicados para los países latinoamericanos. Tasas de crecimiento sin control pueden reventar las capacidades materiales de cualquier nación para educar y mantener sana a la población. Los contrastes son impresionantes: “La frontera norte de México, prolongada por los brazos de mar que separan el Caribe de Estados Unidos, acusa dos contrastes: las tasas de crecimiento demográficos son cuatro veces más elevadas al sur que al norte, en tanto que a la inversa, el PIB promedio por habitante es doce veces más elevado al norte.”<sup>47</sup> Por ello, una ayuda eficaz para el desarrollo latinoamericano -países inmensos, pobres y analfabetas-, es controlar el crecimiento demográfico. Pero la colaboración internacional de este tipo es modesta. Según Fossaert, apenas alrededor de 200 millones de dólares por año, provenientes principalmente de un Fondo Especial de Naciones Unidas, alimentado por cotizaciones voluntarias, el resto es distribuido por diversas ONG.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Brunner, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, p. 129. Reimers recoge otros datos: “los países de América Latina invierten menos en términos absolutos y relativos en educación que los de la OCDE. A fines de siglo los países de la OCDE invertían, en promedio, el 19% del producto nacional bruto per capita por alumno de primaria, que era también el nivel relativo de gasto en Estados Unidos, y que se compara con el 12% en Argentina y Brasil, con el 17% en Chile, y con el 11% en México, Perú y Uruguay.” Reimers, Fernando (2002), “Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas”.

<sup>47</sup> Fossaert, Robert, op. cit., p. 232.

<sup>48</sup> Fondo al que Estados Unidos aportaba el 25% de los recursos, cuando se retiró en 1984.

Los diagnósticos sobre la educación en América Latina suelen presentar similitudes en la identificación de los problemas y las tendencias, aunque varían en las razones para explicar los atrasos. Se reconoce un déficit histórico, medido a partir de la evolución de las propias naciones y respecto a los sistemas educativos europeos o el de Estados Unidos. Estos, por ejemplo, han resuelto el problema de la alfabetización.<sup>49</sup> Es decir, los países latinoamericanos padecen muchos de los problemas que no han resuelto desde la constitución de sus sistemas nacionales de educación, más aquellos que derivan de los retos de la economía globalizada, la interdependencia y el avance de la ciencia y la tecnología.

José Joaquín Brunner expresa que la problemática educativa deriva de una relación dañada entre los sistemas, el Estado y la sociedad, y desde esa hipótesis identifica ocho problemas principales en la educación superior latinoamericana, ante los que responden las reformas:<sup>50</sup>

1. Un cambio de actitud gubernamental frente a la educación superior. Prácticamente ningún ministro, afirma, se expresa con entusiasmo de la educación superior y, por tanto, no estarían dispuestos a conceder mayores prerrogativas.
2. Como parte de los signos de la nueva relación entre el Estado y las universidades, el “mecanismo tradicional de relaciones” se rompió, esto es, la fórmula de los presupuestos incrementales.
3. Ante la reducción presupuestaria las universidades han visto pauperizado su clima cultural, y colocado en tensión la relación entre las entidades y entre los grupos protagonistas, como los sindicatos.
4. Los cambios anteriores son percibidos como parte de un intento privatizador.
5. La enseñanza superior privada ha experimentado una expansión considerable pero sin la regulación que garantice un mínimo nivel, generando un doble estándar; sin embargo, sus defectos son tolerados por el servicio que brindan al Estado al derivar parte de la demanda sin costo para el aparato estatal.

---

<sup>49</sup> Ossenbach, Gabriela (2001), “Génesis histórica de los sistemas educativos”, p. 23.

<sup>50</sup> Brunner, José Joaquín (1994), “Estado y educación superior en América Latina”, pp. 17-19.

6. El deterioro de la calidad en la enseñanza pública y privada.
7. Cuestionamientos severos sobre la equidad del sistema, que favorece a los grupos sociales privilegiados.
8. Ineficiencia al interior (bajos rendimientos escolares) y al exterior, por una decreciente rentabilidad social.

A juicio del propio Brunner, los sistemas latinoamericanos padecían una triple crisis: del financiamiento incremental, por falta de regulación y de evaluación. En correspondencia con su diagnóstico, advertía la necesidad de dos ejes para la reforma de la educación: el primero, “la adopción sistemática de procedimientos de acreditación que buscan garantizar públicamente la solvencia académica de los establecimientos y programas que se crean, y de la puesta en operación de procedimientos de evaluación para la instituciones ya establecidas... el segundo eje en torno al cual necesitaría organizarse un nuevo pacto de relaciones para la educación superior aspira a sustituir el vínculo basado exclusivamente en el compromiso estatal de proporcionar asignaciones incrementales a las instituciones por una relación más diferenciada y compleja donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y metas convenidos.”<sup>51</sup>

En un documento preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo,<sup>52</sup> se identifican tres motivaciones en las reformas educativas emprendidas en América Latina en las dos últimas décadas del siglo XX: las reformas impulsadas por razones de financiamiento, por motivos que buscan la competitividad y por razones de equidad. Si bien estas categorías son útiles para efectos analíticos, no son tan claras en su concreción. Sin embargo, en todos los casos, al ser practicadas en contextos de ajustes económicos fueron sinónimo de recursos siempre insuficientes por parte del gobierno federal y de los distintos niveles del aparato estatal, al mismo tiempo que se alentaba el incremento de la oferta privada. La consecuencia salta a la vista: reformas de esas características no pudieron resolver problemas y fueron objeto de cuestionamientos al no mejorar

---

<sup>51</sup> *Ibid.*, pp. 26, 28.

<sup>52</sup> Carnoy, Martin y Moura, Claudio (1997), “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”.

indicadores que se explican también por el efecto de las variables económicas y culturales. Además, fueron prolijadas con una visión parcial: “Los ’90 trajeron al campo educativo un ajuste teórico del cuerpo conceptual pedagógico. La política educativa se redujo a la administración de las reformas desde la perspectiva de los indicadores cuantitativos y resultados de evaluaciones, abandonando su potencial cívico democrático para ayudar a construir una ciudadanía participativa y dejando de lado, consecuentemente, la consolidación del espacio público como garante de una cultura democrática.”<sup>53</sup> En la picota se puso a las escuelas públicas como obsoletas e irrelevantes. Había, entonces, que alentar la escuela privada. ¿Un nuevo sentido común cobró forma?

En la agenda de las políticas educativas latinoamericanas, Braslavsky y Gvirtz destacan tres desafíos: calidad, equidad y eficiencia en el uso de los recursos,<sup>54</sup> y señalan que las reformas educativas son orquestadas por los Estados a través de seis dispositivos: nuevas leyes de educación, contenidos comunes, la reforma didáctica en la cotidianeidad escolar, otros modos de gobierno del sistema y de las instituciones, capacitación y actualización de profesores y los sistemas nacionales de evaluación. Dicho balance lo comparte Pablo Gentili, quien afirma que son tres los ejes de las reformas neoliberales: el establecimiento de contenidos comunes, los sistemas de capacitación de profesores y la generalización de la evaluación, a la que los estados dedican creciente atención y recursos.

En América Latina los estudios permiten afirmar que las prioridades se invirtieron: las políticas públicas y los políticos que gobiernan sostienen, desde hace décadas, que habría que educar para aliviar la pobreza, pero esa tarea demanda también lo contrario: aliviar la pobreza para mejorar la educación. Si no se cumple esta última tarea habrá que aceptar que no hay futuro digno para esos países, porque no habrá sistema educativo eficaz para resolver los problemas de una sociedad pobre, desnutrida e inequitativa. En el mundo latinoamericano, con terribles asimetrías, la pregunta de Fernando Reimers es

---

<sup>53</sup> Mollis, Marcela (2003), “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, p. 210.

<sup>54</sup> Braslavsky, Cecilia y Gvirtz, Silvina (2000), “Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo”, p. 42.

pertinente: ¿pueden aprender los hijos de los pobres? Los sugerentes dardos que ese autor propone provocan la reflexión acerca de las posibilidades formativas de la escuela en el subcontinente. Hay un grado de autonomía de lo educativo que permite suponer que los hijos de los pobres, pobres también, pueden aprender tanto o más que quienes no lo son, pero esos márgenes se estrechan ante la ausencia de mecanismos o políticas estructurales de discriminación positiva. Bajo la lógica imperante los hijos de los pobres terminan sacrificados por la maquinaria selectiva calificada como “darwinismo social”. La ecuación es simple y sus resultados aplastantes: las condiciones sociales afectan las oportunidades educativas que a su vez, condicionan las posibilidades de empleo y una mejor posición social. El círculo es perverso: el pobre tiene menos oportunidades de estudiar y por haber estudiado poco o no haberse escolarizado no tiene posibilidades de encontrar un empleo, mejorar su condición económica y romper el círculo de pobreza material y cultural para sus hijos, quienes reproducirán el esquema en sus propios descendientes. Sin negar los enormes esfuerzos de los gobiernos latinoamericanos para alfabetizar a millones de habitantes, las asimetrías son innegables. En el caso de México, coincide el aumento exorbitante de la riqueza con el incremento de la pobreza y de la miseria.

En un escenario inequitativo aumentar el gasto educativo es insuficiente para promover las oportunidades de los más pobres, pero no incrementarlo es cancelar la mínima posibilidad. El problema no es sencillo, y la pregunta de Reimers compleja. La respuesta es sí, los hijos de los pobres pueden aprender si existen políticas derivadas de un esfuerzo de imaginación y conjunción de voluntades, especialmente de los protagonistas del proceso educativo. Al respecto, en un estudio sobre la vinculación entre la pobreza, la democracia y la educación, Torres y Borón proponen ocho tesis, expuestas a continuación de manera sucinta, para discutir la pregunta sobre las posibilidades de abatir la pobreza utilizando la educación pública:

- 1) La pobreza cada vez se extiende más, con la novedad de que aparecen “nuevos pobres”: mujeres-jefes de hogar, niños de la calle, jubilados, pensionados y jóvenes desempleados.

- 2) Los temas del acceso y permanencia escolar son centrales, pero es impensable la solución del problema de la educación sin resolver, al mismo tiempo, el de la pobreza.
- 3) Contra las teorías del Banco Mundial, “no se puede sostener que la provisión de la educación –no importa en qué modalidad, nivel o características- puede contribuir decisivamente a disminuir la pobreza”,<sup>55</sup> sin atacar el problema social.
- 4) Promover la igualdad de oportunidades educativas no asegura la igualdad de opciones: ¿cómo proveer una educación de calidad a niños que, si acceden al sistema educativo, se encuentran mal nutridos, provienen de hogares no sólo con tremendas carencias materiales sino que también padecen graves limitaciones de recursos simbólicos y capital cultural (sobre todo comparado con el que disponen los niños que asisten a las “buenas” escuelas)?<sup>56</sup> No es posible avanzar en la provisión de educación de calidad, gratuita y relevante para la gran mayoría, si no adquiere el rango de un compromiso del Estado. En suma: la educación es condición necesaria pero no suficiente para erradicar la pobreza.
- 5) La idea de que la educación puede combatir la pobreza, individual más que estructural, fue parte de un proyecto de Estado basado en un pacto democrático y un consenso que legitimaba el Estado liberal de la posguerra. Sin embargo, al alterarse los fundamentos del Estado se modifican los presupuestos subyacentes, e incluso se cuestiona la inversión del sistema y los recursos educativos para combatir la pobreza. El resultado condujo a inestables democracias conviviendo con amplísimos segmentos de pobreza.
- 6) Con la globalización los gobiernos y las economías de los países subdesarrollados se vuelven dependientes, se afecta la autonomía del Estado, y los sectores tecnocráticos definen el ritmo y la naturaleza de la inserción en la economía capitalista internacional.

---

<sup>55</sup> Torres, Carlos Alberto y Borón, Atilio (1995), “Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina”, p. 112.

<sup>56</sup> Cómo hacerlo si además no cuentan con el tiempo “existencial” para avanzar en el sistema educativo, dado que más temprano que tarde deberán incorporarse al mercado de trabajo, quizá a los circuitos de mercado no-formales e informales, con su educación inconclusa.

- 7) Al subordinarse el Estado nacional al mercado internacional se afectan la teoría y la práctica democráticas, surgida de la creación de los estados nacionales en los siglos XVI y XVII, así como las posibilidades de combatir la pobreza al margen del control social.
- 8) Uno de los dilemas a resolver en la relación pobreza-educación es el de la solidaridad en comunidad, opuesto al desarrollo del individualismo posesivo y el interés individual como medidas de progreso. “En este sentido, la dimensión crítica de la educación en función de la construcción de una conciencia cívica puede brindar frutos abundantes para la disminución de la pobreza, más allá –y quizá de manera más eficiente- que prescripciones técnicas que buscan únicamente ajustar la educación a los mecanismos del mercado.”<sup>57</sup>

A pesar de las críticas condiciones de los países latinoamericanos, los vientos de reforma se posaron en la región, con diferencias pero también con signos comunes. Unos países iniciaron la primera generación de reformas a su educación superior en las dos últimas décadas, otros no las hicieron, y mientras los primeros emprenden nuevos desafíos y transitan a una segunda generación de reformas, aquellos deberán enfrentar las nuevas transformaciones sin haber efectuado las primeras: “fue en la década de los noventa cuando algunos países adelantaron determinadas reformas, especialmente las relacionadas con evaluación y acreditación, las mismas que llevaron a cabo los países europeos en la década de los ochenta.”<sup>58</sup> En el contexto de carencias, Tedesco identifica tres logros de las reformas: una tendencia a aumentar la inversión educativa; reformas institucionales, fundamentalmente la descentralización, la instalación de sistemas de evaluación y la tendencia a conceder más autonomía a las escuelas y, por último, mayor conciencia pública sobre la relevancia de la educación para promover el desarrollo.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*, p. 115.

<sup>58</sup> García, Carmen (2002), “Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación superior en América Latina”, p. 92.

<sup>59</sup> Tedesco, Juan Carlos (1998), “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”. Lo que para Tedesco son logros, admite otra interpretación; Gentili, por ejemplo, denuncia que en América Latina los países invirtieron recursos públicos de forma creciente –de manera proporcional- más en la evaluación que en otras áreas; por su parte, Gimeno Sacristán afirma que la tendencia a mayor autonomía generó una hiperresponsabilización en el docente y una descarga de obligaciones del Estado.



Pero el saldo es negativo: en eso parece haber acuerdos. Con base en distintos autores se puede concluir que las reformas educativas latinoamericanas poco lograron en dos campos fundamentales, la equidad y la calidad: “Hay consenso en reconocer, sin embargo, que estos logros no son suficientes y existe al respecto, también, un significativo nivel de insatisfacción con los resultados del aprendizaje efectuado por los alumnos – especialmente con los que provienen de familias de bajos ingresos, con el ritmo con el cual avanzan las reformas y por la existencia de núcleos importantes de resistencia a las transformaciones.”<sup>60</sup> En el mismo sentido, Reimers reconoce que a pesar de la expansión educativa, “América Latina es la región con mayor desigualdad en la distribución de ingresos en el mundo y una parte importante de ella se relaciona con desigualdades en los perfiles educativos de la población, en particular con las diferencias entre los niveles educativos del 10% con más ingresos –los universitarios- y el resto de la población.”<sup>61</sup> En consecuencia, las condiciones de educabilidad<sup>62</sup> de las personas de bajos ingresos son menores, y por tanto, elevadas sus probabilidades de hundirse en el mundo de la exclusión.

Altbach afirma que la educación superior en Latinoamérica fue influenciada por tres diferentes situaciones: las realidades nacionales, las tendencias regionales y los procesos de globalización.<sup>63</sup> El cuadro resultante fue privatización,<sup>64</sup> expansión de la matrícula,<sup>65</sup> ajustes al financiamiento,<sup>66</sup> redefinición de las responsabilidades de los

---

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>61</sup> Reimers, Fernando (2000), “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?”, p. 16.

<sup>62</sup> Tedesco define a la educabilidad a partir de dos factores: el desarrollo cognitivo básico y la socialización primaria que les permite a los niños insertarse en la escuela.

<sup>63</sup> Altbach, Philip G. (2002), “Prefacio. La educación superior latinoamericana desde una perspectiva internacional”, p. 3. Por realidades nacionales el autor entiende: condiciones económicas, eventos políticos, demografía, tradiciones-historia.

<sup>64</sup> “Los dos trazos dominantes en la evolución de la educación superior en América Latina, en la segunda mitad del siglo XX, pueden ser resumidos en términos de masificación y privatización.” Trindade, Hélijo (2003), “O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira”, p. 165. “En cuanto al crecimiento del sector privado, éste ha sido uno de los de mayor crecimiento a escala internacional. En 25 años la región ha pasado de tener 15% de matrícula en el sector privado, a 38% a mediados de los noventa.” García, Carmen (2002), “Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación superior en América Latina”, p. 95.

<sup>65</sup> “Durante la década de los 80 y de los 90 observamos dos curvas, una que es la curva del crecimiento del sistema educativo en términos del número de alumnos y alumnas matriculados, que es una curva ascendente y, del otro lado, una curva descendente que es la cantidad de recursos que los gobiernos han invertido para financiar el funcionamiento de estos sistemas educativos.” Gentili, Pablo (2002), “Políticas públicas, educación y ciudadanía”, p. 205.

profesores<sup>67</sup> y evaluación.<sup>68</sup> Así, durante las dos últimas décadas del siglo XX se puede encontrar una notable similitud en los proyectos emprendidos en nuestros países. Probablemente muchas de las semejanzas obedecen a comunes trayectorias históricas, culturales y económicas, pero también, a las concepciones y propuestas emanadas de organismos internacionales. El producto es la aplicación de un modelo educativo en el marco de la imposición de un esquema de desarrollo económico que niega las especificidades de cada región del planeta, y las recomendaciones son iguales con independencia de las culturas de cada país y sus regímenes políticos.

Rosa María Torres cuenta en anécdota una manera de acercarse a la solución de los problemas en la región, consistente en esperar las recetas, sin entender que la educación y los procesos que ocurren en ella y alrededor del sistema educativo son construcciones sociales. Relata que en su visita a un país caribeño recibió del orgulloso ministro de Educación tres volúmenes (Diagnóstico, Recomendaciones y Plan) sobre la educación para los cinco años siguientes, una obra recién terminada por un equipo de expertos nacionales e internacionales: “Con sólo hojear el primer volumen, confirmé lo que me temía: se trata del diagnóstico estándar en torno a la educación y sus problemas, el que se repite con asombrosa uniformidad, a lo sumo con las inevitables diferencias de cifras y siglas domésticas, en los países del llamado Tercer Mundo y en los de América Latina y el Caribe, en particular. No es necesario siquiera ver los tomos 2 y 3 –las recomendaciones, la propuesta, la estrategia, el plan– porque no es difícil anticipar su contenido: diagnósticos estándares en torno a los problemas suelen traer aparejadas

---

<sup>66</sup> “La generación de reformas de finales del siglo XX se caracterizó fundamentalmente por cambios en los modelos de financiamiento, exigencias de eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos, y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo.” García, Carmen (2002), *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, p. 11.

<sup>67</sup> “En un contexto de ajuste estructural, la reforma se inscribe en una gran paradoja: mientras por un lado ‘llama’ a la responsabilidad y al compromiso docente, por el otro acumula deterioro en sus condiciones materiales de trabajo.” Birgin, Alejandra y otras [comps.] (1998), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, p. 13.

<sup>68</sup> “La segunda dimensión de este cambio del estado docente fue el tema de la evaluación. La evaluación pasa a ser el gran eje. Todos los gobiernos latinoamericanos entraron en una histeria evaluadora durante estos últimos 20 años, y todos querían hacer y demostrar qué podían hacer.” Gentili, Pablo, op. it., pp. 209-211. “La política que mayor protagonismo ha tenido en las reformas de la educación superior en los últimos años ha sido la de la evaluación. Para el caso de América Latina, algunos autores incluso han considerado el decenio de los 90 como la ‘década de la evaluación’ (Días Sobrinho).” García, Carmen (2002), “Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación superior en América Latina”, p. 35.

recomendaciones estándares en torno a las soluciones... Se trata del molde para la reforma educativa que ha venido instalándose en toda América Latina en los últimos años y a la que este pequeño país, además, ingresa tarde, sin siquiera beneficiarse de las lecciones ya aprendidas por los demás.”<sup>69</sup>

Con una aplicación reduccionista como la que se infiere de tal forma de concebir el sistema educativo, los efectos no pueden ser siquiera medianamente favorables, porque lo que sigue al proceso “científicamente” desarrollado es traducir el plan en acciones de capacitación docente para quienes no formaron parte de ninguna manera y tampoco compartirán ni respaldarán en la práctica lo propuesto.

Una lección de las reformas educativas en América Latina y el Caribe en las décadas de 1980 y 1990 es que algunas de sus políticas, como la descentralización, por ejemplo, tienen efectos distintos, y sus resultados son también diferentes. Si las lecciones de la experiencia son tan claras, ¿es deseable insistir en una reforma de la educación superior en México, uniforme para todos, al margen de la historia y las circunstancias? ¿Los proyectos que están definiendo el destino en la educación superior tendrían que aplicarse en las universidades, independientemente de sus diferencias? ¿No cabría un mayor respeto a las singularidades de cada una de las instituciones educativas? ¿Cómo construir un sistema nacional desde la diversidad, respetándola y alentándola?

---

<sup>69</sup> Torres, Rosa María (2000), *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*, p. 37.



### CAPÍTULO 3

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

#### **Preludio: imágenes de la educación superior**

Un par de breves textos delinear el perfil que adquiere la educación superior en México... por lo menos en algunas universidades.

*Cuando un profesor joven, aún no doctor, entra en su Departamento lo primero que escucha es: ¡Ya sabe! por ahí fuera le preguntarán si es Doctor o no, ¡No le van a preguntar si es buen profesor! Cuando usted ya es Doctor, vuelve a escuchar ¡Por ahí fuera no le van a preguntar si publica sus trabajos de investigación, sino, dónde publica! Y el joven doctor, que por otra parte ya empieza a tener canas, vuelve a reestructurar su orden de prioridades. Lo triste es que en ninguno de los casos ubicó a la docencia en un puesto estelar. Es más, en una ocasión en la que pensó en hacer unas transparencias para sus alumnos escuchó: ¡No pierda el tiempo y dedíquese a mejorar su artículo! En otra ocasión comentó en su departamento, voy a redactar un libro para mis alumnos, su euforia se desvaneció cuando varias voces al unísono le dijeron: ¡Si quiere perder un año de su vida...! Allá usted...<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Venancio, J. y Freire, Ma. Jesús (2002), "La universidad española ante los nuevos retos", p. 39.

La segunda situación la comparte Daniel Schugurensky<sup>2</sup> en un análisis de la educación superior canadiense.

*Uno de los momentos cruciales en el tránsito hacia la universidad heterónoma tuvo lugar en 1983, cuando el flamante gobierno conservador estableció el Corporate-Higher Education Forum, inspirado en el Business Higher Education Forum que fuera creado en Estados Unidos cinco años antes. Siguiendo el modelo estadounidense, el Corporate-Higher Education Forum reunió a los gerentes de las empresas más importantes y a los rectores de las universidades más prestigiosas para trabajar en agendas comunes, especialmente en una mejor articulación entre la educación superior y el mercado. La similitud de perspectivas e intereses de los distintos actores fue tan notable que el coordinador del Foro señaló que, durante el transcurso de las discusiones, era casi imposible distinguir si el que hablaba era el rector de una universidad o el gerente de una empresa privada”.*

El desarrollo reciente de la educación superior mexicana podría organizarse en dos grandes etapas: la primera, entre 1950 y 1980, de *expansión no regulada*,<sup>3</sup> impulsada por la demanda de certificación profesional de una población en crecimiento demográfico, bajo la expectativa de que la instrucción superior era el canal de movilidad social por excelencia. El segundo momento, de 1980 a la actualidad, se definiría por un escenario político, económico y social distinto. Una transformación que se interpreta de múltiples formas, así, Hugo Casanova califica los cambios como de *notable redefinición*,<sup>4</sup> bajo dos signos: expansión y diversificación. Carmen Mollis se pregunta: ¿las universidades fueron reformadas o alteradas?<sup>5</sup> Mientras Furlán asegura: “Estamos viviendo una época de

---

<sup>2</sup> Schugurensky, Daniel (2002), “Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá”, p. 120.

<sup>3</sup> Vitarelli, Marcelo (2002), “Desarrollo y cambio de la educación superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90”, p. 223.

<sup>4</sup> Casanova, Hugo (2002), “Políticas y gobierno de la educación superior en América Latina”, p. 241.

<sup>5</sup> Mollis, Marcela [comp.] (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*.

cambios espectaculares. A algunos de los cuales habría que llamarles ‘dramáticos’; a otros tal vez ‘promisorios’.”<sup>6</sup>

En este segundo momento es notable la permanencia de una visión sobre la educación mexicana, otrora infrecuente rasgo de la política educativa. “Sorprendente continuidad”, dice Pablo Latapí al analizar políticas federales derivadas del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica: “A partir de esa fecha, durante 12 años, cinco secretarios han mantenido sin cambios en lo sustancial esas políticas”.<sup>7</sup> En el programa educativo de Vicente Fox hay una línea de continuidad con los programas de Salinas y Zedillo, y no lejana de la visión delamadrista.<sup>8</sup> El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se estructura sobre cinco temas: cobertura, calidad, desarrollo del personal académico, pertinencia y organización-coordinación, que luego el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sintetizó en tres: cobertura con equidad, calidad con pertinencia y coordinación y organización del sistema.

El contexto en que ocurre tal similitud podría ser parte de la hipótesis para explicarlo: el estado que emerge en el país refuerza algunas tendencias que afectan a la educación superior. Se trata de un adelgazamiento del estado, cada vez menos dueño y más gestor.<sup>9</sup> De allí derivan dos tendencias emparentadas, una que sostiene el otorgamiento de presupuestos sobre la base de evaluaciones, aunque el margen de discrecionalidad o la capacidad negociadora de las IES siguen intactas; la otra, la prioridad de financiar la educación básica con base en recomendaciones emitidas por organismos internacionales, principalmente Banco Mundial. Como resultado, el sistema educativo

---

<sup>6</sup> Furlán, Alfredo (2002), “Veinte tensiones de las instituciones universitarias”, p. 54.

<sup>7</sup> Latapí, Pablo (2005), “La política educativa del Estado mexicano desde 1992”, p. 3.

<sup>8</sup> Martínez, Felipe (2001), “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”. Martínez repasa los programas nacionales de educación, sus características, logros y debilidades, cerrando con un análisis del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Dice el autor: “Se encuentra un grado considerable de continuidad, a la vez que un esfuerzo explícito por superar las limitaciones detectadas en las políticas de los dos sexenios previos.”

<sup>9</sup> A fines de 1970, pero especialmente entre 1983 y 1985 se consolidó el paso de un *Estado facilitador* a un *Estado interventor*; Neave, Guy y Frans A. Van Vught, op. cit., pp. 46-47. José Saramago dice que pasamos “de las promesas de los Estados-providencia al triunfo de los Estados-vampiro”; *Cuadernos de Lanzarote II (1996-1997)*, México, Alfaguara, 2002. Cecilia Braslavsky y Silvina Gvirtz afirman que hay tres alternativas para reconfigurar el Estado, caracterizadas como *Estado omnipresente*, *Estado prescindente* y *Estado promotor*; cfr. de las autoras (2000), “Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo”.

superior en México, en las últimas décadas del siglo XX,<sup>10</sup> es producto, al menos, de tres factores: la nueva relación entre el Estado y las instituciones, la expansión de la educación superior privada y el control burocrático y político de las instituciones y de la política educativa.<sup>11</sup>

En la configuración de la agenda oficial de las políticas educativas mexicanas, la relación entre la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ocupa un sitio protagónico, pues sus permanentes acuerdos, entre pequeñas diferencias,<sup>12</sup> dieron luz a algunos de los instrumentos y políticas para la transformación de los discursos y la instalación de un conjunto de prácticas.

### **Aproximación a la educación superior en México**

La educación superior en México integra un complejo conjunto de instituciones en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura y posgrado, con instituciones públicas y privadas en expansión dinámica, con especial acento en las segundas. En el caso de las públicas, la fuente principal de financiamiento son los recursos federales y, en forma muy heterogénea, los gobiernos estatales. Las tres grandes modalidades son la universitaria, la tecnológica y la normal, aunque también se incluyen centros e institutos de investigación independientes. Con base en la clasificación de la ANUIES existen seis tipos: universidades públicas, universidades tecnológicas,<sup>13</sup> universidades particulares, otras instituciones públicas, instituciones tecnológicas y escuelas normales.

---

<sup>10</sup> Díaz Barriga precisa: "La conformación del sistema de educación superior en México se ha establecido en los últimos 50 años". Díaz Barriga, Ángel (2002), "El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización", p. 167.

<sup>11</sup> Díaz Barriga, Ángel y otros (2000), "Financiamiento y gestión en la educación superior en América Latina y el Caribe", pp. 173-174.

<sup>12</sup> Con momentos relativamente tensos, como cuando la ANUIES discutía el documento que habría de presentar a los candidatos presidenciales en 2006. El tono y los críticos señalamientos provocaron la reacción de las autoridades; el resultado fue que en la versión final la ANUIES suavizó y suprimió datos que revelan ineficiencias en la administración de la educación superior.

<sup>13</sup> En 1991 se instalaron las tres primeras universidades tecnológicas, tres más en 1994 y 37 en el periodo 1995-2000. Rodríguez, Roberto (2002), "Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa", p. 144.



Las interpretaciones sobre su desarrollo en las décadas más recientes coinciden en la falta de planeación que ordenara su crecimiento. Didriksson es muy elocuente: “el sistema de educación superior ha ido avanzando, por así decirlo, dando tumbos.”<sup>14</sup> Mendoza sintetiza algunos de los rasgos más visibles de la educación superior en México: “El SES<sup>15</sup> se caracteriza por su gran complejidad. Algunos de sus aspectos más notables son: su magnitud, su rápido crecimiento, su gran heterogeneidad y la gran diversidad en muchos de sus rubros evidenciada por el tamaño y características de las instituciones que lo conforman; la cobertura geográfica por áreas del conocimiento y por nivel de estudios, los índices de atención a los estudiantes y de eficiencia terminal y las características de su profesorado.”<sup>16</sup>

La expansión de la educación superior mexicana inicia en la década de los setenta, con un incremento de la matrícula escolarizada de 272%. Luego se moderó el comportamiento: 46% en la década 1980-1990, 58% de 1990 a 2000 y 24% entre 2000 y 2005. En tres décadas se incorporaron más de dos millones de estudiantes: mientras en 1970 había 229 mil 625, en 2005 se calculaba en 2.4 millones.<sup>17</sup> El notable aumento es resultado también de la explosión demográfica que experimenta el país: “la población creció por un factor cuatro entre 1950 y 1999, su número ascendió a 93’716,332 habitantes.”<sup>18</sup> En 1997 la matrícula en universidades y tecnológicos era de un millón 310,229 estudiantes, 188,353 en escuelas normales y 87,696 en posgrados. Para 1998 la matrícula de licenciatura en universidades y tecnológicos era de un millón 329,048

---

<sup>14</sup> Didriksson, Axel (2000), *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, p. 134.

<sup>15</sup> La propia noción de sistema, aplicada al conjunto de la educación superior, es objeto de notables controversias. En un documento preliminar a la propuesta que presentara la ANUIES a los candidatos en la contienda presidencial de 2006, se reconoce: “Si por sistema entendemos un conjunto institucional articulado, con mecanismos de coordinación y toma de decisiones concertadas en torno a propósitos comunes, se puede afirmar que México no cuenta con un auténtico sistema de educación superior”. ANUIES (2006), *Consolidación y cambio de la educación superior en México. Compromisos y propuestas de la ANUIES. Documento preliminar*, p. 25. La opinión es compartida por algunos investigadores: “En México no existe en sentido estricto un sistema que opere como tal”. Mendoza, Javier (2005), *Panorama de la educación superior en México*, p. 58.

<sup>16</sup> Mendoza, Javier, op. cit., p. 2.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>18</sup> Díaz Barriga, Ángel (2002), “El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización”, p. 167.

estudiantes, y en total un millón 705,489 alumnos. En el siguiente año, la población fue de un millón 803,790.

De acuerdo con datos del ciclo 2000-2001, en el conjunto de las instituciones de educación superior había una matrícula de dos millones 73,500 estudiantes: 3% en el ciclo tecnológico no universitario, 6.1% en posgrado y el restante 90.6% en licenciaturas y normal. Del total, 67.8% inscritos en escuelas públicas. El crecimiento de la educación privada tuvo un momento de auge en la década de los noventa: en 1990 atendía al 17.4% de la demanda de licenciatura, y para 1999 aumentó a 27.6%.<sup>19</sup> Un rasgo sobresaliente es la contención de la matrícula en las universidades públicas autónomas,<sup>20</sup> el aliento a otras opciones de educación tecnológica pública<sup>21</sup> y, sobre todo, el florecimiento de la educación superior privada, configurando una dinámica paralela: masificación y privatización.

Con base en los datos del ciclo 2003-2004, la educación pública absorbía al 67% de la matrícula y la particular al 33%. En la década de los noventa se experimentó una expansión de la cobertura del grupo de edad correspondiente a educación superior. En 1990 se atendía al 13.8% de grupo de edad entre 20-24 años, y a finales de 2000 alcanzó el 19%.<sup>22</sup> Para 2005 se calculaba en 22%.<sup>23</sup> No obstante el incremento notable de la matrícula, del número de instituciones y su dispersión en la geografía del país, la magnitud de la exclusión es motivo de seria preocupación, no sólo por la cobertura nacional, sino también por la heterogénea forma en que se distribuye en las entidades. Al respecto, el *Informe nacional sobre la educación superior* (pp. 50-51) diferencia cuatro grupos de estados:

---

<sup>19</sup> Rodríguez, Roberto (2002), "Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa", p. 149. El propio autor también analiza las implicaciones de tal aumento y afirma (p. 149): de las "700 IES privadas existentes, apenas una quinta parte pueden ser consideradas universidades." El incremento es más notorio si se observan datos más antiguos: en 1950 la matrícula era de 29,892 estudiantes, apenas el 1.5% de cobertura del grupo de edad 20-24 años; Díaz Barriga, Ángel (2002), "El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización", p. 167.

<sup>20</sup> Sin embargo, eso fue, a juicio de Mendoza, un factor que permitió emprender procesos de transformación académica, organizativa y normativa muy importantes. Mendoza, Javier, *op. cit.*, p. 13.

<sup>21</sup> "Conviene señalar que se ha favorecido el crecimiento de las instituciones que tienen un costo por alumno más bajo." Silva, Marisol (2005), *VII Educación superior*, p. 12.

<sup>22</sup> Rodríguez, Roberto, *op. cit.*, p. 148.

<sup>23</sup> Mendoza, Javier, *op. cit.*, p. 5.

- a) Grupo I, con tasa superior al 25%: Distrito Federal, Tamaulipas, Nayarit, Nuevo León.
- b) Grupo II, entre 20-25%: Colima, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.
- c) Grupo III, con tasas entre 15-20%: Aguascalientes, Baja California Norte, Campeche, Durango, Guerrero, Jalisco, Morelos, Puebla, Querétaro, Tabasco, Tlaxcala y Yucatán.
- d) Grupo IV, con tasa menor a 15%.

Si la cobertura se toma como indicativo del nivel de progreso de una sociedad, se tendría que concluir que México sigue siendo deficitario. Ha sido atendida con un enfoque cuantitativo y reducido a la capacidad del sistema escolar de ofrecer espacios, no como un derecho universal. Esa mirada esconde la realidad del acceso a la escuela para amplios segmentos sociales. Además, el reconocimiento de que la enseñanza superior está reservada a unos cuantos es el tipo de argumentos de quienes defienden el aumento a las cuotas, dado que a ella acceden sectores privilegiados, y con una enseñanza subsidiada se les privilegia.<sup>24</sup>

En un repaso de los desafíos del siglo XXI educativo el tema del derecho a la educación es inevitable. Un documento elaborado en los grupos de trabajo de la ANUIES reconoce que los avances son “notablemente inferiores”: “Si se mantienen las tendencias actuales, la cobertura en educación superior para 2012 será inferior a la que se estableció al inicio de la presente administración para 2006.”<sup>25</sup> El problema es estructural; el documento afirma que tomará 49 años llegar a la escolaridad promedio de la OCDE, y 76 para alcanzar la de Estados Unidos a la mitad de la década en curso. Entre 1990 y 2004 la cobertura aumentó ocho puntos porcentuales; de conservarse la tendencia, alcanzar el

---

<sup>24</sup> Antonio Gramsci, en otro contexto, se ocupó del tema para rechazar, con matices, que el subsidio público sirviera para financiar la educación de unos: “La cultura es un privilegio. La escuela es un privilegio. Y no queremos que sea así. Todos los jóvenes deberían ser iguales ante la cultura. El Estado no debe pagar con el dinero de todos la enseñanza para los mediocres y deficientes, hijos de acomodados, mientras excluye de la misma a los inteligentes y capaces, hijos de proletarios. La enseñanza media y superior debiera impartirse sólo para los que demuestren ser dignos de ella. Si es de interés general que exista, y que sea sostenida y regulada por el Estado, es también de interés general que puedan acceder a ella todos los inteligentes, cualquiera que fuere su potencialidad económica.” Gramsci, Antonio (1998), *La alternativa pedagógica*, p. 105.

<sup>25</sup> ANUIES (2006), *Consolidación y cambio de la educación superior en México. Compromisos y propuestas de la ANUIES. Documento preliminar*, p. 31.

32% de cobertura que tiene Perú llevará otros 15 años. Un informe de la UNESCO,<sup>26</sup> con información de 2000 a 2005, reporta que México, teniendo la segunda matrícula más alta del subcontinente –atrás de Brasil-, ocupa el lugar quince entre los países latinoamericanos, superado por otros (siete) incluso con menor nivel en el índice de desarrollo humano.

Más allá de las cifras y los datos, que muestran avances y retos, hay otras implicaciones que deben ser revisadas: “La selección ya no se hace por *encima* de una clasificación social previa a la inscripción a los estudios, sino que se realiza en el mismo *flujo* de los recorridos escolares, según procesos más inmediatamente escolares que sociales. La gran estratificación ya no opone a quienes acceden a los estudios secundarios y quienes se benefician con ellos, sino a los que logran su recorrido y aquellos que fracasan y son orientados hacia vías de relegación relativa.”<sup>27</sup> Esto es, que los caminos de la exclusión pasan por fuera pero también por dentro de la propia escuela, que ahora traslada a su interior mecanismos para la discriminación: “podríamos decir que por lo menos gráficamente, si la exclusión antes estaba en la puerta de la escuela, hoy los procesos de exclusión se han transferido hacia el interior de la propia institución educativa, en un proceso no tan paradójico que podemos identificar de exclusión incluyente. Los más pobres parecería ser que hoy deben conformarse con la posibilidad de acceso a una escuela, que no les garantiza derecho a la escolarización o derecho a la educación. Hoy no necesariamente permanecer 5 o 6 años en una institución educativa significa, para una buena parte de los sectores populares en nuestros países, tener derecho a la educación.”<sup>28</sup>

Aunque el gobierno federal mexicano reconoce la gravedad del problema no hay estrategias efectivas para revertir la situación.<sup>29</sup> Ello significa que la educación superior

---

<sup>26</sup> Información con la nota publicada en el periódico La Jornada, “México, con bajo porcentaje de matriculados en enseñanza superior” (viernes 2 de junio de 2006).

<sup>27</sup> Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, p. 48.

<sup>28</sup> Gentili, Pablo (2002), *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*, p. 6.

<sup>29</sup> “El financiamiento es uno de los factores más importantes para explicar la desigualdad en la cobertura y la calidad. Si bien los programas compensatorios han encauzado recursos a los más pobres, estos comprenden el 1.0% del gasto educativo, en tanto que el gasto ordinario por alumno sigue siendo discriminatorio en zonas urbanas marginales, rurales e indígenas (...) El gasto federal por alumno también muestra diferencias

será la parte más delgada del embudo, que cierra las posibilidades de acceso como resultante de un largo camino de adelgazamiento de oportunidades. Por otra parte, el aumento de la cobertura sin prever las condiciones mínimas para sostener un nivel aceptable se convierte en un dilema. Hay una disyuntiva infeliz: no extender la cobertura a sectores sociales desfavorecidos económicamente lastima el derecho a la educación y las posibilidades de sobrevivencia de esos grupos, pero la apertura de las instituciones de manera anárquica, sin planeación ni recursos, podría ser el ardid para legitimar en la escuela las desigualdades de un sistema social injusto.

Aunado al problema de la cobertura aparece el de la eficiencia. Por un lado, la baja tasa de titulación, estimada en 53% para la licenciatura.<sup>30</sup> La eficiencia terminal, con datos de 2003, fue en el promedio nacional de 65.8%, con diferencias notables entre entidades: Querétaro tuvo una eficiencia terminal de 92.6%, Jalisco 85%, Nuevo León 83.9%, el Distrito Federal 76%, Colima 69%, Quintana Roo 41.7% y Tabasco 46.1%.<sup>31</sup>

Otros rasgos que delinear el perfil del subsistema son la orientación de la matrícula hacia algunas carreras. Históricamente persiste una concentración de la demanda en profesiones ligadas al sector servicios; un tercio de la matrícula se concentra en tres opciones: derecho (12.2%), contaduría (11.1%) y administración (10.2%).<sup>32</sup> En conjunto, las carreras de ciencias sociales y administrativas reunieron, en el ciclo 2004-2005, el 46.7% de la matrícula nacional.<sup>33</sup> Respecto a los académicos, en 1950 había 6,126, aumentó a 25,056 en 1970 y alcanzó 175,337 en 1999.<sup>34</sup> Para 2005 se afirma que existen 240,000 profesores, aproximadamente el 23.6% de tiempo completo.<sup>35</sup>

El esquema del financiamiento para las instituciones públicas atiende mayoritariamente a las universidades públicas federales, universidades públicas estatales

---

importantes entre las entidades federativas. Por lo general, además, el gasto federal reproduce la desigualdad nacional, en vez de compensarla, y la diferencia entre estados ricos y pobres no disminuye." SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 66.

<sup>30</sup> Silva, Marisol, op. cit., p. 26.

<sup>31</sup> Mendoza, Javier, op. cit., p. 11.

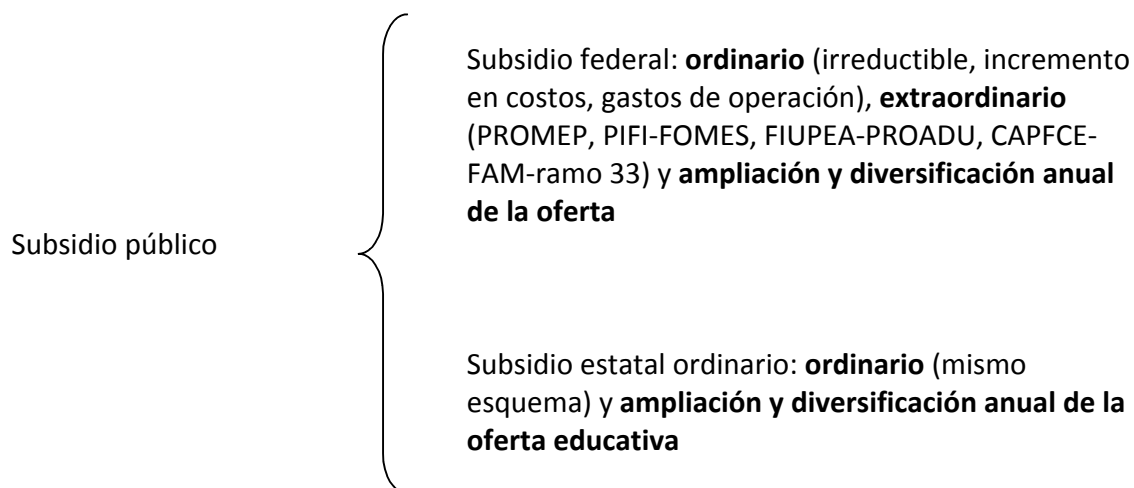
<sup>32</sup> Rodríguez, Roberto (2002), "Transformación del sistema de enseñanza superior...", p. 150.

<sup>33</sup> Silva, Marisol, op. cit., p. 4.

<sup>34</sup> Díaz Barriga, Ángel (2002), "El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización", p. 169.

<sup>35</sup> Mendoza, Javier, op. cit., p. 3. El dato muestra un retroceso en su evolución: "La proporción de profesores de tiempo completo en relación con el total del personal académico disminuyó de 27.6% en 2000 a 26.5% en 2003". Silva, Marisol, op. cit., p. 15.

y universidades tecnológicas, además, en menor escala y monto, a las universidades estatales con apoyo solidario, UPEAS. Oficialmente los recursos se asignan a partir del cálculo de costo de cada rubro del presupuesto, como nómina de personal autorizado, gastos de operación, ampliación de infraestructura, ampliación de oferta educativa e importes de proyectos incluidos en programas especiales. El financiamiento público se integra por tres grandes componentes: ordinario, extraordinario y asociado a la ampliación de la oferta educativa. Se subsidia con recursos federales y estatales, de acuerdo con el siguiente esquema:



Los incrementos en servicios personales (salarios y prestaciones) se autorizan en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, de acuerdo con la política salarial del Gobierno Federal. También se asignan recursos adicionales para promociones de categoría del personal académico, y para los programas de estímulos al desempeño del personal académico. “Las bases de cálculo se encuentran consignadas en plantillas de personal acordadas con la SHCP, de las cuales existen listados en las instituciones de educación superior, la SEP y los gobiernos estatales. El incremento a los gastos de operación incorpora al menos el índice de inflación esperado para el periodo en cuestión. Las aportaciones federal y estatal al subsidio ordinario de cada universidad, se establecen y

formalizan a través de un convenio tripartito anual suscrito por el Gobierno Federal, el Gobierno Estatal y la universidad correspondiente. Es hasta el año 2000, que el subsidio extraordinario asignó recursos destinados a incrementar la calidad de la educación superior, mediante programas que hasta entonces, operaban por separado (PROMEP, FOMES, FIUPEA, PRONAD, PROADU, FAM).<sup>36</sup>

Estudios coordinados por Pablo Latapí<sup>37</sup> permitieron comprobar que en el sexenio de Ernesto Zedillo el presupuesto otorgado en el año 2000, por estudiante y por habitante, fue prácticamente el mismo que en 1994. A cambio, amplios segmentos sociales fueron castigados al recortar la inversión pública: en el sector salud la inversión decayó en un 32% entre 1981 y 1990. Por otro lado, en los últimos tres años de la década de los noventa, por cada peso invertido en educación, el país dedicó catorce al pago de los intereses de la deuda externa. Con ese comportamiento, entre 1982 y 1983 el financiamiento para educación superior descendió 25% en términos reales y 34% para 1989.<sup>38</sup> Probablemente como producto de la crisis financiera de 1994, entre ese año y 1998 hubo un descenso del presupuesto público del orden del 12%. Otros afirman que de 1989 en adelante se recuperó levemente el gasto público destinado a educación superior, por encima del incremento en la matrícula y el personal académico.<sup>39</sup>

Los datos crudos del financiamiento por alumno en la siguiente década no variaron favorablemente: “el gasto por alumno, tomando solamente la matrícula de educación superior universitaria y tecnológica (...) crece desde 1990 hasta 1994, cae de 1995 a 1997, y se recupera con variaciones de 1998 a 2002. Sin embargo, en 2003 se revierte el crecimiento y disminuye el gasto por alumno. Si bien el gasto federal por estudiante, comparado con 1990 ha crecido, ha sido inconstante e insuficiente para atender las necesidades del crecimiento de la educación superior y de consolidación académica de las

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 115.

<sup>37</sup> Latapí, Pablo y Ulloa, Manuel (2000), *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*.

<sup>38</sup> De Vries, Wietse (2000), “La evaluación en México: una década de avances y paradojas”, p. 80.

<sup>39</sup> Díaz Barriga, Ángel y otros (2000), “Financiamiento y gestión en la educación superior en América Latina y el Caribe”, p. 193. Esta situación fue contraria a lo experimentado en el periodo 1980-1988, en el cual el presupuesto no se otorgó en la misma proporción en que crecieron la matrícula y el número de profesores; el resultado era esperable: se mantuvo la relación de alumnos por maestro y las percepciones de los docentes sufrieron un deterioro grave.

instituciones. Es preocupante, sobre todo, que estemos por debajo de la situación de 1994, así como la disminución que se observa en 2003 y en 2004.”<sup>40</sup>

Por otro lado, en 2002 la participación federal promedio en el subsidio ordinario a las universidades fue de 65.4%, y el subsidio estatal de 34.6%. Las universidades federales son subsidiadas sólo por el gobierno federal, mientras que en las universidades tecnológicas la participación es 50 y 50%. No obstante estos datos, la diversidad persiste: mientras la Universidad de Guadalajara recibe el 57% del subsidio estatal, o la Veracruzana 54%, la Autónoma de Yucatán apenas 11% y las de Oaxaca y San Luis Potosí 12%.<sup>41</sup> En el caso de la Universidad de Colima, en 2002 recibió un presupuesto federal de 85.7%, el restante 14.3% fue otorgado por el gobierno del estado; para 2003 el presupuesto estatal ascendió al 16%.

Rollin Kent<sup>42</sup> resume algunas de las cuestiones clave en el financiamiento: el origen de los recursos (¿quién paga?), el monto (¿con cuánto dinero se cuenta?), el modo de asignación (¿cómo y quién decide acerca de cuánto se va a gastar y en qué se va a gastar?), el ejercicio del gasto (¿quién realiza el gasto, en qué lo hace, y cómo lo hace?), los costos (¿cuánto cuesta educar a un estudiante?), finalmente, ¿por qué invertimos en educación superior?, ¿qué espera el país de esta inversión? Buena parte del problema se explica por un cóctel relativamente fácil de describir: reducciones presupuestales al mismo tiempo que incremento de la matrícula en las instituciones públicas; sujeción del presupuesto a criterios de distribución discrecionales, no públicos ni transparentes; vinculación de los procesos de evaluación a una partida menor pero significativa de los presupuestos.

La insuficiencia de los recursos destinados al sistema educativo, especialmente para la educación superior podría explicarse, al menos en parte, en el énfasis del Banco Mundial acerca de la prioridad que debe representar la inversión en educación básica sobre la educación superior. Efectivamente, en ese discurso es más redituable para los

---

<sup>40</sup> Mendoza, Javier, op. cit., p. 66.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>42</sup> Kent, Rollin (2005), *Los claroscuros del financiamiento de la educación superior: para salir de la modernización irreflexiva*, p. 4.



países subdesarrollados invertir en la educación de los niños y niñas, entre otras razones, dicen, porque las evidencias estadísticas muestran que a la educación superior arriban los segmentos privilegiados de la sociedad; de continuar priorizando a la educación universitaria, rezan, el país seguirá privilegiando a los privilegiados. La postura es clara desde los noventa: que a la educación superior asista quien esté en posibilidades de pagarla, paralelamente, que se fortalezcan los programas de becas.

Finalmente, se agudizan paulatinamente las críticas condiciones presupuestales y la obligatoriedad de las prácticas que vinculan la concesión de recursos a las distintas instancias de evaluación oficiales y paraoficiales, entre otras, la excesiva fiscalización, arropada bajo el discurso de la transparencia, pero también producto de la desconfianza en las instituciones, uno de los problemas más graves que habrán de enfrentar las IES, en especial las públicas: “las universidades fueron una de las primeras instituciones sometidas a profundo escrutinio con el fin de descubrir pruebas que justificaran tal desconfianza.”<sup>43</sup> En efecto, contra la tesis común de que la rendición de cuentas es parte de una *nueva cultura*, Neave afirma que obedece a la pérdida de confianza del gobierno sobre las instituciones educativas y otras instituciones –de corte social. En tal proceso el mercado jugó un papel clave: “parte del escepticismo, al menos en la Europa continental, se funda, en buena medida, en cierta desconfianza que despierta esa fuerza que no sólo ha llegado a ser central en la sociedad norteamericana, sino que también lo es para un concepto esencial que ha inspirado o justificado la total conmoción experimentada en las universidades de Europa durante la década pasada y que continua manifestándose aún hoy. Esa fuerza es la primacía que se le ha asignado al rol del mercado como motor básico del cambio comunitario o, en su expresión política e ideológica, el ultraliberalismo.”<sup>44</sup>

Con el discurso modernizador la evaluación es una práctica masiva en la transformación de los sistemas educativos: “La diversidad de procesos, prácticas y objetos de evaluación es un elemento que signa las políticas educativas de fin de siglo. El intento

---

<sup>43</sup> Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, p. 245. El fenómeno es mundial. Ocurre en Europa y así lo constata el estudio de Guy Neave sobre aquellos sistemas educativos, especialmente en Gran Bretaña y Francia.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 245.

de mejorar el sistema educativo tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación. No se trata de un movimiento aislado en una escuela, en un proyecto pedagógico o en un país; por el contrario, es un proyecto claramente internacional, que forma parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan nuestro mundo.”<sup>45</sup>

En los años ochenta se rompió un tipo de vinculación entre la universidad, el gobierno y el sector productivo, con la crisis económica que sufrió el país y las transformaciones en el Estado bajo el signo del neoliberalismo: “El gobierno federal inició un discurso de descalificación del sistema de educación superior, señalando su falta de calidad y estableciendo, junto con una reducción presupuestal, un conjunto de acciones que tendieron a exigir una mayor eficiencia en las instituciones... En este contexto, se inicia, por una parte, un proyecto de reforma de la educación superior, denominado modernización de la educación, el cual coincide con un conjunto de tendencias que forman parte de una amplia agenda mundial de cambio en los estudios del tercer nivel. Por otra parte, se acentúa un crecimiento sostenido de las instituciones privadas de educación superior.”<sup>46</sup> En ese contexto, con el fuerte impulso del gobierno mexicano empeñado en una transformación de la educación superior, 1990 resulta un año crucial al promoverse, desde la Comisión Nacional de Evaluación, una propuesta asumida posteriormente por ANUIES y basada en tres modalidades: la autoevaluación, la evaluación interinstitucional a cargo de los CIEES y la evaluación del sistema y subsistemas de educación, a cargo de la SEP y ANUIES.<sup>47</sup> En la misma década tienen lugar otros acontecimientos que conformaron un consistente tejido de instancias de evaluación que prácticamente no dejaron fuera ningún ámbito del quehacer universitario.

---

<sup>45</sup> Díaz Barriga, Ángel (2000), “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, p. 11. Aboites tiene postura semejante: “La evaluación es uno de los factores más poderosos –tanto o más que la administración del financiamiento- capaz de orientar en un sentido u otro la educación. Y se está usando para ese propósito.” Aboites, Hugo (2000), “Examen único y cultura de la evaluación”, p. 137. El tema está presente en prácticamente todos los proyectos de reforma de la educación superior que se impulsan en América Latina: “En el marco de políticas públicas globales, conducentes a la reforma de Estado en América Latina, durante la década del 90, la Educación Superior se ha encontrado atravesada por la evaluación de la calidad como política educativa en particular.” Vitarelli, Marcelo, op. cit., p. 196.

<sup>46</sup> Díaz Barriga, Ángel (2002), “El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización”, pp. 169-170.

<sup>47</sup> En realidad, el esquema no es original, pues ya se usaba en algunos países europeos unos años antes.

En paralelo, sucesivos intentos de aplicar esquemas para otorgar recursos por proyectos evaluados, fueron mutando hasta convertirse en los programas estelares del régimen presidencial de Vicente Fox: PIFI y Promep. A ambos programas, las “joyas de la corona” en materia educativa durante el régimen foxista, se puede aplicar una contundente crítica de Edgar Morin, con base en los principios segundo y tercero del *Discurso del Método*. Afirma: “La segunda rama del principio de reducción tiende a limitar lo conocible a lo que es mensurable, cuantificable, formalizable, según el axioma de Galileo: los fenómenos no deben ser descritos más que con la ayuda de cantidades mensurables. A partir de aquí, la reducción a lo cuantificable condena todo concepto que no se traduzca por una medida. Ahora bien, ni el ser, ni la existencia, ni el sujeto conocedor pueden ser matematizados o formalizados. Lo que Heidegger llama ‘la esencia devoradora del cálculo’ tritura los seres, las cualidades y las complejidades, a la vez que conduce a la ‘cuantofrenia’ (Sorokin) y a la ‘aritmomanía’ (Georgescu-Roegen).”<sup>48</sup>

La llamada *cultura de la evaluación*<sup>49</sup> cobró carta de naturalidad, pero los procesos y las prácticas académicas instaladas dejan serias dudas: “Múltiples procesos institucionales se realizaron, no necesariamente por el convencimiento de las propuestas de modernización sino como un medio para ‘calificar’ en la obtención de más recursos económicos.”<sup>50</sup> Pareciera que la lógica subyacente es que basta con evaluar todo lo que pueda ser evaluado y el cambio vendrá como consecuencia natural. Sin embargo, lo que opera realmente es la utilización de la práctica evaluadora como instrumento central en la reconfiguración de los sistemas educativos, especialmente cuando se estrechan sus vínculos con el financiamiento. El modelo de evaluación instaurado se caracterizaría como burocratizado, controlador y representativo de intereses específicos. La idea *naturalista* del cambio como efecto de los procesos de evaluación elude los problemas centrales: en efecto, transformar las prácticas reales, de estudiantes y docentes, principalmente, es una

---

<sup>48</sup> Morin, Edgar (2002), *La mente bien ordenada*, p. 116.

<sup>49</sup> Ángel Díaz Barriga critica el desacierto de la expresión *cultura de la evaluación*: “Es desafortunada porque una visión del término cultura desde una perspectiva humanista permitiría afirmar que difícilmente puede existir una cultura para una tecnología, mucho menos para una tecnología que en su genealogía procede del término ‘control’.” Cfr. Díaz Barriga, Ángel (2001), “Editorial. El examen, evaluación o masificación de la examinación”, p. 2.

<sup>50</sup> Díaz Barriga, Ángel (2002), “El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización”, p. 174.

tarea sumamente complicada, mucho más que declarar solemnemente inaugurada “la cultura de la evaluación”.

Una de las formas principales de evaluación que se utiliza es la de las instituciones. En un primer momento consistía en que cada institución elaborara un reporte de evaluación con base en indicadores uniformes, que se utilizaría para otorgar recursos. Por su parte, la ANUIES propuso la creación de comités de pares (CIEES)<sup>51</sup> que realizarían visitas evaluadoras, a cuyo fin se redacta un informe que se entrega a los rectores y no tiene carácter público. Como se infiere de la confidencialidad de los informes, tampoco se pueden elaborar juicios acerca de los resultados del trabajo de los CIEES, y la función de retroalimentación que debieran tener los mecanismos de evaluación de las instituciones tampoco se cumple de manera positiva para mejorar el funcionamiento de las IES.

El éxito relativo de las políticas de evaluación se explica por su impronta monetaria y el clima favorable entre las autoridades universitarias: “Primero, aumentó el subsidio regular para la educación superior, lo cual abrió el horizonte de las posibilidades de cambio. Segundo, se introdujeron programas competitivos de financiamiento y la evaluación se relacionó con estos fondos especiales.”<sup>52</sup> Pese a la insistencia declarativa, los fondos parecen otorgarse sin una vinculación directa con la evaluación, y tan grave como lo anterior, es que no se informa públicamente cuál ha sido el resultado de la aplicación de tales políticas,<sup>53</sup> en ese sentido, no se sabe cómo han impactado los fondos otorgados aunque los balances críticos son contundentes: “La década de los noventa terminó entonces con una paradoja. Inició con un gobierno que impulsó la evaluación en diferentes modalidades, pero concluyó con una situación en que el gobierno empezó a planear las metas cuantitativas de unidades académicas en instituciones públicas y en que la evaluación ocupa un papel secundario.”<sup>54</sup> Lo anterior podría complementarse señalando que la evaluación jugó más bien el papel de un requisito burocrático y que se

---

<sup>51</sup> Organizados en nueve comités de pares: siete por áreas de conocimiento para valorar programas de licenciatura y posgrado, un comité especial para analizar la administración y gestión, y un comité responsable de evaluar la extensión y difusión de la cultura. Cada uno de los grupos se integra por nueve miembros elegidos de los propuestos por las IES.

<sup>52</sup> De Vries, Wietse, op. cit., p. 90.

<sup>53</sup> Los reportes publicados bajo el mando de Julio Rubio en la SES sirven para justificar lo hecho, no son balances rigurosos.

<sup>54</sup> De Vries, Wietse, op. cit., p. 102.

perdió, o nunca la tuvo, la dimensión pedagógica de la evaluación, para convertirse, también, en arma de la disputa entre las universidades y el aparato oficial. Parece evidente que la evaluación es por lo menos una parte del andamio mediante el cual se construye el edificio de la nueva relación entre universidades y gobierno.

### **Viejas recomendaciones**

En su libro *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Pablo González Casanova recuerda un primer informe internacional con una evaluación realizada a la educación superior mexicana. De acuerdo con la fuente,<sup>55</sup> a principios de 1990 el secretario de Educación Pública solicitó al International Council for Educational Development que evaluara la educación superior de México: “La evaluación se centró en la universidad pública con entrevistas a rectores, directores y profesores de algunas universidades del país. Su conclusión más notable consistió en afirmar un lugar común del pensamiento conservador: que el aumento en la cantidad de estudiantes universitarios (no mencionó que ese aumento era relativo a recursos y profesores; a estructuras de educación y a medios de enseñanza) había ‘erosionado la calidad educativa’.” El International Council estableció ‘sugestiones’ que se convirtieron en punto de referencia:

1. Las universidades son “demasiado autónomas”, pese a su dependencia económica del gobierno.
2. Separar los bachilleratos de las universidades.
3. Criticó los obstáculos para actualizar programas, métodos y técnicas.
4. Privilegiar a “los niños pobres de los pueblos aislados que no llegan ni a educación primaria, mientras el gobierno gasta mucho en la universitaria”.
5. La educación universitaria no se adapta al mercado de trabajo, medida de la calidad de la educación.

---

<sup>55</sup> Los entrecomillados de este apartado pertenecen al libro de referencia. La lectura remite, inevitablemente, a la expresión “el nuevo rostro de la universidad”, que parece entonces una obsesión más antigua que la acuñada por el equipo de Julio Rubio, primero en la ANUIES y luego en la Subsecretaría de Educación Superior.

6. “Manifestó su extrañeza porque tras la crisis del petróleo a principios de los ochenta, se siguiera aumentando el número de estudiantes a los que se da educación universitaria.”
7. Falta de capacidad de las universidades para cooperar con el sistema productivo.
8. “Critizó la excesiva expansión de las universidades de México a costa de los *taxpayers* cuyos intereses juzgó necesario defender.”
9. “Atribuyó el ‘crecimiento excesivo’ de las universidades a una especie de temor a los problemas sindicales que, de contenerlo, se habrían generado con profesores y egresados.”
10. Las universidades públicas no tienen estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza. Celebró los proyectos de evaluación iniciados en 1990.<sup>56</sup>

El informe elogió a las universidades que aumentaban colegiaturas a pesar de la oposición de los estudiantes, criticó los abusos de autonomía y de participación de profesores y estudiantes en el gobierno y administración. Sostuvo que los impuestos de los pobres y muy pobres sirven para financiar la educación de las clases medias y ricas. Propuso sistemas de estímulos para las universidades de excelencia y para los profesores con “competencia comprobada”, pero también sistemas de evaluación de universidades y profesores y un sistema de exámenes generales ajeno a las universidades. Las recomendaciones, redactadas por un equipo (dos ingleses, dos estadounidenses, un francés, un colombiano y un mexicano), “se convirtieron en la base de las creencias, la argumentación y la política educativa que domina en el México neoliberal.”<sup>57</sup> A juicio de González Casanova, todo el documento presentó una extraña coincidencia con la argumentación internacional del neoliberalismo y con las tesis más respetables y serias acerca del incremento de la calidad académica y la equidad social.

### **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**

---

<sup>56</sup> González Casanova, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, pp. 37-40.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 40.

El *Programa de Desarrollo Educativo* (PDE) está organizado en cuatro capítulos: educación básica, educación para adultos, educación media superior y superior y criterios sobre el financiamiento. Los primeros tres, a su vez, se dividen en tres apartados: diagnóstico y retos, políticas generales y estrategias y acciones. Para la conformación del PDE se realizó una consulta popular<sup>58</sup> en torno a los siguientes temas: justicia educativa, educación básica, educación media superior y superior, organización del sistema educativo, participación social, formación de maestros, educación para adultos vinculada con las necesidades sociales y productivas y educación y sociedad. En consonancia con este tipo de documentos, se afirma que la educación es “factor estratégico del desarrollo, que hace posible asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época.”<sup>59</sup>

Los tres propósitos fundamentales del PDE son: equidad, calidad y pertinencia. En relación con la equidad, el PDE pretendía “ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica o social... La equidad hace referencia también a la calidad de la educación que se imparte. La desigualdad y heterogeneidad de condiciones sociales se reflejan en la educación y se traducen en disparidades en la calidad de la enseñanza y en sus resultados” (p. 13). La calidad se define de una forma ambigua: “el Programa pretende lograr servicios educativos de calidad, sobre todo aquellos que se prestan en situaciones de mayor marginación... La calidad de la educación ha sido una preocupación permanente de todos los que intervienen en el proceso educativo o se enfrentan a sus resultados. La calidad de este servicio es producto de un conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias... la calidad es una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación” (p. 13). La noción de pertinencia es aún menos precisa: “ha de ser (la

---

<sup>58</sup> Se consigna que se efectuaron 66 eventos de carácter regional, estatal y nacional, con más de 4,000 ponencias y 6,000 participantes.

<sup>59</sup> Poder Ejecutivo Federal (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, p. 9. En lo sucesivo, sólo se consignará en este resumen y en los sucesivos la página del mismo documento, con excepción de aquellos pasajes que se retomen de otras fuentes.

educación) pertinente a sus condiciones y aspiraciones (de los alumnos), y servir al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general. La búsqueda de pertinencia en todos los tipos, niveles y modalidades de la educación es un propósito general del Programa” (p. 13).

Las preferencias del PDE son explícitas: “se otorga la mayor prioridad a la educación básica... merecerán atención preferente los grupos sociales más vulnerables, tales como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, las personas con discapacidad, los jornaleros agrícolas migrantes y, en particular, los indígenas. Especial atención se prestará al desarrollo educativo de la mujer” (p. 14). Los desafíos para el conjunto del sistema educativo nacional eran el rezago, ampliar la cobertura, elevar la calidad, mejorar su pertinencia, innovar y anticipar necesidades y soluciones a los problemas previsibles (p. 15). Los diagnósticos de los primeros dos capítulos muestran un avance en algunos rubros, pero también una condición general con notables deficiencias. Entre 1920 y 1995 la escolaridad de la población mayor de 15 años aumentó de uno a siete grados, sin embargo, en el Censo de 1990 dos millones 514 mil niños (entre 6 y 14 años) no asistían a la escuela, con evidentes diferencias en perjuicio de algunas entidades con mayor retraso económico y social. Aunque los grupos étnicos representaban el 7% de la población nacional, concentraban el 26% de los analfabetas del país. En el mismo tenor, el analfabetismo era mayor entre las mujeres (15%) que los hombres (9.6%), cifras que se tornaban escandalosas entre indígenas (29.6% hombres, 51.6% mujeres).

A continuación se presenta un resumen de la información más relevante contenida en el capítulo relativo a educación superior. Destaca, en primer término, la afirmación de que se debe “consolidar un auténtico sistema de educación media superior y superior, que haga posible mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación” (p. 127). De las 749 instituciones existentes, el PDE agrupaba a 534 en cuatro subsistemas principales: universitario, con el 68% de la matrícula; el tecnológico, con el 17.2%; el universitario tecnológico, con 0.3%, y la educación normal, con 9% (p. 135). En el conjunto de las universidades públicas se ofrecían 447 diferentes programas de licenciatura.



El aumento de la cobertura obedece, dice el PDE, a una “ambiciosa política de expansión de los servicios educativos del nivel medio superior y superior que se tradujo en la creación de numerosas instituciones en todo el territorio nacional, el establecimiento de nuevos programas y carreras, y la contratación de un número significativo de personal académico y administrativo” (p. 137).<sup>60</sup> En el tema de la calidad, el documento reconoce que el énfasis en lo cuantitativo descuidó la calidad, además, que “las limitaciones financieras de los años ochenta ocasionaron rezagos institucionales en materia de instalaciones y equipamientos... Es necesario reconocer también los efectos adversos que causa una mala aplicación de criterios, indicadores y procedimientos de evaluación del programa de estímulos académicos” (pp. 139-140). En materia curricular el balance es sombrío: “Respecto a los planes y programas de estudio, con excepción de algunas instituciones que han mostrado avances importantes en su flexibilización, buena parte de los estudios superiores se caracterizan por su rigidez académica. Predominan los planes de estudio exhaustivos, con una excesiva carga horaria, elevados porcentajes de materias obligatorias y esquemas seriados que limitan la movilidad de los estudiantes” (p. 140). Enfatiza como respuesta a tal estado de cosas, a la evaluación, “elemento decisivo” para la calidad educativa.

Sobre pertinencia describe una concentración excesiva de la matrícula (50%) en el área de ciencias sociales y administrativas (derecho, contabilidad y administración). Al mismo tiempo, reconoce que en la oferta educativa no se considera plenamente el mercado de trabajo profesional, ni las perspectivas reales de empleo (p. 142), entre otras razones, por la falta de atención a los programas de seguimiento de egresados. El último aspecto que aborda en el diagnóstico es el de organización y coordinación; entre los problemas señala la falta de una adecuada relación entre las instituciones, entre los subsistemas y entre los niveles medio superior y superior. En financiamiento pondera las acciones del gobierno para acrecentar la inversión, y de las instituciones para diversificar las fuentes: “el esfuerzo para apoyar el desarrollo científico y tecnológico del país no debe

---

<sup>60</sup> Por descuido o intencionalmente, el PDE no precisa la cobertura con respecto al grupo de edad, pues se limita a enunciar los incrementos en miles, no el porcentaje que representan de la cohorte.

soslayarse. El gasto público federal en este rubro ha pasado del 0.30 por ciento del PIB en 1990 al 0.44 por ciento en 1994” (p. 144).

El segundo apartado del capítulo, “Políticas generales”, establece los criterios que orientan las estrategia y líneas de acción para la cobertura, la calidad, el desarrollo académico, la pertinencia, la organización y coordinación. Podrían destacarse, por la proximidad al tema de la investigación, las siguientes (pp. 145-146):

-“La formación y actualización de maestros será la política de mayor relevancia y el eje del programa”.

-“Se dará apoyo prioritario a los proyectos que sean el resultado de la participación multiinstitucional, con objeto de fomentar la corresponsabilidad”.

-Se promoverá la comunicación, concertación, consenso y corresponsabilidad de las instancias públicas y privadas, institucionales y sociales, para la realización y evaluación de programas y acciones.

-“Se impulsará la apertura del mayor número posible de oportunidades educativas”, con base en cinco criterios: con calidad y donde exista demanda, en entidades con retraso en la absorción, desalentando la creación de instituciones públicas donde se pueda atender con las existentes, con equilibrio entre la oferta y las “necesidades sociales y las aspiraciones formativas de los educandos” y en respuesta a los requerimientos del sector productivo, necesidades tecnológicas y perspectivas del desarrollo local y regional.

-Se impulsará la apertura de nuevas modalidades, la reforma de planes y la eficiencia en el aprovechamiento de recursos.

-“Se estimulará la autoevaluación y la evaluación externa de las instituciones, programas académicos, aprovechamiento escolar y calidad docente; y también la definición y utilización de criterios nacionales para la evaluación de la calidad, la participación de los pares y la evaluación colegiada, así como la realización de estos procesos con eficiencia, objetividad y transparencia.”<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Esta política fue un impulso poderoso a la dinámica de evaluación impuesta cinco años atrás, y posibilitó el montaje de un sistema nacional de evaluación.

-Se alentará la formación integral de los estudiantes, con una visión humanista,<sup>62</sup> así como el dominio del español, pensamiento lógico y matemático.

-Se buscará mayor vinculación de las instituciones con el entorno socioeconómico.

-“Se buscará que la sociedad cuente cada vez con más y mejor información acerca del empleo que hacen las instituciones de los recursos que el gobierno federal les otorga.”

### **Exámenes a las políticas educativas**

Como resultado de una petición de México a la OCDE<sup>63</sup> se realizó un examen a las políticas educativas del nivel superior en México. Los estudios fueron elaborados entre 1994 y 1996 por dos equipos de examinadores: uno, conformado por un grupo de 25 académicos y autoridades mexicanas, entre ellos el secretario de Educación Pública, subsecretarios de la SEP, funcionarios de CONACYT, los rectores de la UNAM, la UAM, la Universidad de Guadalajara y académicos prestigiados; el otro grupo se integró por cuatro examinadores extranjeros: Claude Pair, ex Director en el Ministerio de Educación Nacional y catedrático en el Institut universitaire de formation des maitres en Nancy; John Mallea, catedrático y ex presidente de Brandon University en Manitoba, Canadá; Wolfgang Monikes, del Ministerio Federal de Educación, Ciencias, Investigación y Tecnologías de Bonn, Alemania, y Eric Esnault, de la Dirección de Educación, Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales de la OCDE.

El reporte<sup>64</sup> constituye un diagnóstico del estado de la educación superior en ese momento. Expone las recomendaciones formuladas por la OCDE que paralelamente empezaron a ser aplicadas a través de la SEP en su *Programa de Desarrollo Educativo*, situación objeto de críticos señalamientos: “La ‘coincidencia’ entre las recomendaciones

---

<sup>62</sup> En ningún documento oficial de la SEP, de entonces ni de ahora, hay una definición clara de la “visión humanista”.

<sup>63</sup> México se incorporó oficialmente al llamado “Club de los países ricos” el 18 de mayo de 1994, aunque el reporte había sido solicitado antes de la fecha.

<sup>64</sup> OCDE (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México: educación superior*. En el “Prólogo”, escrito por el entonces secretario, Miguel Limón, se lee: “La solicitud de contar con una reseña de la OCDE es parte de una nueva actitud hacia la eficiencia interna y la interacción global” (p. 21). Así define el organismo su intervención (p. 145): “Los exámenes de la OCDE no se limitan a analizar el funcionamiento interno del sistema de educación ni a evaluar la calidad de la enseñanza o su eficacia. Su objetivo es más amplio: nos esforzamos por ver en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actuales y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social.”

de la OCDE y las políticas públicas en educación implantadas por el gobierno mexicano es, pues, asombrosa y naturalmente no puede asumirse, desde la perspectiva de la burocracia educativa, incluida la universitaria, como la imposición o mandato de un organismo exterior sobre decisiones de política interna.”<sup>65</sup>

El libro se estructura en dos partes, la primera, “Políticas de educación superior en México”, es el informe del equipo coordinado por Juan Fidel Zorrilla. Fue preparado por instrucciones de la OCDE para mostrar a los expertos internacionales un bosquejo general del estado de la educación, desde la óptica del país. Se organiza en seis capítulos que describen, en forma muy breve, la situación del sistema educativo y, en especial, la educación superior. En el capítulo 6, “Desafíos de la educación superior”, definen como tales –y proponen “líneas de acción”- a la cobertura, la calidad, el desarrollo del personal académico, la pertinencia y organización y coordinación. Su consideración final es muy elocuente: “La educación superior tiene que responder a las complejas aspiraciones que se derivan de nuestra historia como nación y de los desafíos de la globalización. Las metas de nuestra sociedad se han ratificado a lo largo del desarrollo nacional: consolidar un sistema democrático y una economía competitiva que puedan sostener el bienestar colectivo de la población y la reducción de la desigualdad social. Para producir una sociedad basada en estos principios fundamentales, la educación, la tecnología y la ciencia deben funcionar con la máxima calidad y eficiencia.”<sup>66</sup>

La segunda parte contiene el reporte de los examinadores externos organizado en seis capítulos. Con un lenguaje cuidadoso se deslizan señalamientos críticos a lo largo del texto: “estamos de acuerdo con algunos diagnósticos que ponen en tela de juicio la insuficiencia del capital humano, lo que preferimos llamar insuficiencia de la formación de masas y de la cultura técnica o, en ciertos medios, una excesiva confianza en la función del Estado para resolver las dificultades económicas y sociales.”<sup>67</sup> También son frecuentes los elogios: “Tenemos, pues, confianza en el dinamismo del país. Nuestra confianza en realidad se basa en impresiones más profundas: una evolución de las mentalidades en el

---

<sup>65</sup> Ruiz, Amparo (2001), *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?*, pp. 63-64.

<sup>66</sup> OCDE, op. cit., p. 107.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 151.

mundo político, académico, en el de las empresas, en la sociedad en general, en la emergencia de nuevos valores y de nuevas actitudes más constructivas y autónomas, que hacen pensar en un viraje radical de importancia en la historia de México.”<sup>68</sup>

El tercer capítulo, “Cuestiones clave”, señala los campos donde las reformas son “manifiestamente necesarias”: flexibilidad, pertinencia (énfasis en profundizar la relación con las empresas), calidad, el personal (docente, administrativo, de investigación) y finanzas. El quinto contiene las recomendaciones de los examinadores respecto a los siguientes rubros: cobertura, equidad, pertinencia, diferenciación y flexibilidad, calidad, perfeccionamiento del personal, recursos financieros y la estructura y conducción del sistema, entre otras. Dentro de las prioridades el documento recomienda lo siguiente: prever un crecimiento de la demanda en el nivel medio superior,<sup>69</sup> para afrontar los posibles desajuste de una matrícula que podría aumentar considerablemente; en el nivel superior se pronostica también una demanda cada vez mayor, que deberá controlarse a través de rigurosos exámenes de ingreso y egreso, y privilegiar las formaciones profesionales y tecnológicas.

En el rubro de equidad se establecen como recomendaciones: abrir el ingreso a la educación media superior a todos los que tengan capacidad de cursarla, garantizando una igualdad de oportunidad de acceso; suprimir el pase automático en el nivel superior; propiciar la organización de las instituciones para afrontar coordinadamente el problema de la admisión; fortalecer los servicios de tutoría y orientación y ampliar el sistema de becas. Respecto a la pertinencia, se pugnaba por involucrar a representantes de los sectores económico y social en las instituciones, definir planes de estudio desde comités nacionales por cada sector profesional, estimular a las instituciones para que realicen estudios o programas para las empresas, optar por profesores de asignatura que laboren en empresas o en la administración pública y establecer programas en donde los estudiantes tengan estancias en empresas.

En otras recomendaciones los evaluadores sugieren flexibilizar los estudios de

---

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>69</sup> Aunque el documento estaba centrado en la educación superior, abordó también a la media superior, dada la conjunción que existe entre ambas, especialmente en el subsistema universitario público.

licenciatura, establecer conocimientos comunes (en áreas como informática, economía e idiomas), organización curricular por créditos, reformar las escuelas normales para acercarlas a las universidades y mejorar la movilidad de los estudiantes entre ellas, desarrollar un nivel intermedio entre el bachillerato y la licenciatura, (sugerencia que ya estaba proponiendo la SEP con el título de “técnico superior universitario”), fomentar la educación continua, disminuir la duración de la licenciatura y adaptar las trayectorias formativas a los ritmos de los alumnos.

En cuanto a la calidad se establecieron como recomendaciones: establecer estándares nacionales de conocimientos y competencias en cada rama y evaluar con base en ellos, fortalecer la evaluación de los diversos componentes de las instituciones educativas, establecer un sistema nacional de acreditación<sup>70</sup> de las instituciones y sus programas, perfeccionar la confiabilidad de las evaluaciones del aprendizaje a través de exámenes objetivos elaborados en equipos, realizar seguimiento de egresados y desertores, y evitar mayores exigencias para la obtención del título.

Respecto al perfeccionamiento del personal se requería, a juicio de los examinadores, nuevas políticas de reclutamiento, perfeccionamiento y desempeño profesional; específicamente favorecer la movilidad de los profesores; elaborar acuerdos de formación con profesores y estimular con sobresueldos o promociones, implantar unidades de formación e investigación educativas, clarificar los criterios de promoción de los maestros, preferentemente contratar para docentes de tiempo completo a quienes tengan estudios de doctorado o estén preparándolo, privilegiar el trabajo colegiado, ampliar los programas de estímulos salariales y revisar la separación entre docencia e investigación.

El documento tuvo resonancia en los años posteriores, muchas de sus iniciativas fueron recogidas por la recomendación expresa, o bien por la natural coincidencia de opiniones entre los examinadores y las autoridades mexicanas, a través de la SEP o de la ANUIES. La OCDE no engaña, eso debe reconocerse, cuando señala con claridad que su

---

<sup>70</sup> Esta iniciativa habría de cristalizar pocos años después, con la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

perspectiva para analizar la educación sea la de vincularla con el desarrollo económico de los países, de la economía mundial y el libre comercio. Por eso, tal vez no falta razón a Guy Neave cuando afirma: “La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico actualmente se ocupa de la revisión del ‘nuevo arte educacional de vender’.”<sup>71</sup>

### **La educación superior en el siglo XXI. La propuesta de ANUIES**

En el año 2000 la ANUIES publicó *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, luego de ser aprobado por su Asamblea General en la XXX sesión ordinaria, realizada en noviembre de 1999. Se acordó que habría de ser sometido a la consideración de las comunidades académicas, a las máximas autoridades federales y estatales, a las “fuerzas políticas” y “la sociedad mexicana en general”. Nació como producto de una decisión del Consejo Nacional en la segunda sesión de 1998, para emprender un análisis colectivo que permitiera construir la visión del sistema de educación superior hacia el año 2020.

El documento se conforma por cuatro capítulos. El primero expone “algunos elementos de diagnóstico del contexto de la educación superior mexicana junto con las principales tendencias observables, y algunos posibles escenarios futuros para las próximas dos décadas, todos ellos en función de los retos que enfrenta la educación superior del país” (p. 5). Su inclusión es parte de la fundamentación para elaborar la visión que habrá de sostener el documento a mediano y largo plazos. Un primer aspecto que revisa es la transición de fin de siglo, marcada por el cambio y el reconocimiento de una crisis económica mundial y local que obliga a replantear las estrategias económicas, incluso a los organismos internacionales en la materia. En suma, un contexto socioeconómico poco favorable para el desarrollo de la educación superior, aunque también es visto como un reto y nuevas oportunidades.

Un elemento que se enfatiza es la noción de “sociedad del conocimiento”, para resaltar su valor estratégico, por sus bondades económicas, históricas y políticas. A la globalización, interdependencia mundial y conformación de bloques regionales se dedica

---

<sup>71</sup> Neave, Guy, op. cit., p. 119.

un espacio, como el nuevo escenario. Se advierten sus riesgos, sobre todo para aquellos países en problemas de desarrollo; sin embargo, el documento reconoce oportunidades para la educación superior a través de alianzas estratégicas que permitan programas de intercambio, movilidad, investigación y redes de colaboración. Se reconoce que la participación de México en tratados comerciales y en organismos internacionales obliga a preparar a las instituciones educativas para la competencia.

En el contexto nacional se revisa, en primer término, el factor demográfico, pues el comportamiento poblacional se convierte en un elemento de presión y demanda, al menos en las primeras dos décadas. Entonces, se fijaba un promedio de escolaridad de “poco más de siete años”, sin embargo, la escolarización de la población económicamente activa enfrentaba problemas comparativamente con los países de América del Norte; respecto al porcentaje de la población de 25-64 años en 1995, por nivel de estudios, Canadá tenía al 25% de su población con educación básica, Estados Unidos al 14%, el promedio de la OCDE al 40% y México al 81%; en educación media, Canadá al 58%, Estados Unidos al 61%, los países de la OCDE 49%, México apenas 9%; finalmente, en educación superior mientras México tenía al 10%, en promedio la OCDE tenía al 13%, Canadá al 17% y Estados Unidos al 25%.

El documento reconoce las relaciones entre la democracia y la educación superior, y asigna una responsabilidad a las IES: “tienen la oportunidad y el deber de respaldar los procesos de democratización del país apegándose a sus funciones y realizándolas de una manera ejemplar y responsable hacia la sociedad. Entre las tareas que las IES están obligadas a llevar a cabo, destaca la de colaborar mediante la educación que imparten, a formar ciudadanos educados en los valores democráticos, que ejerzan con responsabilidad sus derechos y cumplan con sus obligaciones solidarias y ciudadanas” (p. 27). Advierte un fenómeno que cada vez cobra mayor presencia: el concurso de los congresos federal y estatales especialmente frente a los temas del acceso y el financiamiento, y los riesgos del predominio de criterios políticos partidarios en la relación entre autoridades y las instituciones. En un marco de nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad, destaca el abandono gradual de un modelo corporativizado y centralizado, en



favor de otro en el cual la autonomía adquiere “nuevas dimensiones al abrirse a oportunidades inéditas”.

El segundo capítulo es el diagnóstico de la situación de la educación superior al arribar al siglo XXI. En principio, ubica la panorámica en el contexto mundial, básicamente con respecto al crecimiento de la matrícula y la diversificación de las opciones educativas, ambos, signos de la educación superior global en las décadas recientes. Respecto al primero, destaca la participación de la mujer hasta alcanzar el 46% de la matrícula en licenciatura, resultado de un incremento de 256% entre 1970 y 1998. No obstante el reconocimiento del aumento de la matrícula, se expone el rezago en la cobertura a los jóvenes en edad de cursar estudios terciarios así como los pobres indicadores en rendimiento escolar.

En el tema de la pertinencia social la ANUIES resalta los desequilibrios en la concentración de la matrícula y los escasos avances en su reorientación. Respecto a los planes de estudios, reconoce logros en la actualización de la oferta educativa, pero también problemas en la articulación entre la formación y el mundo del trabajo. En el rubro de “Calidad e innovación” se enfatiza que las políticas orientadoras del desarrollo de la educación superior tienen el propósito de mejorar la calidad de los procesos y productos de las IES, y se atan sus logros a la evaluación. En el tema de la calidad se ubica también el del personal académico. En principio, se reporta el incremento del número de académicos en las décadas recientes, que para el ciclo 1998-1999 era de 192 mil 406, de los cuales 82.4% se ubicaba en licenciatura. 29.4% de los académicos tenían un contrato de tiempo completo –en 1980 sólo representaban el 17%-, 8.9% de medio tiempo y 61.7% por horas.

Para fortalecer el renglón del personal académico se creó en 1996 el Programa de Mejoramiento del Profesorado, para favorecer la proporción de profesores de tiempo completo y por horas, a través de dos mecanismos: becas a los profesores de carrera contratados antes de 1996 para obtener un posgrado, y el compromiso de las IES públicas de no contratar personal de tiempo completo que no cuenta con el perfil deseable. Hay ideas interesantes que desliza el documento: “El perfil predominante del profesor es de

corte tradicional, centrado en la figura del docente frente a grupo. La expansión de la matrícula en las próximas décadas difícilmente podrá darse sobre la base del modelo de enseñanza-aprendizaje hoy vigente. Con los actuales indicadores profesor/alumno, el número de profesores que se necesitarían en las próximas décadas para atender más alumnos pareciera difícil de alcanzar... La expansión requerirá de un nuevo perfil de profesor universitario que responda al paradigma emergente de la educación superior, en el que la relación tradicionalmente vertical entre profesores y alumnos evolucione hacia un modelo horizontal, en el que se redefinan los papeles del profesor y del alumno. El paradigma del aprendizaje deberá desplazar al del la enseñanza y los profesores asumirán aún más el rol de asesores o coordinadores del proceso de formación” (p. 94). Tales rasgos, supone ANUIES, habrán de formarse cursando estudios de posgrado en las áreas de especialización de los docentes.

En el repaso de otros elementos reconoce problemas en la “concepción y práctica educativa predominante”, la insuficiente atención a la nueva conformación de los campos de conocimiento y de la práctica de las profesiones, la precaria visión multidisciplinaria e integral, y concluye: “la formación que se ofrece en las IES no tiene una clara diferenciación, de acuerdo a distintas vocaciones: sea una formación profesional más ligada al empleo, o bien una más ligada a la academia” (p. 100). Las estructuras curriculares son generalmente verticales y poco flexibles, con especializaciones tempranas, exhaustivas en su duración y sin salidas intermedias. Aunque existen esfuerzos se privilegia la enseñanza sobre el aprendizaje con el predominio de la cátedra y la memorización, con formaciones en exceso teóricas y escasa experimentación; se atiende poco a la formación y refuerzo de valores y el desarrollo de habilidades intelectuales básicas.

“Financiamiento e infraestructura” inicia con la crisis de la década de los ochenta, que afectó severamente los presupuestos de las instituciones educativas, que aunque se recompusieron en la década siguiente han sido insuficientes para la expansión de la matrícula y la necesidad de elevar la calidad: “El gasto federal en educación superior como porcentaje del PIB observó una tendencia a la alza de 1989 a 1994, y a partir de ese año ha

venido disminuyendo, al pasar del 0.66% en 1994 a 0.48% en 1999. El PIB real, por su parte, se incrementó en un 32% en el período 1989-1998 con lo cual el gasto federal en educación superior se incrementó en ese lapso en un 61.4% en términos reales, y el gasto por alumno en un 76.5%. El gasto federal por alumno (a precios de 1993), pasó de 4,913 pesos en 1989 a 8,672 en 1999.” (p. 106). El gobierno federal, afirma ANUIES, ha realizado extraordinarios esfuerzos para invertir en el renglón educativo: “En México el presupuesto público en educación, como proporción del gasto público total, ascendió en el año de 1995 al 22.8%, mientras que en Canadá fue del 11.9% y en Estados Unidos del 14%. En promedio, los países de la OCDE destinaron el 7.6%. De lo anterior se infiere que el Estado mexicano invierte en educación tres veces más que lo que destinaron los países de la OCDE, y el doble que Canadá como proporción de su gasto público total.” (p. 109) Otros datos argumentan al respecto: “En 1994, el gasto público en educación en México como porcentaje del PIB fue del 5.1% y el gasto nacional en educación (público y privado) fue del 5.4%. Ese mismo año en Estados Unidos el primero alcanzó el 4.9% y el segundo el 6.7%... Para 1999, se estima, con los datos del Quinto Informe Presidencial, que el gasto público en educación represente el 4.9% del PIB y el gasto nacional el 5.5%” (p. 109).

En el apartado dedicado a la coordinación, planeación y evaluación del sistema, se asegura que de los distintos niveles de la planeación, el institucional es el más consolidado. Destaca el documento la progresiva incorporación de la metodología de la planeación estratégica en las IES, el trabajo de los CIEES, los procesos de acreditación de los programas, los exámenes nacionales del CENEVAL y la reactivación de las Comisiones Estatales para la Planeación. No obstante, para consolidar un sistema nacional de educación superior se deben superar distintos problemas: “Pese a los avances en la coordinación interinstitucional, la educación superior en México aún no conforma un sistema que opere como tal. Su composición es compleja, complicada y atomizada, dificultando una gestión de conjunto y sin que se articulen las políticas para los distintos subsistemas. Existe poca articulación entre los organismos con funciones de coordinación de la educación superior... Estos organismos no reúnen al conjunto de los actores, con la

principal ausencia de representantes de la sociedad y el sector productivo y una insuficiente participación de los académicos” (p. 116).

En el tercer capítulo se proponen ocho postulados orientadores, definidos como valores fundamentales por encima de la coyuntura, de carácter permanente pero que no escapen a su contextualización geográfica e histórica, tales son: calidad e innovación (crecer pero con una transformación profunda), congruencia con su naturaleza académica, pertinencia con las necesidades del país, equidad, humanismo, compromiso con la construcción de una sociedad mejor, autonomía responsable<sup>72</sup> y estructuras de gobierno y operación ejemplares. Expone luego los elementos centrales de la visión al año 2020 y finalmente, en once puntos, los rasgos específicos que habrá de tener el sistema de educación superior.

El capítulo 4 contiene las propuestas para responder a tres desafíos: permitir el acceso a la sociedad del conocimiento, atender con calidad a una matrícula en progresivo crecimiento y proporcionar una formación que integre elementos humanistas y culturales con capacitación técnica y científica. La primera tarea es transitar de un sistema cerrado a otro abierto, expresado en la movilidad e intercambio nacional y con instituciones extranjeras, con cuerpos académicos en colaboración con redes de otras instituciones, con procesos de evaluación externa y acreditación, con laboratorios e infraestructura compartida y sistemas de información modernos.

Los catorce programas que propone la ANUIES se agrupan en tres bloques: de las IES, del sistema de educación superior y para las acciones del Estado. Al primer bloque corresponden cinco programas: consolidación de cuerpos académicos, desarrollo integral de los alumnos, innovación educativa, vinculación y gestión, planeación y evaluación institucional. Al segundo, evaluación y acreditación, sistema nacional de información, redes académicas y movilidad y universidad virtual. Finalmente, se proponen cinco programas para las acciones que corresponden al Estado: expansión y diversificación,

---

<sup>72</sup> “El principio de la autonomía debe complementarse con los valores de responsabilidad social y de informar a la sociedad, no sólo en lo que corresponde al uso de los recursos financieros, sino también en relación con todas las actividades de docencia, investigación y difusión. La apertura a mecanismos rigurosos y objetivos de evaluación externa es un elemento básico para esta dimensión” (p. 139).

consolidación de la infraestructura, planeación y coordinación, marco jurídico y financiamiento.

En el apartado referido a los programas dirigidos a las instituciones la ANUIES hace una “precisión fundamental” que contradice los hechos posteriores: “Las 1,250 instituciones que constituyen el actual SES son muy diferentes y no puede ni debe esperarse que sus misiones y perfiles coincidan... la integración del SES implica diversidad y complementariedad por parte de las IES que lo forman; sin embargo, la calidad del conjunto del sistema implica que cada una de las IES que lo integran tenga la misma calidad, que se medirá utilizando un conjunto de lineamientos e indicadores acordes con su misión y perfil institucional” (p. 166). Pero eso no ocurrió.<sup>73</sup>

En concordancia con la misión propuesta, el objetivo del conjunto de programas es promover el mejoramiento de los niveles de desempeño, la pertinencia, cobertura, eficiencia y equidad con que realizan sus funciones las IES, para impulsar el crecimiento y la consolidación cualitativa de cada una, de los 32 sistemas estatales del nivel y del conjunto nacional. Todo lo cual se alcanzaría con seis estrategias generales:<sup>74</sup> adaptación a las condiciones particulares, visión estratégica, articulación de programas institucionales, estatales, regionales y nacionales, identificación del papel de las instancias participantes, programas de financiamiento para proyectos especiales y actualización y flexibilidad. Se exponen luego los 14 programas agrupados en los tres bloques. Dentro de los programas para el sistema de educación superior destaca el de “evaluación y acreditación”, uno de los estelares de la propuesta.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Una aseveración semejante se expresa en otro pasaje del documento: “Reconocer la diversidad de las instituciones que forman el SES, obliga a señalar que sería erróneo pretender fomentar en todas el desarrollo de un conjunto idéntico de programas de consolidación” (p. 169). Sin embargo, así se aplican a través del PIFI.

<sup>74</sup> De estas estrategias se desprende el PIFI, en particular de la 5: “Si bien el resultado del conjunto de esfuerzos debe ser el de mejorar la calidad del SES, este resultado sólo podrá darse a mediano plazo pues implica en momentos previos la inversión de recursos importantes. Esto deberá hacerse mediante esquemas especiales de financiamiento adicionales a los que se han constituido para el FOMES y el PROMEP, a los que las IES puedan acceder con base en criterios específicos, procedimientos ágiles y compromisos claramente establecidos” (p. 168).

<sup>75</sup> “...la ANUIES ha sido promotora de la cultura de la evaluación y ha logrado acuerdos con la Secretaría de Educación Pública que han incidido en diversos procesos de transformación de las instituciones educativas” (p. 186).

## **Programa Nacional de Educación 2001-2006**

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI* (PNE) es el primero de un gobierno distinto al que gobernara el país siete décadas. Está organizado en tres apartados: el punto de partida, el de llegada y el camino; la reforma de la gestión del sistema educativo y los subprogramas sectoriales que a su vez se organiza en cuatro capítulos: educación básica, educación media superior, educación superior y educación para la vida y el trabajo.

El PNE reconoce y ensalza logros, pero también aborda los puntos críticos del sistema escolar, sin duda, la más grande institución nacional pues en 2001 atendía a 30 millones 206 mil estudiantes de todos los niveles en 221,754 planteles donde laboraban un millón 498 mil docentes. De acuerdo con los datos estimados para el ciclo 2001-2002, la matrícula se componía de la siguiente manera: 23 millones 764,972 inscritos en educación básica; 3 millones 95,361 estudiantes en la media superior; 2 millones 156,470 en educación superior, y un millón 189,347 en capacitación para el trabajo. No obstante la magnitud del empeño durante el siglo XX, el sistema escolar acusa profundas dificultades agrupadas en tres desafíos: cobertura con equidad, buena calidad e integración y gestión del sistema.

Respecto a la equidad, el documento reconoce que los avances “resultan insatisfactorios ante la persistencia de procesos sociales de marginación de las oportunidades educativas, particularmente entre los más pobres. Los servicios educativos siguen siendo escasos en parte importante del territorio nacional, en especial, aunque no exclusivamente, en el área rural... A pesar del esfuerzo de todo un siglo, la equidad siguen siendo el mayor reto del Sistema Educativo Nacional.”<sup>76</sup> La matrícula total pasó de 11.5 millones en 1970 a más de 30 millones en 2001, y aunque la escolaridad promedio creció en forma considerable, las diferencias entre las entidades son abismales: mientras el Distrito Federal tiene una escolaridad promedio de 10 años en los habitantes mayores de

---

<sup>76</sup> SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 58. Los datos y entrecomillados de este apartado, salvo mención expresa, se extraen del citado documento.

15 años, en Oaxaca y Chiapas no alcanza el sexto grado de primaria. Tan grave como lo anterior son los 32 millones de mexicanos mayores de 15 años –la mitad del grupo de edad- que tienen una escolaridad menor a los obligatorios 9 años; ello significa que una buena parte de la población económicamente activa del país no rebasa la educación secundaria.<sup>77</sup> El rezago educativo es monumental: de los 32 millones que no tienen educación básica, 5.9 millones eran analfabetas, 11.7 millones no tenían primaria y 14.9 millones la secundaria. En el grupo de los menores de 15 años, un millón de niños, principalmente indígenas y de otros grupos sociales vulnerables, no asisten a la escuela, o bien, lo hacen con serios problemas para transitar e ínfima calidad de sus aprendizajes, de esa forma, mientras la eficiencia terminal de la escuela primaria nacional es de 84.7%, en las primarias bilingües indígenas alcanzaba apenas el 68.4%. Los siguientes niveles educativos no ofrecen mejores cuentas. La eficiencia terminal en secundaria era del 76.1% y en bachillerato de 58.9%. En la educación superior alrededor del 50% de los estudiantes de licenciatura terminaban sus estudios.

En educación media superior y superior, dice el PNE, los exámenes nacionales de ingreso arrojan resultados bajos en razonamiento verbal y matemáticas. La diferencia entre los niveles de desempeño de unas instituciones de educación superior y otras son considerables; unas alcanzaron estándares internacionales y otras difícilmente pueden calificarse como instituciones de instrucción superior.

### **La educación superior en el Programa Nacional de Educación**

La educación superior es definida como aquella que comprende los estudios posteriores a la educación media superior y se imparte en instituciones públicas y particulares para formar en los niveles de técnico superior o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Se le concibe (p. 183) como “medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de

---

<sup>77</sup> En 1997 alrededor del 20% de la población económicamente activa había cursado educación media superior o superior, en tanto que el mayor porcentaje (poco menos del 30%) había cursado educación secundaria, y cerca del 10% no tenían instrucción.

las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso en la población.”

El PNE propone una definición que será central en posteriores planteamientos (pp. 183-184): “un programa educativo de calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.” Esta definición sintetiza lo que en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) se conocerá como “paradigma de calidad”, con base en lo que se evaluará a los “programas educativos”.

El objetivo que se plantea es desarrollar con equidad un sistema de educación superior de buena calidad, capaz de responder a las demandas sociales y económicas. Para lograr ese propósito pretende constituirse en un sistema abierto, flexible, innovador y dinámico, con amplia colaboración interinstitucional, un conjunto de redes académicas, movilidad de profesores y estudiantes y la búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Después de presentar un diagnóstico del sistema de educación superior desarrolla las políticas, objetivos, líneas de acción y metas para la educación superior en los siguientes cinco años. En el momento de la redacción se integraba por más de 1,500 instituciones públicas y particulares agrupadas en universidades, universidades públicas autónomas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, instituciones de investigación y posgrado, escuelas normales y otros tipos menos extendidos. En el ciclo



escolar 2000-2001 tuvo una matrícula de 2 millones 197,702 estudiantes, la gran mayoría de ellos ubicados en licenciatura (81.3%), y con menores proporciones en educación normal (9.8%) y posgrado (6.3%). A pesar de la expansión de la educación superior particular, la pública comprende todavía al 68% del total. La cobertura es del 20% con respecto al grupo de edad, y de la matrícula global las mujeres representan el 49%.

En el PNE los problemas y retos se agrupan en tres vertientes: acceso, equidad y cobertura; calidad e integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior. El recuento de los desafíos repite antiguos problemas. En el acceso, la equidad y la cobertura, el primer reto es expandir el beneficio educativo a otros grupos sociales. El problema, como se ha visto, se agudiza en algunas entidades. El PNE ratifica que la educación superior es un bien escaso y distribuido entre un grupo selecto de la sociedad: “Mientras que el 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos reciben educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima” (p. 189). Las cifras son elocuentes y revelan un grave problema de inequidad,

Sobre la calidad enfatiza algunos puntos: los programas educativos son, en su mayoría, rígidos, con un enfoque excesivamente especializado y centrado en la enseñanza, fomentando la pasividad de los estudiantes (p. 190): “Las licenciaturas, en general, fomentan la especialización temprana, tienden a ser exhaustivas, tienen duraciones muy diversas, carecen de salidas intermedias y no se ocupan suficientemente de la formación en valores, de personas emprendedoras y del desarrollo de las habilidades intelectuales superiores.” Las carreras ofrecidas son principalmente de carácter profesionalizante, una desventaja para incorporar algunas tendencias globales, como la internacionalización.

Para los egresados las perspectivas son poco halagüeñas por las tendencias del desempleo y el subempleo en algunas disciplinas, motivado, dice el documento, por deficiencias en la formación y por una oferta excesiva de egresados de algunos programas.

Esto es, que el problema del desempleo profesional es responsabilidad de las instituciones. Con relación a los alumnos, la formación integral es todavía una asignatura pendiente y el servicio social no se encuentra articulado con los objetivos de los programas educativos. De la educación media superior arriban estudiantes con problemas de orientación vocacional y deficiencias en matemáticas y expresión oral, siendo necesaria una articulación entre ambos niveles.

Se reconocían avances en la preparación del personal académico mediante la obtención de posgrados, pero una tarea mayúscula por delante. Uno de los problemas más críticos -no sólo del sistema educativo superior- es el rezago de los salarios del personal (pp. 195-196): “Adicionalmente, los programas de estímulo al desempeño del personal académico, si bien han permitido retener a los profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas, adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento como son los mecanismos de dictaminación deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario, y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos que realizan los profesores.”<sup>78</sup> En su evaluación las autoridades gubernamentales fueron autocomplacientes. En ningún momento dejan ver que el problema radica en la justeza de la demanda social y no sólo en las formas en que las instituciones aplican los instrumentos diseñados en la Secretaría de Hacienda. El problema no es, en la visión del PNE, de la política educativa nacional y de las políticas salariales, sino de quienes tienen la responsabilidad de llevar a la práctica los mecanismos: las instituciones y los académicos.

Los programas de apoyo, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), ampliaron la infraestructura de las instituciones públicas pero no resolvieron los problemas de la calidad en los procesos y los resultados educativos. FOMES se convirtió en un componente vital de la estrategia que permite a la SEP orientar el

---

<sup>78</sup> Como han señalado distintos autores (Díaz Barriga, Ibarra Colado), a diferencia de lo que sucede en Estados Unidos, donde nacen este tipo de programas, en México el programa de estímulos puede representar más del 100% del salario.

rumbo de las instituciones, so pena de no ser beneficiados con estos fondos que al institucionalizarse dejaron fuera de la negociación presupuestal algunos de los rubros indispensables para su funcionamiento.

El último rubro en el cual el PNE agrupa los problemas de la educación superior se refiere a la integración, coordinación y gestión del sistema. Al respecto, se establece que la planeación a partir del Sistema Nacional Permanente para la Planeación de la Educación Superior (SINAPPES) tuvo momentos productivos pero también periodos de inacción y poca efectividad. La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior ha funcionado de manera irregular, mientras que comisiones estatales de planeación no actúan mejor. Se advierte que no existe un sistema de educación superior propiamente, sino un conjunto de instituciones que trabajan de forma aislada, sin aprovechar las posibilidades de colaboración con otras; la movilidad estudiantil y de profesores es escasa y no existen instrumentos de coordinación para favorecerla.

Sin aparecer con la preponderancia que cabría esperar, en este apartado se incluye el tema del financiamiento (pp. 197-198): “Pese a que en los últimos años ha habido un aumento real en las aportaciones financieras del gobierno federal y de los gobiernos de los estados a la educación superior pública, los recursos son aún insuficientes para atender satisfactoriamente el crecimiento con equidad y calidad de la oferta educativa, y las necesidades de las instituciones. Por otro lado, las instituciones públicas han considerado necesario contar con un nuevo modelo de subsidio que, en particular, tenga en cuenta el desempeño institucional.”

Una lamentable omisión más estriba en no reconocer que la problemática educativa es una síntesis de factores que se originan en otros contextos o en otra parte del propio sistema educativo. Al respecto, no hay un eje que esboce siquiera la manera de articular a las IES con el sistema educativo nacional,<sup>79</sup> especialmente con la educación media superior y la educación normal.

## **Informe Nacional sobre la Educación Superior en México**

---

<sup>79</sup> Una de las recomendaciones de las Cumbre Mundial de París (1998).

En 2003 se presentó un *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*,<sup>80</sup> como parte de las tareas del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, conjuntamente con la UNESCO. El documento tiene la intención de “obtener una radiografía lo más precisa posible del estado que guarda este nivel educativo”.<sup>81</sup> Sin mayores explicaciones de quiénes o cómo se preparó el Informe, los responsables se abocan a analizar el sistema educativo mexicano, particularmente la educación superior. Es un documento construido con escasa información original, básicamente elaborado con datos y explicaciones de otras fuentes, como el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, el reporte de la OCDE sobre la educación superior en México y el documento rector de ANUIES. La información está poco actualizada, pues en muchos casos remite a los datos del ciclo escolar 2000-2001, y deja la impresión de haber sido escrito por muchos autores sin una coordinación clara y poco efectiva, dada la repetición excesiva y problemas incluso en la redacción, con dificultades elementales e inadmisibles en un texto de tal envergadura. Además, en algunos pasajes se cuele la duda sobre la autoría del texto, por ejemplo, en la “Introducción” se dice: “a lo largo del siglo XX, *nuestro país* (sic) ha disminuido sus tasas de natalidad y mortalidad” (p. 7). No obstante estos detalles que no son menores, a continuación se hará una somera descripción de algunas partes del documento.

El Informe Nacional se estructura en once capítulos y un apartado con conclusiones. De la “Introducción” es preciso resaltar el peso del factor demográfico en la planeación del sistema educativo, en particular, cuando la composición de la pirámide poblacional revela una disminución del grupo de edad que asiste a educación básica y un aumento considerable entre los potenciales demandantes de educación media superior y superior.<sup>82</sup> En el mismo renglón, hay un incremento sustancial de la población en edad de trabajar, que pasó, de 24 millones en 1970, a 58 en el año 2000, y se estima que habrá de alcanzar los 75 millones en el 2010. Junto a los cambios demográficos, dice el documento,

---

<sup>80</sup> SEP (2003), *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*, 2003. A pesar de la autoría declarada en la *Introducción*, se publica con el sello de la Secretaría de Educación Pública.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>82</sup> El demográfico es un factor que ya aparece en los documentos en que se basa este Informe.

aparecen otras transformaciones sociales que desafían la cohesión social: “Las políticas económicas y la polarización del ingreso provocan que crezcan y se solidifiquen las barreras entre los actores sociales” (p. 7), de lo cual se desprende el papel que ha de jugar la educación.

Específicamente con respecto a la participación de la educación superior en los procesos de consolidación de la democracia, se afirma: “el país se halla en una recomposición que ha desembocado en nuevas formas de negociación, consenso y aceptación de responsabilidades compartidas. Esto ha conllevado a redefinir nuevas relaciones entre la sociedad y el Estado, la necesidad de búsqueda de nuevos canales de comunicación y participación en las decisiones que afectarán el destino de todos los mexicanos. Indudablemente en esta nueva redefinición jugará la educación un papel importante, pues una sociedad educada sabe determinarse y discriminar mejor lo justo para el país. Es por eso que reiteradamente se le ha reconocido a la educación una contribución fundamental en la consolidación de la democracia en México.”<sup>83</sup>

El capítulo 1, “Evolución y contexto histórico” resalta la afirmación de que al inicio de la década de los ochenta, con los cambios “espectaculares” en materia económica por efecto del ingreso de México al Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio, posteriormente por la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y la inserción de México a la OCDE, el país adoptó “fórmulas neoliberales que fueron repercutiendo en el ámbito político y social” (p. 20), hasta alcanzar a las instituciones de educación superior, obligadas a replantear su relación con la sociedad y las autoridades educativas.

El capítulo 2, “La educación superior y el contexto social y económico”, repasa en forma sucinta los acontecimientos recientes del país en esos ámbitos. Destaca la participación de México en el concierto de las economías desarrolladas, a través de su inserción en la Organización Mundial del Comercio y la OCDE. Con las transformaciones en este terreno, asegura que el país es más moderno y urbano, pero también, inequitativo en su crecimiento y con desigualdades evidentes. En lo político, se ensalza la ampliación de la

---

<sup>83</sup> SEP (2003), *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*, p. 11.

vida democrática: la alternancia en los distintos niveles del poder público, el fortalecimiento de partidos y organizaciones sociales, y las nuevas demandas, como empleo para los jóvenes o el empuje de las mujeres.

El capítulo tercero se concentra en el sistema de educación superior. Sobre acceso y cobertura no ofrece datos inéditos. Como retos se reconocen los siguientes: ampliar y diversificar las oportunidades de acceso, acercar la oferta a grupos sociales en desventaja (indígenas, en particular), la distribución territorial todavía inequitativa de la oferta, la concentración geográfica de los posgrados, ampliar y diversificar la educación continua, con nuevas modalidades. El cuarto capítulo analiza “Gobierno, autonomía y gestión”, con base en la información preparada por las autoridades mexicanas para el reporte de la OCDE.

El capítulo 5 se dedica a los actores del sistema educativo. Estudiantes, es el primer apartado, elaborado con base en el estudio que Adrián de Garay hizo para la ANUIES. A pesar de ser una investigación con una muestra no representativa, los autores realizan generalizaciones que no se detienen siquiera para advertirlo: “Este dato –estado civil de los jóvenes de la muestra- denota una característica muy especial de entre el resto de los jóvenes mexicanos que estuvieran en edad de cursar estudio superiores...” (p. 64).<sup>84</sup> Sobre los profesores reconoce que su situación está vinculada a los cambios que experimenta la educación superior: “en la última década las políticas de educación superior han tenido como meta primordial elevar el nivel académico de los profesores en ejercicio, y a los candidatos a profesores se les exige como deseable la posesión de algún posgrado. En la actualidad existen programas en la Secretaría de Educación Pública que tienen como objetivo coordinar los esfuerzos de apoyos a los docentes para lograr las políticas de calidad educativa que el país demanda” (p. 70). Con relación a los efectos de las condiciones salariales y la introducción de esquemas de evaluación docente, los autores del reporte son cuidadosos: “La modernización de la educación superior de los noventa ha

---

<sup>84</sup> Afirmaciones de este tipo son un lamentable descuido en el tratamiento de la información, o ante la carencia de un estudio nacional pretenden convertirlas en evidencias del comportamiento nacional de los jóvenes. Lo reprochable, en cualquier caso, es que no se adviertan las limitaciones de la muestra explorada por Adrián de Garay.

establecido criterios y procedimientos de evaluación al desempeño de los profesores como parte de la creación de ambientes docentes más competitivos.<sup>85</sup> Se revalorizó la carrera docente. Se introdujeron medidas para inducir una diferenciación cualitativa de los profesores (deshomologación) y a la vez se introdujeron sistemas de evaluación y estímulo del desempeño académico. Se favoreció el arraigo de los profesores de carrera y la construcción de ambientes institucionales académicos adecuados para la profesionalización” (pp. 72-73).

El capítulo 7 expone los mecanismos para la acreditación y la evaluación.<sup>86</sup> Respecto a las políticas de calidad el Informe asegura que han permitido el fortalecimiento de la *cultura de la evaluación*, del sistema y de las instituciones. Destacan las líneas de acción en la materia, propuestas en el PNE. El capítulo 9, “Estructuras financieras”, básicamente se elabora con información del libro de ANUIES sobre la educación superior para el siglo XXI. Enfatiza que ha habido un aumento real en la inversión pública, pero que todavía resulta insuficiente para atender la demanda y mejorar la calidad: en la última década el gasto público en el subsistema de educación superior pasó de 3,716.9 millones de pesos en 1990 a 47,871.8 en el 2000. En el mismo capítulo se incluye un apartado sobre el PIFI, de lo cual se desprende el signo que probablemente tiene más impacto de ese programa: su aportación en términos de recursos, y secundariamente su impacto en la transformación de los procesos educativos. “El PIFI es una estrategia que impulsa y apoya el gobierno federal, para fortalecer la capacidad de planeación estratégica y participativa de las instituciones de educación superior públicas y mejorar la calidad de sus programas educativos y procesos de gestión. Con ello, se busca también cerrar las brechas de calidad que pudieran existir dentro de las dependencias de educación superior (DES) y entre las diferentes DES de una institución” (p. 121). En un balance de las primeras ediciones del PIFI, el Informe concluye con datos numéricos simplemente descriptivos (p. 121). Su evaluación, si es posible llamarla así, se concentró en ponderar si los proyectos se

---

<sup>85</sup> Habría que precisar que tales condiciones sólo atañen a los profesores de tiempo completo. El resto, la mayoría, no tienen la posibilidad de un “ambiente docente más competitivo”.

<sup>86</sup> La autoridad pedagógica de los autores del Informe se pone en duda cuando aseguran: “De la evaluación educativa y acreditación de los programas se sabe que son funciones siempre presentes desde que existe la escuela, y desde que se estableció la primera autoridad gubernamental en materia de educación” (p. 88). Ergo: suponen que la escuela es un invento del siglo XX.

sujetaron al formato e indicaciones establecidos, pero no hay otro tipo de hallazgos, que podrían ser más reveladores de su impacto.<sup>87</sup>

El capítulo 10 analiza la “Innovación y reformas en la educación superior en la última década”. Sostiene que en los noventa el esfuerzo de las políticas educativas estuvo dirigido al mejoramiento de la calidad y la atención a la cobertura, y establece una línea de continuidad entre distintos programas sectoriales. Esboza un escenario plagado de transformaciones para adaptar el sistema a las cambiantes condiciones del entorno, dentro de las cuales destacan la flexibilidad curricular, el abordaje interdisciplinario de los problemas, la actualización de los programas educativos, la búsqueda de la articulación entre la teoría y la práctica, la formación permanente, el aprender a ser y hacer, el desarrollo integral y del espíritu crítico. Advierten una creciente presencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y un énfasis del PNE en atender a los grupos sociales menos favorecidos, además de un compromiso gubernamental por alcanzar una inversión en educación superior del 1% del PIB. Como una de las políticas centrales para alcanzar la calidad de la educación, el Informe reitera la importancia de la formación de los profesores a través de la obtención de grados académicos. Finalmente, el último capítulo es una descripción de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la educación superior, dedicado principalmente a mostrar los avances del país en educación a distancia.

### **Conclusiones provisionales**

La agenda del futuro de la educación superior es compleja y está repleta de temas espinosos. A juicio de Mendoza,<sup>88</sup> los siguientes deberían considerarse en tal listado de prioridades: definición de una política de Estado; actualización de la legislación; determinación de mecanismos para la planeación, coordinación y gestión del sistema; descentralización de la toma de decisiones; planeación de la expansión de la oferta de programas y apertura de nuevas instituciones; regulación de la oferta de educación

---

<sup>87</sup> Una gráfica muestra cómo, apenas el 9% de los proyectos presentados a concurso en el PIFI 2.0 buscan atender a los estudiantes, o el 16% a los programas educativos.

<sup>88</sup> Mendoza, Javier, op. cit.



particular; regulación de la educación a distancia y de la comercialización de servicios educativos extranjeros; autonomía, transparencia y rendición de cuentas; calidad de la formación profesional e innovación educativa; evaluación, certificación y acreditación nacional e internacional; transferencia de créditos y movilidad nacional e internacional de los alumnos, pertinencia social de la formación profesional y mercado laboral; carreras académicas, estímulos a la productividad, condiciones de retiro, reciclaje de plantas académicas y pensiones y, por último, nuevas formas de financiamiento.

Más elaborado es el pensamiento de Furlán, quien propone un conjunto de tensiones emergentes en el contexto del modelo que trata de imitar a “una ‘empresa productora de aprendizajes’ o una empresa que gestiona el desarrollo de competencias... (regulada) según las fluctuaciones del mercado, más que en función de un proyecto articulado a través de un discurso de tipo filosófico-político o pedagógico, relativo al ideal formativo o al ‘espíritu’ de la institución. Es decir, donde hay problemas de funcionalidad y de eficacia, no de congruencia respecto al proyecto filosófico de la institución.”<sup>89</sup> Las tensiones son: entre una universidad de calidad y otra sin ese aval,<sup>90</sup> entre currículos flexibles y currículos compactos, entre sistemas abiertos y presenciales, entre la enseñanza individualizada y la enseñanza que privilegia lo grupal, entre universidades integradas a redes y universidades “desenredadas”, entre universidades con personal definitivo y personal por obra, entre una universidad disciplinaria y una interdisciplinaria, entre universidades jerárquicas y por equipos, entre universidades redituables y subvencionadas, finalmente, entre una que produzca conocimientos o enseñanzas y otra para competir en el mercado. Entre esas y otras tensiones navegará la complicada vida de las universidades en el siglo XXI.

---

<sup>89</sup> Furlán, Alfredo (2002), “Veinte tensiones de las instituciones universitarias”, p. 62.

<sup>90</sup> “La lógica es simple: si funciona en hoteles o restaurantes ¿por qué no en las escuelas o universidades?”  
Ibíd., p. 63.

## **CODA. DOCE PISTAS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En este apartado se resume la primera parte de la tesis. El primer capítulo expuso el contexto en el que se desarrollan las universidades públicas y los sistemas educativos en general, hacia el final del siglo XX y en el XXI; el segundo, intenta caracterizar el debate sobre la enseñanza superior, o por lo menos una parte, y el tercero, se dedica al sistema educativo superior mexicano, especialmente al sector universitario. Las doce ideas siguientes, propuestas en forma de pistas, pretenden constituirse en supuestos desde los cuales se concibe la problemática objeto de estudio en la institución elegida para realizar el análisis de las formas cómo van penetrando las políticas globales en educación, su concreción y resultados, en un contexto que se transformó de manera vertiginosa en las tres recientes décadas.

### *Primera pista*

Contra la idea que sostiene que la educación tiene un valor intrínseco, aquí se sostiene que tal aserto es frágil, que históricamente la educación no tuvo el mismo sentido en una época o en otra, e incluso, en la misma época; el sentido de la educación no era el mismo en la Atenas culta que en la Esparta guerrera. La educación del siglo XIX no tuvo el mismo significado que la educación para el siglo XX, y el sentido de la educación superior durante la mayor parte del siglo pasado no es el mismo que a finales del mismo y principios del XXI. De esta manera, el sentido de la educación no es indiferente al momento histórico y al contexto sociocultural. Para definir el sentido de la educación en el siglo XXI es menester entender la dinámica de la economía, el nuevo orden mundial después de los acontecimientos de finales de la década de los ochenta, la vertiginosa e incontrolada evolución de la ciencia y la tecnología, junto al páramo creado por las sucesivas crisis del capitalismo, exacerbadas con el neoliberalismo de las dos últimas décadas del siglo XX. Este conjunto de factores que modifican la geografía política y económica del mundo tienen un impacto indudable en los ámbitos de la cultura, especialmente con la reconfiguración del Estado-nación. Concomitante con el perfil que desarrollan los estados ocurren profundas transformaciones en sus interiores. Contra la

visión del estado poderoso y protector surge una nueva concepción que despoja viejas ideas para convertirlo en un *ente moderno*. Pero la configuración que surge no es unánimemente aceptada: “Los liberales clásicos rechazan la intervención del Estado tanto en la economía como en la educación, pero los neoliberales abogan por ella en ambas esferas con objeto de garantizar la operación del libre mercado y el avance irrestricto del capital”.<sup>91</sup>

El resultado es un aparente debilitamiento del Estado y un alejamiento relativo; el desprendimiento de ciertas funciones a cambio de reforzar la capacidad de regular aspectos centrales en la conducción de la sociedad. No es un Estado menos fuerte aunque sí menos visible.<sup>92</sup> Ciertamente es que a escala mundial los Estados nacionales debilitaron su capacidad frente a poderosos grupos de carácter global provenientes de los países desarrollados, quienes están imponiendo códigos amparados en las leyes del mercado.<sup>93</sup> En esta artificial oposición entre Estado y mercado, el segundo cobra un poderío incontrolable.

El Estado de la doctrina neoliberal modificó las prioridades de la política y la economía, desplaza progresivamente a la educación de su carácter de derecho o bien social para insertarlo en el mercado, como una mercancía que quien aspire a poseer debe pagar; condiciona el otorgamiento de los presupuestos públicos, y mediante la intervención de organismos financieros internacionales establece un conjunto de recomendaciones que descienden de los Estados hacia los ministerios de economía o hacienda, para ser impuestos a los de educación. En este juego, la educación encuentra

---

<sup>91</sup> McLaren, Peter (2002), *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, p. 35.

<sup>92</sup> “Lo que se ha llamado la crisis fiscal del Estado emerge cuando a éste no le es posible mantener los empleos, los programas y los servicios que el pueblo ha conseguido tras años de lucha. Al mismo tiempo, los recursos culturales de nuestra sociedad se están empezando a comercializar por completo, al ser invadida la cultura popular por un proceso de rentabilización. Se procesan, se compran y se venden. Ellos también se han convertido en un aspecto más de la acumulación.” Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, p. 18. “En las políticas educativas esto se traduce, por un lado, en un discurso monopolizado por la unidimensionalidad económica –la economía manda en la educación en perjuicio de la cultura y la política–, como baremo para medir el funcionamiento de los centros, el rendimiento escolar o cualquier proyecto educativo de futuro. Por otro lado, se plasma en una reducción drástica del papel del Estado en la escuela en beneficio del mercado, lo cual supone abrir las puertas a la privatización, a la indefensión de una escuela pública ya muy desatendida y a la desregulación de la enseñanza. Todo ello contribuye a incrementar la fractura social con el consiguiente aumento de las desigualdades culturales y educativas.” Carbonell, Jaume (2001), *La aventura de innovar*, pp. 15-16.

<sup>93</sup> Junto a esos grupos económicos, aparecen poderes fácticos –los monopolios mediáticos, el terrorismo, el narcotráfico– que ponen en jaque también a los Estados.

limitados espacios para desarrollar proyectos centrales, al margen de las reglas y recomendaciones establecidas para el conjunto del sistema.<sup>94</sup>

### *Segunda pista*

La configuración de los actuales sistemas de educación superior sólo puede entenderse a la luz de las políticas, tendencias y experiencias del contexto mundial.<sup>95</sup> No puede ser de otra manera en un mundo globalizado, interdependiente, sobre todo en el ámbito central de la universidad, que es el del conocimiento. En ese mundo, es imprescindible pensar en la universidad como objeto de estudio o como institución social, desde una perspectiva relacional, en la cual se muestren con claridad los límites y relaciones entre la esfera educativa y otras de la vida social. Entonces, diseñar el proyecto educativo del país al margen de los enormes problemas sociales entraña riesgos para la propia sociedad y pone en tela de juicio la función que a las universidades correspondía desempeñar. No son las aulas, los laboratorios o las bibliotecas los espacios exclusivos sobre los cuales debe construirse el sistema educativo, menos en un periodo “marcado simultáneamente por lo que ha sido una creciente polarización y pauperización social dentro y entre los países; la necesidad de contar con recursos materiales y humanos para elevar los niveles de competencia nacionales en la economía mundial; la emergencia de nuevos campos ocupacionales a raíz de la mundialización y la división internacional del trabajo; la globalización y la regionalización, que no sólo influyen a través de la economía

---

<sup>94</sup> La agenda se definiría por los siguientes imperativos: “Bajo el paraguas ideológico aséptico de estar preocupados por la mejora de la calidad –una vez creado el fantasma de su deterioro y de querer desterrar el fracaso escolar- no pueden esconderse los verdaderos propósitos que tienden a: 1) una recentralización de las competencias del Estado en el sistema educativo, 2) una mayor privatización del mismo, 3) la recuperación por vía curricular de la confesionalidad de la enseñanza, 4) un incremento de los exámenes para los estudiantes, que sirvan como indicadores para el control de centros y profesores, con el efecto inevitable y querido de lograr una mayor selectividad social y la elitización de los niveles medios y superiores del sistema educativo, en aras de la competitividad y en detrimento de la solidaridad, y 5) un retroceso en el tipo de argumentos pedagógicos que delatan su aversión hacia visiones antropológicas del ser humano más positivas, confiadas, libres y emancipadoras.” Gimeno Sacristán, J. (2003), *El alumno como invención*, p. 229.

<sup>95</sup> “Los cambios recientes de la universidad obedecen, en esta lógica, a los imperativos de la globalización de los mercados, abriéndose a formas inéditas de organización, desde las que sus fronteras se vuelven borrosas. Cada vez son más comunes los acuerdos de colaboración entre universidades, empresas y agencias del gobierno para garantizar la nueva producción del conocimiento bajo esquemas de co-participación y autonomía relativa... Además, las relaciones entre los Estados nacionales y sus universidades se han modificado, al empezar a operar nuevas formas de vigilancia a distancia, bajo los principios de la competencia mercantil y la autonomía regulada.” Ibarra, Eduardo (2002), “La ‘nueva universidad’ en México: transformaciones recientes y perspectivas”, p. 162.

sino también en las esferas culturales y en el campo de los valores (...) la dinámica demográfica y la reforma del Estado; la transición a la democracia, y la instauración de un régimen de ciudadanía responsable, entre varios otros aspectos que perfilan la circunstancia global del cambio de siglo.”<sup>96</sup> En síntesis, los proyectos educativos se construyen no sólo desde la pedagogía, sino en la compleja intersección de la política, la economía, la cultura y lo educativo.

### *Tercera pista*

Los rumbos de la educación superior no serán definidos, en buena medida, desde las instituciones educativas sino desde fuera de ella, por los cambios y los contextos mundial y nacional, como lo muestran la historia reciente y las tendencias internacionales. Esta afirmación conduce a revalorar el peso de los proyectos educativos como ejes autónomos de la transformación institucional y pedagógica, en otras palabras, la posibilidad del ideal pedagógico que no está atado a una pedagogía producida desde el marketing. En el caso de Latinoamérica, y México por supuesto, las reformas educativas pusieron el énfasis en los procedimientos formales y administrativos, y al cabo de un tiempo, perdieron sentido. Era natural que sucediera. Las reformas no encontraron las condiciones favorables en el microcosmos de la escuela, y condujeron a una masiva exclusión de los actores centrales de la escuela. Las instituciones educativas superiores, por ejemplo, se construyen bajo la fórmula de la “universidad 30:70”<sup>97</sup>, es decir, sobre el 30% de los profesores, los de tiempo completo, en quienes reside el peso de las responsabilidades en los colectivos académicos, en tanto que el restante grupo, los profesores por horas, son invisibles en las tareas de evaluación y planeación. La situación es inadmisiblemente conceptualmente e insostenible en términos prácticos,<sup>98</sup> por los efectos

---

<sup>96</sup> Muñoz, Humberto y Rodríguez, Roberto (2000), “Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo”, p. 129.

<sup>97</sup> Martín, Hans-Peter y Schumann, Harald (1999), *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*, p. 10.

<sup>98</sup> “Al igual que en la fábrica, existe una manera de considerar al docente como un trabajador en cadena, y de vigilarlo para usar eficazmente su fuerza de trabajo. Los docentes son, al igual que otros, un grupo laboral oprimido, y ese proceso merece llamarse proletarización del cuerpo de docentes.” Enkvist, Inger (2000), *La educación en peligro*, p. 77.

que produce y habrá de producir con la agudización de los esquemas de diferenciación salarial y la segmentación del profesorado.

#### *Cuarta pista*

Condicionantes en el rumbo de la educación superior en el mundo subdesarrollado son las políticas<sup>99</sup> (recomendaciones) de organismos financieros supranacionales, entre ellos el Banco Mundial, con su posición de corte economicista, que generaron un conjunto de inversiones perversas para el sistema educativo: “No hace falta mucha intuición para darse cuenta de los actuales intentos del Estado y de la industria de poner a las escuelas en línea con las ‘necesidades económicas’. Ningún lado del Atlántico ha sido inmune a estas presiones.”<sup>100</sup> La controversia es fuerte: “Desde principios de la década de los noventa, José Luis Coraggio había formulado que no se puede aceptar sin más la tesis de una confabulación mecánica de los organismos internacionales... en virtud de que las decisiones en política nacional son tomadas por políticos, especialistas y técnicos que vislumbran una acción como medio para enfrentar determinados problemas”.<sup>101</sup> Sin embargo, el propio Coraggio podría apuntar las condiciones en que tales recomendaciones tienen mayor impacto: “No dudamos de que en el proceso de negociación de los créditos del Banco –los directamente asociados a la reforma educativa y los que tienen que ver con el ‘medio ambiente’ del sistema educativo, como es la macroeconomía- hay márgenes de libertad. Esos márgenes, sin embargo, pueden ser desaprovechados por gobiernos sin proyecto ni conocimiento, más interesados por el ingreso de dólares frescos para poder pagar el servicio atrasado de la deuda o por obtener el visto bueno del Banco y del FMI para acceder al mercado de capitales...”<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> “No digo que las políticas económicas influyan necesariamente en las prácticas cotidianas, que tienen muchos determinantes y, con frecuencia, van en contra de las políticas. Es más, las políticas tienen efectos opuestos a los pretendidos. Por tanto, no estoy presentando una explicación funcionalista en la que trabajo y educación se reflejen mutuamente... No obstante, para comprender las políticas educativas, debemos examinar primero las políticas económicas.” House, Ernest (1995), *La política educativa en una época de productividad*, p. 113.

<sup>100</sup> Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, p. 148.

<sup>101</sup> Cfr. Díaz Barriga, Ángel (2002), “El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización”, p. 175.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 176.

Compartimos la afirmación de que las teorías pedagógicas dominantes a finales del siglo XX y en los albores del siglo XXI están dictadas por una vertiente de la economía de la educación,<sup>103</sup> prohijada por un régimen político de corte conservador para el cual la educación juega un papel central, sobre todo, en la imposición de una forma de ver el mundo desde la cual sea inaceptable cualquier otra posición distinta a las que se derivan de una subordinación al mercado, a la pertinencia, y una concepción de la democracia que, en palabras de Giovanni Sartori,<sup>104</sup> demostró ser una frágil flor con incipiente desarrollo y vicios que ameritan una democratización de la democracia. Por supuesto que no se trata de determinismos lineales, hay resistencias y luchas de intereses, pero a través de mecanismos más o menos sutiles se va construyendo un nuevo sentido común, expresión del pensamiento único, inventor de un lenguaje y una arquitectura pedagógica diferentes: conceptos centrales, prácticas y reglas claramente establecidas, poco discutidas y con escasos márgenes de flexibilidad. Desde esa lógica, la vía para la subsistencia de la universidad oficial pasa, necesariamente, por la sujeción a ciertas políticas, especialmente drásticas con las universidades públicas estatales mexicanas.

#### *Quinta pista*

Las recomendaciones internacionales se han traducido en políticas educacionales no siempre tamizadas por una perspectiva crítica. En un contexto caracterizado por duras condiciones socioeconómicas y culturales, las universidades públicas estatales han sido escenarios de la aplicación de políticas que tratan de configurar su rostro sin la opinión de los académicos. Los proyectos estelares en México (Promep, PIFI, exámenes nacionales, tutorías) no se discutieron con los académicos, además, porque las condiciones para la participación de los profesores no son propicias y constituyen un ingrediente del

---

<sup>103</sup> "Da la sensación de que las políticas educativas nacionales se formulan primordialmente en relación con la economía, sin tener lo bastante en cuenta la práctica educativa." House, Ernest, op. cit., p. 112. "Existe una presión sobre-adaptativa que lleva a adaptar la enseñanza y la investigación a las demandas económicas, técnicas, administrativas del momento, a adaptarse a los últimos métodos, a las últimas recetas del mercado, a reducir la enseñanza general, a dejar al margen la cultura humanista. Pero siempre en la vida y en la historia, la sobreadaptación a condiciones dadas fue, no signo de vitalidad, sino anuncio de senectud y de muerte, por pérdida de la sustancia inventiva y creativa." Morin, Edgar (1999), *La cabeza bien puesta...*, p. 87.

<sup>104</sup> Sartori, Giovanni (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Taurus, 1998.

problema: “La reflexión de los profesores está limitada, en primer lugar, por lo que desconocen y también por el marco laboral en el que ejercen... La autorreflexión crítica implica tomar en consideración los teoremas desarrollados en el seno del discurso crítico de las ciencias sociales... Es ilusorio esperar el logro de una racionalidad válida alternativa a la carencia teórica actual a partir de procedimientos basados en la reflexión autonutrida de los profesores... Los profesores están apremiados por las condiciones inmediatas de su práctica y no es fácil que enlacen lo cotidiano con las determinaciones estructurales. No es una imposibilidad insalvable teóricamente, sino laboral, práctica.”<sup>105</sup>

La aplicación de políticas reformistas de espaldas a los profesores se tradujo en escaso impacto en las realidades escolares, y su empobrecimiento intelectual y cultural. No obstante la elemental lección de que toda reforma debe estar acompañada del consenso de los implicados, en el campo educativo han sido vastos sectores docentes los bastiones de la resistencia contra medidas impuestas o anunciadas. Es decir, no sólo no han sido partícipes de los reformas, también ha sido críticos con las políticas, pero su situación se complica en grado extremo, porque no parece el resultado inesperado de un accidente de la planeación, sino una estrategia clara para normalizar o estandarizar: “Las metáforas de la enseñanza como hacer regulado por legitimidades externas, cuyos objetivos quedan a merced de poderes también externos, han sido y son coherentes con un marco escolar fuertemente ordenado a través de la definición institucional explícita de la práctica, con controles claros. La racionalidad burocrática weberiana con una base positivista ha sustentado el pensamiento educativo y ha dejado su impronta en la práctica... A esas concepciones corresponden unos profesores definidos como ejecutores técnicos, burocráticamente controlados, con sus destrezas delimitadas, lo mismo que los rendimientos de ellos esperados. Son posiciones coherentes y útiles a un conservadurismo tradicional que está cambiando y admitiendo discursos que en su origen no fueron suyos.”<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> Gimeno Sacristán, José (1995), “Esquemas de racionalización en una práctica compartida”, p. 22.

<sup>106</sup> *Ibíd.*, p. 24.



### *Sexta pista*

Las ideas para el cambio en las estructuras institucionales, como el énfasis en mejorar los procesos administrativos mediante certificaciones externas, del tipo ISO,<sup>107</sup> o los mecanismos para la descentralización, no bastan para renovar la educación.<sup>108</sup> El cambio institucional no es igual al cambio pedagógico.<sup>109</sup> Los vientos de las reformas no penetran en los salones de clase, son discursos o proyectos sin concreción en la realidad escolar. El aula es uno de los problemas que todavía no forma parte de la agenda de las reformas: “La pedagogía y la didáctica –piedra angular de cualquier posibilidad de incidir sobre el aprendizaje- han quedado, una vez más, olvidadas o pospuestas.”<sup>110</sup> Un ejemplo es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), incluido en el capítulo 9 del *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*, dedicado a las estructuras financieras. La inclusión allí no es gratuita. Significa que lo más importante no son procesos educativos sino el cumplimiento de los aspectos formales, la sujeción al formato, a la norma. No es casual que Luis Porter sostenga, frente a los ejercicios descritos, que se asiste a la entronización de la “universidad de papel”.<sup>111</sup>

### *Séptima pista*

Con el pretexto de la pertinencia y la competitividad se apuesta a la conversión de la universidad pública en un apéndice del sector productivo. Los países participantes y la UNESCO reconocieron en la Cumbre Mundial de París que la educación superior tiene un compromiso con el resto del sistema educativo, y con los acuciantes problemas que laceran a las sociedades. Este compromiso no puede ser asumido solamente como la

---

<sup>107</sup> “Tenemos una peligrosa fe en los modelos de gestión, con frecuencia desarrollados en contextos diferentes de los de la universidad, y una confianza igualmente ciega en su capacidad para obrar como ‘compostura rápida.’” Neave, Guy, op. cit., p. 284.

<sup>108</sup> “A pesar de todo lo dicho acerca de la tendencia hacia la calidad, el espíritu emprendedor, la eficiencia y la responsabilidad institucionales y, a pesar de la abundante atención dedicada a idear los mecanismos de su funcionamiento, esta revolución de la eficiencia institucional ha sido impulsada por el proceso político.” *Ibid.*, p. 209.

<sup>109</sup> “Se postergó, sin embargo, la atención a los aspectos pedagógicos –definición de proyectos institucionales, innovación, incremento de la diversidad de proyectos pedagógicos acordes con la diversidad cultural y social de la población- y al principal actor de tal proceso: los docentes.” López, Francisco (2002), “El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe”, pp. 22-23.

<sup>110</sup> Torres, Rosa María (s/f), *Educación para todos...*, p. 71.

<sup>111</sup> Porter, Luis (2003), *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*.

organización de conferencias o foros para analizar esos problemas; deben ser preocupaciones contenidas en la cultura de las instituciones educativas. Por supuesto, la universidad tiene retos pedagógicos, pero también son suyos los problemas de la pobreza, de la paz, del desarrollo con rostro humano, de la cultura, de la crítica a las injusticias. En los escenarios neoliberales esos retos no están siendo parte constitutiva de los proyectos educativos. En ese sentido, la universidad y muchos de sus procesos se desarrollan al margen de aquella realidad, y de las condiciones existenciales de sus propias comunidades docentes y estudiantiles.

### *Octava pista*

Existe un empecinamiento en diseñar los futuros de la educación superior, especialmente en las universidades, al margen de la sociedad y del sistema nacional de enseñanza. No hay reformas globales, sólo tentativas parciales. En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* no hubo planteamientos acerca de las formas de relacionar la educación superior y la media superior, no obstante que en 26 de las universidades públicas y el Instituto Politécnico Nacional existen subsistemas de educación media superior. A pesar de ello, desde la Subsecretaría de Educación Superior se promovió el PIFI, una propuesta para diseñar la educación superior al margen de esa realidad; es decir, un proyecto “integral” que no incluía a toda la institución.<sup>112</sup> De acuerdo con esa visión, la única medida impulsada fue la separación fáctica o la exclusión de los bachilleratos universitarios, como si el hecho de decretarlo pudiera conducir a una mejora cualitativa de la enseñanza superior. El razonamiento es limitado: si los bachilleratos universitarios no fortalecen la calidad de la educación universitaria, entonces, deben ser culpables de sus pobres resultados, por tanto, se les castiga presupuestalmente. En el tema de la cobertura hay una muestra: se insiste en que el acceso a la educación superior está limitado por el cuello de botella que representaría la media superior, obviando los datos y el comportamiento general de las trayectorias escolares y del sistema educativo.

---

<sup>112</sup> Apenas en 2004 se lanzó el primer y único –hasta 2007- Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior Universitaria, con una bolsa de 400 millones de pesos; pero el rezago y las necesidades son descomunales.

### *Novena pista*

De la misma forma en que el modelo neoliberal propone un debilitamiento falso del Estado a favor del mercado, en educación superior el Estado ha decidido optar por una política de respeto aparente a la autonomía, que en la práctica se ha disfrazado principalmente a través de la evaluación y un férreo control de los presupuestos; un control que cada vez se acentúa más, no sólo para obtener dinero sino también para comprobarse, mediante programas de auditorías periódicas de los recursos otorgados a las IES públicas estatales. Fruto de esa política, en un magistral juego de manos las autoridades lograron sacar de la discusión temas centrales en su relación con las universidades.<sup>113</sup> A través de los PIFI, por ejemplo, la SEP se coló hasta la cocina de las instituciones: “La SESIC no posee funciones ejecutivas, ni participa en la elaboración de los *currícula*, pero mediante el PIFI estimula el cumplimiento de ciertas prioridades. No tiene injerencia en el gobierno de las universidades, ni influye en la designación de sus autoridades.”<sup>114</sup> No necesita intervenir en lo segundo, si mediante el PIFI, o sea, con las reglas del juego, “estimula” o inhibe ciertas preocupaciones de las universidades, establece parámetros y define los paradigmas de calidad, con base en los cuales evalúan a las instituciones y las sujeta a su dinámica.

La tendencia a otorgar los presupuestos en función de resultados, o en el control del producto –con parámetros inducidos por las políticas estatales-, merma los presupuestos para las áreas que no tengan un referente concreto en el mercado, especialmente los sectores de producción de la cultura y las humanidades, o bien, para unas instituciones a favor de otras, que en mejores condiciones de funcionamiento obtienen superiores resultados en los fondos concursables.

### *Décima pista*

---

<sup>113</sup> “Los estados nacionales estarían planteando nuevos mecanismos de planificación y control hacia las universidades e impulsando una mayor competencia entre éstas. Tal hecho, sin embargo, no implicaría en todos los casos mayores dosis de autonomía sino, por el contrario, su restricción.” Díaz Barriga, Ángel y otros, “Financiamiento y gestión de la educación superior en América Latina y el Caribe”, p. 163.

<sup>114</sup> SEP (2003), *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*, p. 41.

*Más o menos autonomía en las universidades* es un disyuntiva que puede entenderse en la relación universidad-Estado, surgida de la reconfiguración del Estado neoliberal.<sup>115</sup> El vínculo, tal como se vivió durante buena parte del siglo XX, cambió por una fuerte injerencia externa, de tal suerte que la autonomía se ha convertido en un espacio simbólico cada vez más acotado.<sup>116</sup> Financieramente no hay autonomía, y lo académico se supedita a imperativos de otra índole. Por ejemplo, las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior formalmente definen qué instituciones y qué carreras pueden abrirse en una entidad;<sup>117</sup> el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior<sup>118</sup> examina a los estudiantes de primer ingreso a educación media superior, licenciatura y posgrado, y a los egresados de licenciatura; el FOMES definió prioridades y sujetó los recursos a su acatamiento; COPAES reconoce organismos “válidos” para acreditar programas académicos; los proyectos de PIFI que se presentan para obtener fondos tienen que incorporar las recomendaciones de la SES y sus paradigmas, estándares e indicadores. En este contexto hoy más que nunca cabe la pregunta sobre la naturaleza y los alcances de la noción de “autonomía”.<sup>119</sup>

### *Undécima pista*

---

<sup>115</sup> Furlán sostiene que esta es una de las “tensiones clásicas” que caracterizan a la universidad. Al analizar el tema en la actualidad sostiene: “Esta tensión se manifiesta en nuestro medio en los cambios de denominación que caracteriza al discurso oficial. En México, desde hace un tiempo las universidades son una modalidad más de las Instituciones de Educación Superior (IES). En otros términos, una dependencia del sistema educativo nacional; es decir, se reafirma la capacidad gubernamental de definir la dirección de su desarrollo, en desmedro de la autonomía de gestión.” Furlan, Alfredo, op. cit., p. 57.

<sup>116</sup> “En ese marco y respondiendo a la necesidad del Estado para fundar su autoridad en procesos de orden racional, surgen mecanismos como la *planificación* y la *evaluación* que expresan el nuevo espíritu de la relación entre la universidad y el Estado, refuncionalizando de manera progresiva los contenidos tradicionales de la autonomía universitaria.” Casanova, Hugo (2002), “La universidad hoy: idea y tendencias de cambio”, p. 32.

<sup>117</sup> Esta política no es necesariamente negativa, si se parte de que la planeación de la educación debe ser una responsabilidad social y colectiva; sin embargo, la disposición se opone a la fracción VII del Artículo 3º Constitucional, que dice: “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... determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico...”. La última facultad conferida por la fracción también se vulnera cuando la SEP condiciona el otorgamiento de las nuevas plazas de profesor de tiempo completo a que se cumplan los rasgos del llamado “perfil deseable Promep”.

<sup>118</sup> Por supuesto que no es la única institución que realiza tal tarea, pero al haber sido creada por recomendación de la ANUIES, goza de ciertas preferencias y un mercado relativamente expandido.

<sup>119</sup> Un rasgo más que podría agregarse es la tendencia a que por distintas vías se destinen recursos a entidades privadas (como los organismos acreditadores), y que pronto podría generalizarse la extensión de los apoyos públicos a universidades privadas.

La forma de relación impuesta por el gobierno federal es una medida de control de la vida institucional en sus orientaciones generales, no obstante, es preciso reconocer que la asunción del rol propuesto por el gobierno federal enfrenta grados distintos de resistencia, dependiendo de la fortaleza de sus comunidades académicas y las relaciones políticas con sus autoridades. Probablemente algunos cambios positivos no habrían sido posibles en los clásicos esquemas que históricamente ha tenido la educación superior mexicana, como ejemplo de ello se puede señalar la llamada “rendición de cuentas a la sociedad”.

Para que un conjunto de instituciones funcionen como un sistema tiene que haber consensos bajo las cuales cada institución libremente delinee sus proyectos de desarrollo, pero cuando esta dinámica se sujeta al cumplimiento formal de los dictados de la política, la relación a que da origen no puede ser deseable en una institución que tiene por misión formar seres humanos y no mercancías de una fábrica. No puede ser deseable esa relación vertical cuando se limita el potencial reflexivo de sus comunidades con una concepción formalista como la del Promep o la propia uniformización del PIFI.

#### *Duodécima pista*

Producto de las concepciones dominantes y de la aplicación de las políticas educativas, frente a la universidad pública de antaño, financiada por el Estado, aparece un nuevo tipo de universidad,<sup>120</sup> ya advertida por Milton y Rose Friedman, la universidad mixta,<sup>121</sup> vendedora de educación y que concibe a los estudiantes como clientes.<sup>122</sup> En esta concepción,<sup>123</sup> de los “clientes” y otras fuentes, distintas al presupuesto público, se

---

<sup>120</sup> Las cuestiones de fondo son, dice Furlán, a quién pertenece y cuál es el carácter de la institución universitaria. Furlán, Alfredo, op. cit., p. 58.

<sup>121</sup> Friedman, Milton/Rose (1980), *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, p. 246.

<sup>122</sup> “La sustitución del concepto de ciudadano por el concepto de cliente socava uno de los pilares básicos de las sociedades democráticas: la igualdad básica de todos los seres humanos como portadores de deberes y derechos, y que ha sido el fundamento ético y político de la educación pública, obligatoria y gratuita. A cambio se ofrece un hipotético paraíso de libertad de elección que realmente sólo está al alcance del sector económicamente pudiente de la población humana, y que en todo caso, instala desde la más tierna infancia la discriminación de los seres humanos en función de sus posibilidades económicas y la competitividad y el enfrentamiento como fórmulas habituales de convivencia humana.” Pérez, Ángel (2002), “Las finalidades de la educación”, p. 26.

<sup>123</sup> “La empresarialización de la universidad en México, como en otros muchos países, se presenta como la repetición distorsionada de un viejo programa venido de fuera... la novedad de nuestro presente es sólo

espera que las universidades obtengan proporciones mayores de su presupuesto, en tanto que los recursos públicos destinados a la educación decrecen en forma paulatina, cada vez más restringidos y con una fiscalización sin precedentes.

En esta visión hay un elemento que corre en paralelo: la transferencia de responsabilidades, del Estado a las universidades, y al interior de las universidades, hacia los profesores: “La colegialidad es una especie de nueva ortodoxia que enlaza el desarrollo del profesor, la mejora de su motivación, el desarrollo del curriculum y la calidad de los centros escolares, tomada como bandera multicolor de la democratización, de la descentralización y también de la privatización en el sistema educativo. Las reformas con el punto de mira en los profesores fracasaron, el nuevo énfasis se pone ahora en la eficacia de los centros (escuelas eficaces) que son las unidades definitorias de la rentabilidad. El lenguaje sobre el trabajo colegiado de los profesores suena bien, más si se asocia a la autonomía de los centros, pero es también el lenguaje de la desresponsabilización del Estado respecto de la educación pública, haciendo descansar la responsabilidad de su eficacia –que sin duda será demandada- en los profesores constituidos en unidad colectiva de trabajo.”<sup>124</sup> La consecuencia es que los profesores de tiempo completo, que no fueron consultados en la implantación de los programas nacionales (tutorías, mejora del profesorado, estímulos al desempeño), y que tampoco participan en su evaluación, deben cargar con la responsabilidad por los indicadores que presentan las IES en sus evaluaciones y autoevaluaciones, en un escenario de mayores restricciones a la autonomía del trabajo académico e incertidumbre laboral.

---

ficticia.” Ibarra, Eduardo (2004), “La universidad como empresa: repetición distorsionada de un viejo programa venido de fuera”, p. 4 de 6.

<sup>124</sup> Gimeno Sacristán, José (1995), “Esquemas de racionalización en una práctica compartida”, p. 33.

## CAPÍTULO 4

# ACERCAMIENTO A LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

### El Estado de Colima<sup>1</sup>

Colima es el tercero entre los estados más pequeños del país. Con diez municipios y 5,455 kilómetros representa apenas el 0.3% de la superficie nacional. Colinda al norte con Jalisco, al este con Jalisco y Michoacán, al sur con Michoacán y el Océano Pacífico y al oeste con el Océano Pacífico y Jalisco. En la mayor parte del territorio colimense (78.61% de la superficie) el clima predominante es “cálido subhúmedo con lluvia en verano”. La temperatura promedio osciló, de 1948 a 2005, entre 23.6 y 26.5 grados.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, la población total es de 567,996 personas, 287,991 mujeres y 280,005 hombres. Por grupos, la población en edad de asistir a los distintos niveles educativos posbásicos era la siguiente: entre 15 y 19 años, 56,534 habitantes, y con edades entre 20 y 24 años, 50,049; en ambos grupos con una población levemente superior de mujeres. Por municipios, el que más población concentra es Manzanillo con el 24.3%, después Colima con 23.3%, Villa de Álvarez (17.6%) y Tecoman (17.3%).

---

<sup>1</sup> La información para este apartado se tomó principalmente del *Anuario estadístico Colima*, edición 2006, publicado por INEGI con la Universidad de Colima y Gobierno del Estado.

Entre la población de 6 años y más (485,832 habitantes), se registran 35,212 analfabetos (7.3% de la población en ese rango), la mitad mujeres, acentuándose dicha condición entre los pobladores de más de 60 años. En el grupo de edad entre 20 y 24 años, apenas 11,182 asisten a la escuela, el 22.3% de ese segmento poblacional. En educación media superior hay 18,520 alumnos, atendidos por 1,280 profesores en 63 escuelas. En 2005 en la educación superior había 15,476 alumnos, 3,255 egresados y 2,094 titulados. De los estudiantes, el 96.8% pertenecían a sistemas escolarizados, predominantemente en licenciaturas universitaria y tecnológica. En ese ciclo, se reconocían cuatro instituciones públicas de educación superior: la Universidad de Colima, el Instituto Tecnológico de Colima, la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Superior de Educación Normal de Colima, “Gregorio Torres Quintero”, así como cinco instituciones privadas: Universidad Univer, Instituto de Educación Superior de Tecomán (sucursal de la Universidad Autónoma de Guadalajara), Universidad Autónoma del Pacífico, Centro de Estudios Universitarios Vizcaya de las Américas e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Colima. A diferencia de otras entidades, en Colima la población inscrita en educación superior privada representa sólo el 12.8% de la matrícula estatal, aunque ese porcentaje se eleva a 14.6% cuando se incluyen los estudios superiores en modalidades no escolarizadas.

De una población de 14 años y más estimada en 463,881 personas, la población económicamente activa es de 291,890, de los cuales el 60.4% son hombres. La población ocupada representa el 96.3%. Por su nivel de ingresos, el 55.2% de la población ocupada recibe un máximo de hasta tres salarios mínimos, en tanto que el 28.3% declaró laborar más de 48 horas semanales.

### **El origen de la Universidad**

La Universidad de Colima fue creada el 16 de septiembre de 1940 en el periodo presidencial del General Lázaro Cárdenas. El nombre primigenio fue “Universidad Popular de Colima” y su base la Escuela Normal de Maestros. Se crea para servir a una sociedad eminentemente rural, comprometida “con la visión revolucionaria en la que predominaba



el ideal de justicia social, que se pretendía alcanzar bajo la bandera de la educación socialista... La preservación de los compromisos con el Estado, la sociedad y la justicia social, fueron suficientes para garantizar su carácter popular. Y quedaron convertidos en valores originarios por ser los primeros: en el espacio, al definirla como una institución del Estado, es decir, en una universidad pública; y en el tiempo, porque antepusieron a cualquier compromiso la necesidad de estrechar vínculos con la sociedad que les da sustento. Tal fue la realización del 'espíritu de la educación cardenista y tal es la enseñanza de la Revolución'."<sup>2</sup>

En el nacimiento de la Universidad de Colima se asienta explícitamente la intención de que la educación sea un instrumento al alcance de la juventud colimense y del pueblo,<sup>3</sup> para su formación y el desarrollo social y económico, en un país que había ingresado al siglo veinte con una población mayoritariamente sin escolaridad, devastado en su economía, con un campo rico en recursos naturales pero deprimido, con una población rural empobrecida, signo de las inequidades sociales. El origen popular de la Universidad es una impronta que, no sin contradicciones, prevalece hasta hoy y se expresa, por ejemplo, en la consigna de que el acceso de los estudiantes no debe determinarse formalmente por sus condiciones socioeconómicas.

Aunque falta por escribirse una historia completa y rigurosa de la Universidad de Colima, se pueden distinguir las etapas sobresalientes<sup>4</sup> en su evolución, de una primera en la cual no se ofrecían estudios terciarios, con apenas algunas escuelas,<sup>5</sup> a una siguiente

---

<sup>2</sup> Universidad de Colima (1998), *Plan Institucional de Desarrollo 1998-2001. Estrategia horizonte siglo XXI*, p. 13.

<sup>3</sup> "La inauguración de la Universidad de Colima fue un acto especial de las Fiestas Patrias ante la aprobación y regocijo unánimes del pueblo. Fue un centro de estudios, como expresó el profesor Vizcarra –Director General de Educación Pública y coordinador del proyecto que dio vida a la Universidad-, que favorecería a la juventud escasa de recursos, a la vez que hizo una exhortación a los profesionistas, intelectuales y catedráticos de la entidad, a proporcionar su colaboración decidida para establecer una universidad no de tipo de clásico, sino de carácter popular, de conformidad con las condiciones económicas de que disponía el Estado, y con la finalidad de capacitar técnicos al servicio del conglomerado." Macedo, Gregorio (1999), "Presentación", p. 3.

<sup>4</sup> Se reconocen cuatro etapas: el proyecto de la "Universidad Popular de Colima" (1940-1978), el proyecto "Nueva Universidad" (1979-1988), "Superación académica (Búsqueda de la excelencia)" (1989-1996) y "Presente de excelencia" (1997). En realidad, las tres últimas corresponden a los periodos rectorales anteriores al actual. Elías, Abraham y Lepe, Francisco (2003), "Desarrollo de la evaluación curricular en la Universidad de Colima", p. 15.

<sup>5</sup> Las primeras escuelas que conformaron la Universidad fueron: secundaria y normal, química y farmacia, enfermería y obstetricia, normal de educadoras, comercio y taquigrafía, economía doméstica y apicultura. Velasco, Manuel (1999), "Esta es nuestra universidad", p. 7.

que podría ubicarse en 1955, cuando se abren por vez primera en forma ininterrumpida estudios de educación media superior,<sup>6</sup> hasta el momento en que se instala la primera escuela superior, Derecho (1958), y se obtiene la autonomía (1962), otorgada por el Congreso del Estado: “La *Ley orgánica* aprobada por el H. Congreso del estado el 24 de agosto de 1962 enriqueció el programa universitario, precisó su gobierno interior y convirtió a la Universidad de Colima en un ‘organismo público, descentralizado, con personalidad jurídica propia, capacidad para adquirir y administrar bienes’ y cumplir ‘la responsabilidad de atender, en el más alto plano: la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la crítica socio-política’.”<sup>7</sup> El máximo ordenamiento legal de la Universidad fue reformado en su artículo octavo el 29 de diciembre de 1972, “para legitimar la participación paritaria de profesores y estudiantes en la definición del proyecto institucional, a través del H. Consejo Universitario”.<sup>8</sup>

Otra etapa en la vida institucional, juzgada como origen de la actual, arranca con el denominado proyecto *Nueva Universidad de Colima*, durante la cual hubo una modificación a la Ley orgánica el 14 de noviembre de 1980, vigente aún, y en la que se determinó la realización de sus tres funciones sustantivas, “Sobre estas nuevas bases, la universidad pudo responder a los imperativos de movilidad social con equidad y justicia, sino también a las necesidades de regulación de un sistema completo de funciones institucionales.”<sup>9</sup> Durante ese decenio la institución extendió los beneficios de la educación media superior a todos los municipios, a la par de un desarrollo inusitado de las carreras profesionales; así, en los diez municipios existe por lo menos un plantel de educación media superior, y en la mitad, de educación superior. Se crearon múltiples carreras, se reformaron sus estudios de bachillerato, se fundaron los centros de investigación y aparecieron los primeros investigadores dedicados a la actividad científica, al mismo tiempo que se desplegaba un esfuerzo para establecer vínculos con los sectores obrero, empresarial y social, mediante centros de desarrollo *ad hoc*. Con un proyecto

---

<sup>6</sup> En 1947 se ofrecieron por primera vez los estudios de bachillerato, pero al terminar la generación inicial, en 1949, se cerraron.

<sup>7</sup> Universidad de Colima, op. cit., p. 14.

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> *Ibíd.*

políticamente muy claro, la Universidad se enfiló en un rumbo que la llevaría, en dos décadas, a madurar áreas, revisar estrategias, afinar proyectos y compaginar sus planes institucionales con las políticas educativas federales, a veces de forma poco crítica. Esa etapa de la Universidad instituyó las condiciones para conformar la actual.

Como parte de un mismo proyecto académico y político aparece la próxima etapa: “La *Universidad para el futuro* fue el proyecto institucional, por el periodo 1989-1997, para responder a los retos de la apertura comercial y la integración económica impuestos por la modernización nacional, al precisar las líneas del desarrollo regional hacia la actividad portuaria y turística de Colima. Como proyecto inclusivo, buscó deliberadamente un reordenamiento institucional y sustentable, y un crecimiento con estabilidad y dinamismo.”<sup>10</sup> Periodo de proyecciones importantes en los planos educativo y político, que constituyó la plataforma para que el rector,<sup>11</sup> al término de sus funciones, asumiera la gubernatura del Estado, y junto con él, un grupo de funcionarios universitarios condujeran distintas áreas del quehacer gubernamental.

El devenir de la educación universitaria en la entidad ha sido esencial para explicar la evolución del sistema educativo estatal y el propio desarrollo del Estado de Colima, pues la máxima casa de estudios colimense es la más relevante institución cultural y educativa, pero también, por su tamaño y cobertura, una de las más poderosas por el presupuesto anual que maneja, su importancia económica y política, un signo que la acompaña notoriamente desde hace un par de décadas. La presencia de la Universidad de Colima alcanza prácticamente todos los ámbitos de la vida colimense, con una estación de radio, un periódico local, museos, instalaciones deportivas, recintos culturales y la infraestructura educativa conformada por más de 300 edificios.

En el periodo comprendido en este análisis la Universidad de Colima tiene 31 bachilleratos, una Escuela Técnica de Enfermería –de nivel medio superior- y 29 planteles

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 14-15.

<sup>11</sup> Fernando Moreno Peña, rector en el periodo 1989-1997 (enero), concluyó su período y recibió la nominación como candidato gobernador, cargo que asumió a finales de 1997.

de educación superior (24 facultades y 5 escuelas).<sup>12</sup> En el informe de labores del rector, en 1998, se consignaban 1,457 profesores en la Universidad, 790 en el nivel superior, el 45.5% de ellos de tiempo completo. En el PIFI 3.0 se afirmaba que en 2001 en la Universidad había 913 profesores de licenciatura, 370 de tiempo completo (40.5%), y para 2003, el porcentaje de tiempo completo había disminuido al 38.6% (387 de 1002). En el Plan Institucional de Desarrollo 2002-2005 se cuantificó en 1,401 el total de docentes, 39.62% con tiempo completo. Por su parte, el PIFI 3.2 reportó que en agosto de 2005 había 423 PTC, el 39% de la totalidad. Los datos indican que, pese al incremento de la matrícula, hubo una disminución en el porcentaje de profesores de tiempo completo con respecto al total.

La estructura orgánica de la Universidad se asienta sobre una doble dimensión: la administrativa-financiera, regulada por las delegaciones regionales en cada uno de los campos de la universidad (cinco en total, en cinco distintos municipios), y la académica, al cargo, centralmente, de la Coordinación General de Docencia,<sup>13</sup> pero vinculada también a las coordinaciones de Investigación Científica, Vinculación Social, Extensión y Difusión de la Cultura y Tecnologías y Sistemas de Información. A principios de 2004 en Manzanillo, zona costera y turística, existen cuatro planteles y 14 programas educativos o carreras. En Tecomán, zona agrícola, existen tres facultades y siete carreras. En Colima, capital, se concentra la mayor cantidad: 13 planteles y 27 carreras. En Coquimatlán, con cuatro facultades, se ofrecen 12 programas. En Villa de Álvarez sus cinco planteles ofrecen cinco carreras.

---

<sup>12</sup> El criterio para distinguir unas de otras es la existencia de programas de posgrado en su oferta educativa. El Instituto Universitario de Bellas Artes, considerado dentro de los 29 planteles de educación superior, también ofrece carreras de nivel medio superior.

<sup>13</sup> A su vez, la Coordinación General de Docencia se compone de seis direcciones generales: una por cada nivel educativo (educación media superior, superior y posgrado), y tres más: intercambio académico y becas, orientación educativa y vocacional y servicio social y práctica profesional, así como el Programa Universitario de Inglés. Aunque dependen de otra coordinación, otras dos direcciones generales están muy vinculadas a la docencia, las de Difusión Cultural y Deportes, pues en todos los semestres y planes de estudio de educación media superior y superior los alumnos deben acreditar "Actividades culturales y deportivas", con una carga de 30 horas por semestre.

Entre los logros recientes de la institución se encuentra un doble reconocimiento por parte del Gobierno de la República,<sup>14</sup> por los altos resultados en los distintos indicadores que conforman el incipiente sistema de evaluación de la educación superior, en particular, por el indicador referido al porcentaje de estudiantes que cursan *programas educativos de calidad*.<sup>15</sup> Por el primero de los reconocimientos, un grupo de instituciones conformaron a principios de 2005 el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), una membresía que ostentan instituciones que demuestran atender a los estudiantes en programas de calidad, medida con los parámetros establecidos por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría respectiva.

### **La relación entre el gobierno estatal y la Universidad**

Manuel Velasco<sup>16</sup> describe tres momentos en la relación entre la Universidad de Colima y el gobierno del Estado, que impusieron un estilo de conducción y una actitud institucional ante la sociedad. El primero es propio del surgimiento de la Universidad, como una dependencia del Estado, que prevaleció hasta 1962 en que se concede la autonomía, durante el cual la Universidad estaba obligada a cumplir las instrucciones emanadas de la Dirección General de Educación Pública; sus rectores, por tanto, eran designados por el gobernador. Un segundo, se marca con la autonomía pero podría encontrar antecedentes poco tiempo antes, cuando las peticiones de la Federación de Estudiantes Colimenses (FEC)<sup>17</sup> llevaron al gobernador en turno, Francisco Velasco Curiel, a analizar la demanda de autonomía, misma que fue otorgada con el Decreto 50 del 25 de agosto de 1962; pese al nuevo estatus “se sucedieron los rectorados cuyos titulares fueron en su mayoría de extracción ajena a la universidad, o si ya laboraban en sus aulas,

---

<sup>14</sup> El primer reconocimiento, como “Universidad de excelencia”, se recibió el 29 de noviembre de 2004, en la residencial oficial de Los Pinos, junto a otras doce IES.

<sup>15</sup> Programas en el nivel 1 de los CIEES o acreditados por organismos reconocidos en el COPAES.

<sup>16</sup> Velasco, Manuel, op. cit., p. 7.

<sup>17</sup> La Federación de Estudiantes Colimenses se fundó en enero de 1955. En el discurso oficial constituye, junto con el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad de Colima, los dos pilares políticos de la institución. En el Sindicato hay una premisa: *negociar mejor que pelear*. La histórica alianza entre los tres ha generado un clima de estabilidad institucional que se traduce, en más de 30 años, en un ambiente donde no hay huelgas o conflictos que hayan atentado contra las autoridades universitarias.

habían tenido nexos con el gobierno en el desempeño de funciones oficiales.”<sup>18</sup> En la década de los setenta, con el rector Alberto Herrera Carrillo (1973-1979), la FEC pugnó porque el rector fuera “de extracción netamente universitaria”,<sup>19</sup> el entonces rector apoyó contra la voluntad del gobernador (Arturo Noriega Pizano), quien “desencadenó un hostigamiento contra la institución, empleando todos los recursos posibles”.<sup>20</sup> El rector buscó apoyo en el presidente Echeverría para obtener subsidios y respaldo frente a la situación en el Estado.<sup>21</sup> Dos acontecimientos habrían de marcar entonces el periodo: la elección del titular de la gubernatura, que recayó en Griselda Álvarez, y la muerte del rector,<sup>22</sup> quien fue sustituido interinamente por el secretario general, Jorge Humberto Silva, quien cumplía la exigencia de ser universitario. Con la gobernadora las relaciones mejoraron al establecerse un “Pacto de amistad” el 23 de noviembre de 1979. Terminaba así la etapa de distanciamiento notorio y ríspido entre el gobierno y la universidad.<sup>23</sup>

Los siguientes gobernadores y rectores encontraron formas de comunión que, en mayor o menor grado, posibilitaron el crecimiento de la máxima casa de estudios colimense, especialmente fortalecida durante el periodo de Fernando Moreno Peña como gobernador del Estado, quien había dejado la rectoría al concluir su periodo y asumido el cargo en elecciones constitucionales. En suma, una institución nacida en el seno del gobierno del Estado, con un sólo periodo de álgidas relaciones, y permanentes alianzas estratégicas de carácter social, financiero y político.<sup>24</sup>

---

<sup>18</sup> Velasco, Manuel, op. cit., p. 7.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> “El 20 de octubre de 1976, el rector Herrera Carrillo informó en el H. Consejo Universitario haber tenido necesidad de recurrir al presidente de la república para quejarse de la retención de subsidios y negativa de aumento. En la misma sesión, informó que el día anterior había sido asesinado en el ámbito universitario el estudiante Benito Aguilar Torres, a manos de Javier Valencia Morales, quien no era estudiante. Dijo que existía la presunción de que tal homicidio fue motivado por la serie de malos entendidos entre la institución y el gobierno del estado. También, que el gobierno del estado se negó a investigar los hechos, por lo que se recurrió nuevamente al presidente de la república para que se abriera una investigación por agentes federales.” *Ibid.*, pp. 11-12.

<sup>22</sup> El 29 de junio de 1979 el rector Herrera Carrillo solicitó al Consejo Universitario autorización para retirarse temporalmente por motivos de salud; falleció el 2 de octubre.

<sup>23</sup> Un incidente estuvo a punto de romper la relación: para 1985 el gobierno del estado adeudaba a la Universidad 191 millones 194 mil pesos (viejos pesos), lo que dejaba a la institución en situación crítica, por las dificultades para aceptar nuevos estudiantes y pagar salarios. Con un consejo universitario en sesión permanente y protestas moderadas vía documentos, un convenio entre la gobernadora y el gobernador electo, Elías Zamora, resolvió el problema y la Universidad obtuvo los recursos.

<sup>24</sup> Si bien hay un clima de apertura política, los últimos rectores, miembros visibles del PRI, han provocado el estigma de ser una “universidad priista”, circunstancia que no fue obstáculo para una relación armónica con la

### Tamaño de la Universidad

Carmen García<sup>25</sup> clasifica los sistemas nacionales de educación superior de acuerdo con el tamaño de su matrícula, en cuatro grupos:

- a) Megasistemas, con más de un millón de estudiantes: Argentina, Brasil y México.
- b) Sistemas grandes, entre 500 mil y un millón: Colombia, Perú y Venezuela.
- c) Sistemas medianos, entre 500 mil y 150 mil: Bolivia, Cuba, Chile y Ecuador.
- d) Sistemas pequeños, menos de 150 mil estudiantes: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Uruguay, Paraguay, entre otros.

A las instituciones de educación superior, por su volumen de matrícula, la propia profesora venezolana las agrupa en cinco tipos:

- a) Megainstituciones: aquellas con más de 100 mil estudiantes.
- b) Grandes: entre 100 y 30 mil estudiantes.
- c) Medianas grandes: entre 30 y 10 mil.
- d) Medianas pequeñas: entre 10 y 5 mil.
- e) Pequeñas: con una matrícula menor a 5 mil alumnos.

Con base en esa clasificación, la Universidad de Colima se ubica en el grupo de las universidades “medianas grandes”, si se incluye en su matrícula de educación superior a los alumnos del nivel medio superior, que representan un porcentaje que fluctúa entre el 50 y 60% del total. Sin incluir a ese enorme –para la institución- porcentaje, sería una universidad mediana en el lapso de tiempo comprendido en este periodo de análisis, como se aprecia enseguida.<sup>26</sup>

#### **Matrícula 1997-2004, Universidad de Colima: educación superior**

Modalidad educativa	Año							
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Profesional asociado	83	107	509	603	643	833	1039	1105

administración panista de Vicente Fox, y relaciones amistosas, personales e institucionales, entre la SESIC/SES y la Rectoría.

<sup>25</sup> García, Carmen (2002), “Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación superior en América Latina”, p. 94.

<sup>26</sup> El cuadro está tomado de Salazar Silva, Carlos (2004), *4º Informe rectoral. Segundo periodo*, p. 33.

Licenciatura	8,711	9,461	9,599	9,968	9,764	9,603	9,175	9,093
<b>Total</b>	<b>8,794</b>	<b>9,568</b>	<b>10,108</b>	<b>10,571</b>	<b>10,407</b>	<b>10,436</b>	<b>10,214</b>	<b>10,198</b>

En las escuelas y facultades de la Universidad se ofrecieron 60 programas educativos en 1997, tres de profesional asociado y 57 de licenciatura. Para 2004 el número ascendió a 68 programas,<sup>27</sup> 10 de profesional asociado<sup>28</sup> y 58 de licenciatura.

De acuerdo con su integración en los esquemas promovidos por la SEP, la Universidad de Colima en sus niveles de educación superior y posgrado –y los centros de investigación-<sup>29</sup> se organiza en 21 DES, dependencias de educación superior, declaradamente agrupadas bajo los principios de proximidad disciplinaria y geográfica,<sup>30</sup> sin embargo, la integración resulta artificial ante la complejidad de las conformaciones, así, por ejemplo, la llamada “DES pedagogía-ciencias de la educación” es resultado de la articulación de las dos facultades con sendos nombres, sin embargo, una se ubica en la Ciudad de Colima y la otra en una ciudad conurbada con la capital, pero lo más importante es que no hay puntos en común entre los profesores de las cuatro carreras de licenciatura que se imparten. En Pedagogía se imparte la licenciatura del mismo nombre, mientras que en Ciencias de la Educación<sup>31</sup> tres carreras: Educación física y deporte, Educación especial y Educación media especializado en matemáticas, que podrían estar adscritas, por el propio criterio de proximidades disciplinarias, en Medicina, Psicología y

<sup>27</sup> Hay un grupo de carreras que se ofrecen en dos o más sedes, como Contabilidad y Administración (en tres planteles y ciudades distintas) e Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica y Mecánica Eléctrica, en dos facultades y ciudades diferentes.

<sup>28</sup> Aunque parecería una tendencia ascendente, las opciones de profesional asociado se redujeron a cuatro para el año 2005, una vez que se analizaron los múltiples problemas que enfrentaban, entre ellos, la concepción curricular con la que se diseñaron (un corte a la mitad de la carrera de licenciatura) y la ineficacia de los propósitos que las animaban, pues la mayor parte de los estudiantes que alcanzaban el cuarto semestre proseguían los estudios a la licenciatura, aunque obligadamente obtuvieran el título de profesional asociado.

<sup>29</sup> Los centros de investigación pertenecen a la Coordinación General de Investigación Científica, aunque todos los investigadores tienen la obligación de impartir cursos, lo cual los vincula formalmente –como sujetos individuales- a las escuelas y facultades. Esta característica propicia, con frecuencia, problemas en el funcionamiento de ambos, de los centros y de los planteles, ante la doble autoridad a que deben responder, a veces frente a la misma tarea.

<sup>30</sup> Estos criterios tienen una diversidad de aplicaciones en la realidad, y son causantes de múltiples problemas.

<sup>31</sup> Esta facultad en sus orígenes fue una escuela normal superior, como otras que se crearon en las universidades públicas, y posteriormente dio origen a la creación de la Facultad de Pedagogía. En un principio, la distinción era muy simple de explicar: en Pedagogía se ofrecían estudios escolarizados en cuatro carreras (Educación Superior, Psicopedagogía, Planeación y Administración Educativa y Sociología de la Educación), mientras que en la otra se impartían sólo cursos de licenciatura en verano.



Ciencias. Otras DES de singular integración son la de Ciencias de la salud, donde participan tres facultades y un centro de investigación: Medicina, Enfermería, Psicología y el Centro de Investigaciones Biomédicas, en condiciones e infraestructura muy heterogéneas, que propician una articulación sólo en los proyectos para el PIFI, pero que en la práctica no existe.

Siguiendo el análisis de Carmen García, existe consenso en aceptar la clasificación sugerida por Martin Trow para identificar las etapas del crecimiento de la matrícula de educación superior, de acuerdo con las tasas de escolarización de los países. Son tres grupos: *modelo de acceso de élite*, cuando el país tiene porcentajes de escolarización menores a 15%; *modelo de acceso de masas*, cuando los porcentajes de escolarización se ubican entre 15% y 35%, y *modelo de acceso universal*, para naciones con porcentajes de escolarización mayores del 35%. Si se aplica el esquema anterior para clasificar a las entidades federativas, en educación superior (sin posgrado) Colima se encontraría en el segundo bloque, con una tasa de escolarización de 24.2% en el año 2000 y de 26.1% en 2005,<sup>32</sup> en ambos ciclos por encima de la media nacional (19.9 y 24.7%, respectivamente), distante de los estados con las tasas más altas en ambos momentos: Distrito Federal (41.1 y 46.1%), y Tamaulipas (31.8 y 32.6%, respectivamente). No obstante estar ubicado entre los mejores cinco en su tasa de cobertura en el año 2000, para 2005 otros estados alcanzaron porcentajes superiores al de Colima: Aguascalientes (28.9%), Baja California Sur (29.3%), Coahuila (29.5%), Puebla (27%), Sinaloa (31%), Sonora (32.8%), Tabasco (27.7%) y el ya referido Tamaulipas.

### **Plan Institucional de Desarrollo 1998-2001**

El *Plan Institucional de Desarrollo 1998-2001. Estrategia horizonte siglo XXI*,<sup>33</sup> elaborado para conducir el primer período rectoral de Carlos Salazar Silva, fue resultado de una convocatoria masiva sin precedentes en la institución, con la cual se pretendió

---

<sup>32</sup> ANUIES (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, p. 56. El documento la define como "tasa bruta de cobertura de educación superior".

<sup>33</sup> Las referencias precisas del PIDE 1998-2001 se anotan en el cuerpo del documento, entre paréntesis.

propiciar la participación de los distintos actores de la vida institucional.<sup>34</sup> El discurso rectoral señaló, vehemente, que por primera vez se haría planeación de la educación superior, no obstante que los rectorados anteriores también hubiesen elaborado sus propios planes institucionales de desarrollo. Lo que sí resultaba inusitado, con toda seguridad, fue la amplia convocatoria desplegada para invitar a la participación de la comunidad universitaria. En múltiples reuniones de trabajo, desde los comités organizados y en los consejos técnicos<sup>35</sup> de las escuelas y facultades, se estimó una participación de más de 800 universitarios a lo largo de ocho meses. La planeación general del proceso fue responsabilidad del Comité Técnico para la Planeación y la Evaluación, creado por el Consejo Universitario el 14 de marzo de 1997, apenas un mes y medio después de haber tomado posesión el nuevo rector.<sup>36</sup>

El capítulo “El contexto de la Universidad de Colima” se organiza en tres apartados: contexto internacional, contexto nacional y contexto estatal, y con ellos pretende establecer el marco de referencia. En el documento se hacen alusiones al contexto internacional, que podrían resumirse en el siguiente párrafo (p. 3): “La educación superior destaca en el horizonte del siglo XXI, es decir: en la interdependencia planetaria y la globalización. A esta escala es enorme la convicción, de que la educación superior tiene como función esencial para las personas y las sociedades, ser vía natural para alcanzar un desarrollo humano armonioso, genuino, capaz de disminuir la pobreza, la exclusión y las incomprensiones.”

Además, se esbozan otros elementos discursivos recurrentes en la Universidad: el desarrollo de la sociedad de la información y sus implicaciones para los sistemas

---

<sup>34</sup> En su primer informe anual, Salazar Silva definió el ejercicio como “un proceso interactivo de planeación estratégica, financiado por la Secretaría de Educación Pública.” Salazar, Carlos (1997), *Primer informe de labores*, p. 9.

<sup>35</sup> Fueron 19 los cuerpos colegiados que se integraron: el comité, seis subcomités y 12 grupos de trabajo. Los consejos técnicos, integrados en forma paritaria por alumnos y profesores, uno por cada grupo escolar, participaron especialmente en el ejercicio de identificación de fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades, conocido como FODA.

<sup>36</sup> El proceso de planeación desarrollado en la Universidad durante 1997 ameritaría en sí mismo un estudio para comprender sus ventajas y efectos sobre la cultura organizacional y las percepciones de los universitarios. Se podría hipotetizar que no fue asumido, en términos generales, como un momento de aprendizaje, y que no se desarrollaron las estrategias posteriores para iniciar una “cultura organizacional” abierta al cambio y al aprendizaje. Además, enfrentó resistencias por la metodología adoptada del mundo empresarial sin mediaciones significativas.

educativos, que deben “formar egresados para un empleo industrial estable, personas capaces de innovar, adaptarse a un mundo en rápida evolución y a dominar el cambio”, para lo cual la institución deberá asumir cuatro funciones esenciales (pp. 3-4):

1. La preparación para la investigación y la enseñanza.
2. La oferta de formación especializada adaptada a las necesidades de la vida económica y social.
3. La apertura para responder a los múltiples aspectos de la educación permanente.
4. La cooperación internacional.

En este mismo sentido, de enunciar las orientaciones generales de la Universidad, se definen como “atributos elementales” la libertad académica y la autonomía institucional, “condiciones indispensables para alcanzar la excelencia. Por eso, la universidad habrá de pronunciarse con autonomía y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales que la sociedad requiere reflexionar, comprender y actuar” (p. 4).

En el contexto internacional, la mitad del apartado presenta las recomendaciones vertidas por la OCDE para la educación superior mexicana, luego del examen realizado al país por ese organismo; entre ellas el documento destaca (p. 4):

- Precisar las prioridades de la educación superior, identificando los sectores a consolidar y aquellos que deben ser desarrollados.
- Buscar mayor equidad regional y social.
- Mejorar la pertinencia de la formación profundizando sus vínculos con la economía y con la sociedad.
- “Ampliar la formación, diversificar los niveles de salida y movilidad de los estudiantes en el espacio y tiempo. Esto debería conducir al logro de las trayectorias más flexibles y a desarrollar los niveles de grados intermedios, en el marco de ramas progresivas, accesibles en cuanto a formación inicial, así como a formación continua.”
- Garantizar la calidad de los diplomas mediante evaluaciones indiscutibles. Trabajar para mejorarla y disminuir los fracasos y abandonos.

-Establecer nuevas políticas de reclutamiento, perfeccionamiento y desempeño profesional.

-“Corregir los subsidios públicos” y buscar nuevas fuentes.

En el contexto nacional se alude a las regulaciones que establece el artículo tercero constitucional, así como a la Ley de Planeación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la Ley de Profesiones, el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, del cual pondera las siguientes políticas:

-Formar y actualizar maestros en los niveles medio superior y superior.

-Apoyo prioritario a proyectos resultantes de participación multiinstitucional.

-Apertura del mayor número posible de oportunidades educativas con base en criterios de calidad.

-Apoyar las acciones de las instituciones que tengan como fin crear nuevas modalidades, la reforma de planes y programas que busquen mejorar la calidad.

-Alentar la formación integral de los estudiantes con una visión humanista y responsable.

En el apartado “El contexto estatal” se recupera la “Estrategia general de desarrollo 1998-2003”, elaborado por el gobierno estatal, que señala tres retos principales para la entidad: población, desarrollo urbano y empleo; desarrollo rural y crecimiento económico. Del mismo documento se extraen los siguientes puntos de énfasis para la educación superior en la entidad (p. 9):

-Fortalecer el “modelo educativo del estado” y elevar la calidad.

-Ampliar y modernizar la infraestructura, así como optimizar el funcionamiento de los espacios educativos.

-Ampliar los programas compensatorios para alumnos del nivel básico y ampliar las becas para educación superior.

-Fortalecer la educación posbásica y la investigación.

-Promover que los sectores empresariales apoyen el desarrollo de tecnología y la formación de cuadros.

-Impulsar la creación de centros de innovación tecnológica.

-Actualizar los programas de desarrollo profesional de maestros e investigadores, así como los sistemas de incentivos para desempeño docente e investigación.

-Impulsar manifestaciones artísticas y difundir la cultura regional para reafirmar los valores que dan identidad.

Estructurado con la lógica de la planeación estratégica, la Universidad de Colima definió como su misión contribuir a transformar a la sociedad mediante la educación, haciéndola más preparada, productiva y eficiente, de manera que avance en la consecución del bienestar colectivo; comprometida con la conservación y el rescate del patrimonio cultural, científico, ecológico y social, a través de:

- ◆ Formación integral de recursos humanos altamente competitivos en el mercado laboral y capaces de incidir, con visión humanística en el desarrollo regional y nacional, comprometidos con su formación permanente, creativos y con las habilidades necesarias para el análisis científico y el desarrollo tecnológico.
- ◆ Generación de conocimientos para solucionar problemas sociales.
- ◆ Un modelo institucional con proyección internacional, vinculado a los sectores sociales y productivos.
- ◆ Impulso a la cultura.

La visión que habría de orientar a la Universidad se definió, en su esencia, así (p. 17): “La Universidad de Colima busca a futuro, convertirse en un espacio de excelencia, donde se desarrolle la creatividad y la innovación, con capacidad para formar profesionistas de alto nivel y ciudadanos útiles a la sociedad; ser reconocida como institución de vanguardia y punto de referencia en el ámbito nacional e internacional en la enseñanza, la creación y la promoción cultural. Los egresados, dentro de esa perspectiva, serán actores importantes del desarrollo político, económico, cultural y social de Colima y todos sus productos serán una garantía de máxima calidad, alcanzando así el reconocimiento social. Por lo mismo, la Universidad será más competitiva y atractiva a la inversión de recursos federales y de otro origen. La Máxima Casa de Estudios aspira a que prevalezcan los criterios administrativos como soporte integral de los académicos, que el

proyecto universitario sea decidido en forma concertada y la gestión se modernice para eficientar los servicios.”

Posteriormente, la visión se desglosa para cada una de las funciones sustantivas. En el ámbito de la docencia se postulaba que la Universidad tendría una educación sólida en su ciencia, matemática y tecnología, con una buena formación en artes y humanidades, pensamiento crítico, capacidad en la solución de problemas y comunicación efectiva entre los estudiantes. Se aplicarían en cada nivel modelos educativos para desarrollar competencias, currícula flexible para responder a las necesidades nacionales y a las tendencias internacionales, mediante la promoción de modalidades de enseñanza alternas como la educación abierta, continua y a distancia.<sup>37</sup> Para alcanzar la eficiencia, pertinencia y calidad educativa se adoptarían estándares internacionales. Los profesores también eran visualizados en este apartado, laborando en espacios de interacción constante con los alumnos, proporcionando asesoría, con calidad frente al grupo, de tiempo completo, con mejores niveles de vida, con estudios de posgrado, vinculados con los sectores social y productivo, en capacitación permanente; obteniendo beneficios de la evaluación de su desempeño, basado en perfiles docentes previamente establecidos.

Como objetivos institucionales se definieron cuatro:

1. Consolidar la excelencia académica mediante la innovación del modelo educativo, que permita la mejora continua de la cobertura, la calidad y la pertinencia de los distintos niveles educativos.
2. Fortalecer la investigación científica, tecnológica y humanística para elevar su prestigio regional, nacional e internacional.
3. Extender los beneficios de la cultura, la ciencia y los servicios a la comunidad universitaria y la sociedad colimense.
4. Adecuar el modelo administrativo como soporte integral para el desarrollo interior, consolidando los sistemas de información y comunicación y generando información veraz y oportuna.

---

<sup>37</sup> Durante el periodo rectoral, los esfuerzos en esta materia no prosperaron en educación media superior y superior, con excepción del programa de bachillerato general semiescolarizado. La Universidad se mantuvo con programas educativos escolarizados.

El objetivo referido a la docencia se habría de cumplir con énfasis en un conjunto de directrices generales.

1. Llevar a cabo la innovación del modelo educativo en todos los niveles de la Universidad, buscando el equilibrio de la matrícula, la reforma del bachillerato y los currículos de licenciatura y posgrado, a través de indicadores del rendimiento académico y aseguramiento de la calidad.
2. Desarrollar los cuerpos académicos mediante la incorporación de un mayor número de profesores con perfil Promep (Programa de Mejora del Profesorado), el avance de los procesos de formación, actualización y movilidad docente, la precisión de los criterios de selección y permanencia de académicos, estrecha vinculación entre la docencia y la investigación y el fomento a la participación de los profesores en labores docentes complementarias.
3. Prestar mejores apoyos y servicios a estudiantes.
4. Canalizar más y mejores apoyos académicos, mediante la innovación de los servicios de educación continua y a distancia, las tecnologías educativas y de información. Además, la actualización de las bases normativas de la docencia, la administración escolar, la optimización de la infraestructura educativa, la construcción y equipamiento de aulas, talleres y laboratorios.

De estos enunciados se desprendieron los catorce proyectos estratégicos para la docencia, a saber: direccionalidad del modelo, reforma del bachillerato, formación integral y flexible en licenciatura, fortalecimiento del posgrado, formación docente, organización y desempeño docente, movilidad académica y cooperación interinstitucional, fomento a la participación estudiantil en la dinámica institucional, apoyos económicos a estudiantes, servicios de fomento educativo, educación continua, nuevas tecnologías y sistemas de información, normatividad y comunicación efectiva e infraestructura educativa. La mayor parte de estos proyectos fueron responsabilidad de las direcciones de la Coordinación General de Docencia, con excepción de los cuatro últimos, que residían en

otras coordinaciones y por cuya circunstancia, entre otras, se dificultó su cumplimiento, ante la carencia de una estructura para el trabajo colegiado entre las diversas áreas de la Universidad.

El diagnóstico realizado mediante el ejercicio FODA (Fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) identificó una lista de fortalezas (pp. 25-26):

- ◆ Generación de una nueva “cultura” de evaluación, planeación y reestructuración de planes y programas de estudio.
- ◆ Diversificación de opciones profesionales y técnicas.
- ◆ Apoyos para la formación de recursos humanos.
- ◆ Incrementos en la planta docente con alta formación académica y multidisciplinaria, con baja rotación y equilibrada en cuanto a sus grupos de edad.
- ◆ Estabilidad de la población estudiantil y programas de becas.
- ◆ Actitud propositiva de los investigadores para incorporarse a la docencia.
- ◆ Existencia de normas y reglamentos universitarios relacionados con la docencia.
- ◆ Avances en la incorporación de tecnología educativa al servicio de la docencia y la administración escolar.
- ◆ Operación de programas efectivos de movilidad académica de estudiantes y docentes.
- ◆ Programas de posgrado interinstitucionales e incorporados al Padrón de Excelencia del CONACyT.
- ◆ Infraestructura educativa con posibilidades de crecimiento.
- ◆ Articulación entre los diferentes niveles educativos.

En el diagnóstico más específico de la educación superior, el PIDE reconocía una matrícula de 8,745 alumnos, y una tasa de crecimiento de 8.4% entre 1987 y 1997, con un incremento en las carreras tradicionales, en contraposición con las ciencias agropecuarias y algunas de las ingenierías que mantenían un crecimiento lento, atribuido a que las



estrategias y acciones empleadas para la orientación y selección de aspirantes no habían sido efectivas.

En un muestreo realizado se encontró que del total de egresados el 60% estaban empleados en su área, el 22% subempleados, 18% desempleados y sólo el 4.85% habían realizado estudios de posgrado (maestría).

La organización curricular de licenciatura se caracterizaba por tener planes y programas de estudio organizados por asignaturas obligatorias y disciplinas esencialmente monoprofesionales; como espacios de formación se privilegiaba el aula, la biblioteca y los centros de acceso a la información, talleres, laboratorios y módulos de cómputo; de manera gradual, las escuelas empezaban a incorporar escenarios naturales a sus actividades de práctica, tales como la comunidad, escuelas, empresas, oficinas públicas. La participación de estudiantes en proyectos de investigación era incipiente. A partir de 1989 se inició un programa de evaluación y reestructuración curricular, y para 1997 el 100% de las carreras habían modificado o rediseñado su currícula. En este momento los currículos que fueron modificadas, en las primeras etapas, ya habían iniciado un proceso de evaluación.

Para la formación de profesores se habían instrumentado acciones de actualización disciplinaria y capacitación didáctico-pedagógica. De acuerdo con su perfil, 58% tenían licenciatura y 41% posgrado, “la mayoría son jóvenes y predominan los profesores por asignatura” (p. 28). Durante 1997, lapso en que se laboró en la preparación del PIDE, la institución gestionó 20 proyectos de desarrollo de los cuerpos académicos de la Universidad de Colima, como parte del Promep, cuyas disposiciones empezaba a cobrar fuerza como mandatos para la institución, entonces se reconocía que: “Es urgente adecuar y actualizar los criterios de selección y permanencia de los profesores de la Institución de acuerdo con los actuales perfiles señalados en el PROMEP” (p. 28). El diagnóstico mostraba una condición crítica: los profesores formaban cuerpos académicos poco articulados y la vinculación entre la docencia y la investigación era deficiente. Por otro lado, eran escasas las experiencias de los docentes en tutorías, asesorías, estancias y visitas académicas.

### **Plan Institucional de Desarrollo 2002-2005**

Con la experiencia de un primer periodo rectoral se realizó el Plan Institucional de Desarrollo 2002-2005 (PIDE 2002-2005), a la “par de dos ejercicios sugeridos por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica”, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2001-2006, para licenciatura, y el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado 2002-2006. Para la conformación de los dos programas se trabajó de manera colegiada con todos los profesores de tiempo completo.<sup>38</sup> En cada unidad académica se efectuó una evaluación interna de los programas educativos y se determinó, en forma prioritaria, los plazos para su acreditación por organismos externos reconocidos por el Consejo para Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Al mismo tiempo se realizó un diagnóstico a nivel institucional y de las DES y se detectó la problemática que presentaba la universidad. Con base en los problemas expuestos, se determinaron los programas estratégicos y los proyectos institucionales. Se analizaron, igualmente, cada una de las funciones sustantivas para determinar sus metas en el plazo estipulado. La metodología seguida para este ejercicio de planeación institucional se fundamentó en la planeación estratégica, de acuerdo con las siguientes etapas:

- ◆ En un ejercicio participativo se revisó y redefinió la misión institucional y la de cada DES y dependencias universitarias.
- ◆ Se definió la nueva visión institucional.
- ◆ Se analizaron los contextos interno y externo.
- ◆ Un ejercicio diagnóstico como punto de referencia: una autoevaluación institucional de los últimos cinco años en las distintas funciones de la Universidad.
- ◆ Se determinaron las fortalezas y oportunidades, así como las debilidades y amenazas.
- ◆ Se definieron los objetivos institucionales.

---

<sup>38</sup> En realidad, el PIDE 2002-2005 se ajustó a la dinámica, formatos y estructura sugerida para el diseño de PIFI y PIFOP, no obstante que dichos ejercicios sólo comprenden a la mitad de la institución en el ámbito de la docencia, y no contempla al resto de las funciones, por lo menos en forma directa.

- ◆ Se diseñaron los programas y proyectos.
- ◆ Concluyó con la conformación del sistema de seguimiento y evaluación permanente del plan.

En el siguiente párrafo es notorio el recorte de la institución a sólo una parte de ella, la educación superior (p. 9): “Los resultados del amplio análisis, la nutrida participación y la reunión de múltiples propuestas de solución a los problemas detectados, le confirieron al PIDE la posibilidad de adaptarse, cuando así lo requiera, a las condiciones cambiantes del entorno; al mismo tiempo nos otorgan la certeza de que se diseñó un plan integral que da cabida a proyectos específicos, programas operativos de las Dependencias de Educación Superior y programas estatales, regionales y nacionales, es, además, visionario ya que plantea los escenarios que permiten alcanzar los programas estratégicos para el desarrollo.”

El Plan Institucional de Desarrollo 2002-2005 de la Universidad de Colima establece como misión (p. 10): “(ser) una institución pública de vanguardia que forma profesionales y científicos con sentido creativo, innovador, humanista y altamente competitivos, comprometidos en el desarrollo armónico de la sociedad, en su entorno nacional e internacional”. Para 2005 se definió como su visión (p. 10) ser “una institución con alto reconocimiento social, de sus pares académicos y con clara proyección internacional; dedicada a la formación integral de profesionales, al impulso del arte, la ciencia y la difusión de la cultura, con estructuras y procesos de calidad”. En ambos planes no hay diferencias sustanciales en su misión y visión, como puede fácilmente apreciarse.

De acuerdo con sus “ejes fuerza”, la Universidad habría de presentar las siguientes características:<sup>39</sup>

1. Imagen institucional reconocida en los ámbitos nacional e internacional.
2. Cuerpos académicos consolidados, organizados de forma colegiada y vinculados a redes académicas internacionales.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Entre los elementos que dan cuerpo a la visión cabría destacar cuatro, de directa relación con las políticas dictadas por la SEP: el segundo, sobre los cuerpos académicos, el tercero, sobre las líneas de generación y aplicación del conocimiento, el quinto, de la acreditación de programas educativos y el sexto, sobre la certificación de los procesos de gestión.

3. Líneas de generación y aplicación del conocimiento que permiten el desarrollo disciplinario de frontera y atienden necesidades sociales prioritarias.
4. Procesos educativos que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, propician su competencia personal, el autoaprendizaje y desarrollo de competencias para la solución creativa de las necesidades del entorno.
5. Programas educativos innovadores, flexibles, acreditados por su calidad a través de los organismos especializados reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior y el Programa Nacional de Posgrado.
6. Programas y procesos administrativos eficaces y eficientes, que permiten la rendición de cuentas a la sociedad y su certificación con la norma ISO 9000.
7. Desarrollo en tecnología educativa moderna, con infraestructura y espacios físicos adecuados para la docencia y la generación y aplicación del conocimiento.
8. Procesos de gestión y toma de decisiones basados en órganos colegiados.
9. Alianzas estratégicas con los sectores público, privado y organizaciones no gubernamentales, para promover el desarrollo social con equidad y justicia.
10. Programas para rescatar, promover y enriquecer la identidad y valores locales y nacionales, en el contexto de la cultura universal.
11. Marco normativo completo y actualizado, que regula las actividades académicas, administrativas y laborales, en un clima de estabilidad.

Al establecer la visión para cada una de las funciones sustantivas de la Universidad, se retoman textualmente las ideas expresadas en el PIDE 1998-2001. Como producto de un nuevo ejercicio FODA, el PIDE 2002-2005 destina una sección a mostrar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Las oportunidades son: mundo en transformación, globalización, mejoramiento del sistema educativo nacional, presencia (regional, nacional e internacional), posicionamiento actual de la institución, modernización y cultura de cambio, certificación de competencias académicas y laborales, flexibilidad y apertura, vinculación educación-sector productivo, educación permanente,

---

<sup>40</sup> Las metas expresadas eran muy ambiciosas, desprendidas de la realidad, y fueron imposibles de alcanzar durante el periodo rectoral: "Cuerpos académicos sólidamente estructurados, 18 (32%) de ellos consolidados, 26 (46%) en fase de consolidación y 12 (22%) en fase de formación."

contribución a la equidad social, financiamiento por resultados y fuentes alternas de financiamiento.

Por su parte, las amenazas reconocidas son: globalización económica, escenario económico y político adverso, crisis social, explosión demográfica, disminución de financiamiento a las universidades, resistencia al cambio, poca valoración social de la educación superior, incomprensión de la función de la universidad pública, falta de políticas gubernamentales para el pago de jubilados y pensionados y corrientes migratorias.

Las fortalezas conforman una larga lista, entre otras: alto nivel de compromiso institucional, fortalecimiento de valores, autonomía universitaria, planta docente con formación académica adecuada, PTC con perfil deseable arriba de la media nacional, contribución a la formación de recursos humanos de alto nivel, ambiente propicio para el trabajo académico, diversificación de la oferta educativa, generación de una cultura de evaluación, planeación y reestructuración de planes y programas de estudio, adopción de nuevas metodologías para el proceso enseñanza-aprendizaje, programas de movilidad de estudiantes y docentes, cultura de mejora continua en la educación, actualización del equipamiento educativo y de la administración, capacidad para la formación integral de los estudiantes, programa institucional de becas, proceso de consolidación gradual de la planeación y la evaluación, comunidad estudiantil participativa y existencia de una "cultura de calidad".

Las debilidades, o aspectos internos a ser atendidos fueron: desequilibrio en la distribución de la matrícula, insuficiente capacidad de cobertura, existencia de programas de estudio no pertinentes, necesidad de alta formación académica de la planta docente, resistencia al cambio en algunas áreas, limitaciones de financiamiento, falta de sistematización en la investigación educativa, insuficiente difusión y falta de continuidad en los proyectos de investigación, comunicación intrauniversitaria insuficiente, bajo índice de libros por alumno en las bibliotecas universitarias y exigua difusión del quehacer institucional.

Lo que exhibe el ejercicio del FODA, por la naturaleza de la metodología y su aplicación al caso, es que los cuatro grupos de rasgos enunciados conforman un listado sin estructuración lógica, sin jerarquización, ni relaciones entre sí, lo que denotaría una incomprensión del problema o la situación analizada en sus dimensiones globales. A cambio de ello, los listados exponen una visión fragmentada, y lo más importante, incapacidad para ubicar los problemas y sus síntomas o consecuencias.

El diagnóstico del PIDE 2002-2005 comprende, como ya se dijo, el lapso de los cinco años previos. Algunos de los datos y problemas más relevantes se presentan a continuación. En educación media superior se atendía al 63% de los jóvenes inscritos en el bachillerato de la entidad. En el ciclo escolar agosto 2001-enero 2002, la matrícula fue 10,304 alumnos, 1,304 más que en 1996, un incremento de 12.7% en la matrícula en cinco años. Durante el mismo ciclo, en el resto de la Universidad existía una matrícula total de 10,974 estudiantes, distribuidos en 26 planteles: 5.8% de profesional asociado, 89% de licenciatura y 5.2% de posgrado, lo que representaba el 78% de matrícula de licenciatura y el 94.1% de posgrado de la demanda estatal. De 1996 a 2001 la matrícula creció 27%. En la eficiencia terminal se verificó un incremento del 60% al 67.3%, registrándose en total 1,980 egresados en 2001, de los cuales 1,696 fueron de licenciatura y 284 de posgrado. En otros indicadores, 36.7% de los alumnos recibían tutorías, 82.3% de los programas tenían alta tasa de titulación (más de 70%). La tasa de retención para los programas de licenciatura era de 73.9%. Además, en el “25.4% de los programas el 80% o más de sus titulados consiguieron empleo en menos de 6 meses después de egresar, y del 35.7% de los programas, el 80% o más de los titulados realizó alguna actividad laboral durante el primer año después de egresar en coincidencia o relación con sus estudios” (p. 33).

Para mostrar el rendimiento académico de los alumnos con base en los resultados del examen general de egreso de CENEVAL, el PIDE 2002-2005 señaló que en 2001 se obtuvieron cuatro primeros lugares nacionales de las carreras de medicina, derecho, ciencias biológicas y agropecuarias y en mecánica y eléctrica. También un segundo, un tercero, dos sextos, dos séptimos, un octavo y dos novenos, además de 59 testimonios de

alto rendimiento y 243 menciones de desempeño académico satisfactorio, emitidos por el CENEVAL.

De los 65 programas educativos de profesional asociado y de licenciatura, en aquel momento, 52% habían sido actualizados en los cinco años previos, y 36 habían sido evaluados por los CIEES. Al respecto, se informaba que ya habían sido atendidas 68% de las recomendaciones emitidas por los comités de pares: 332 de 403 recomendaciones en ciencias sociales; 63 de 90 recomendaciones en el área de educación y humanidades; y en el área de ingeniería y tecnología de 474 se habían atendido 266. Aquellos primeros balances mostraban el siguiente estado: cuatro programas de buena calidad (contador público, administración de empresas, ingeniería civil e ingeniería en telemática); 25 de nivel medio y seis de un nivel bajo de calidad. Sólo uno, médico, cirujano y partero, había sido acreditado.

Sobre los profesores se reconocía como prioridad la formación y el desarrollo permanente, “con criterios de optimización y direccionalidad por áreas del conocimiento, cuidando mantener el equilibrio entre las necesidades de desarrollo de los proyectos y programas académicos y los intereses vocacionales del personal” (p. 36). Entre la planta docente 16% eran doctores, 32% tenían maestría, 7% especialidad y 45% licenciatura, esto es, 55% tenía estudios de posgrado, a diferencia del 40% registrado en 1997. De los profesores de tiempo completo, 124 tenían perfil deseable reconocido por Promep, de un total de 378 registrados; el 79% de ellos eran parte de los 43 cuerpos académicos (6 consolidados, 7 en consolidación y 30 en formación). El resto se integraba en 16 grupos disciplinarios que pugnaban por integrarse y ser reconocidos como cuerpos académicos.

El 98% de los profesores de tiempo completo había registrado un plan de trabajo anual, en el cual especificaban la distribución del tiempo de ocupación y las actividades. Del total de profesores registrados en Promep, 87% participaba en el Programa Institucional de Tutorías, 89% en asesoría, 94% en actividades de docencia frente a grupo, 88% en acciones de generación y aplicación del conocimiento, 78% en difusión, 91% en labores de gestión y 47% en docencia de posgrado. De los profesores contratados por horas se decía: “No obstante el avance logrado en las actividades de formación y

actualización del personal académico, es conveniente que las políticas de formación de recursos humanos se hagan extensivas a los académicos por asignatura.” Pero no estableció objetivos ni acciones para lograrlo.

En materia curricular el PIDE 2002-2005 ponderaba algunos pasos innovadores en la institución (p. 38): “Para impulsar el mejoramiento académico que nos lleve a la excelencia, se han aplicado modelos educativos diferentes a los tradicionales, de manera especial en el área de la salud, donde los resultados del método ABP, Aprendizaje Basado en Problemas, son claros y se han extendido a otras áreas como la Facultad de Trabajo Social.” Con dicho modelo laboran, desde entonces, las Facultades de Medicina, Enfermería, Psicología y la citada.

Con base en los trabajos de revisión de logros y retos se definieron los objetivos del PIDE 2002-2005, enfocados a la “consolidación de los objetivos del plan anterior”. Específicamente en el caso de la docencia, se refiere que habrá de revisarse “la metodología de la enseñanza, atendiendo las propuestas de la ANUIES, los señalamientos de la SEP y las experiencias de las IES. Se continuará la modernización del proceso enseñanza-aprendizaje con la incorporación de instrumentos y el lenguaje de las nuevas tecnologías a la enseñanza” (p. 49), así como la creación de un Programa de Integración Tecnológica para promover la educación a distancia. Como programas estratégicos para consolidar la docencia en el nivel superior se definieron los siguientes: consolidación de los cuerpos académicos, desarrollo integral de los alumnos, innovación educativa y vinculación, movilidad académica, evaluación y acreditación de los programas educativos, certificación de procesos de gestión académica-administrativa y fortalecimiento de la infraestructura.



## CAPÍTULO 5

# UNA MIRADA CRÍTICA A LA UNIVERSIDAD

### **Análisis de la planeación en la universidad**

Las nuevas expresiones de la educación superior, el nuevo rostro impulsado desde la Subsecretaría del ramo se refleja en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, un documento extenso que resume las tareas emprendidas, las metas compromiso y mide los “impactos”. ¿Cómo se hacían antes del PIFI y cómo se hacen ahora los procesos de evaluación y planeación?

En la Universidad de Colima parecen ocurrir procesos de simulación en los dos sentidos, de los académicos cuando son citados a participar y de las autoridades cuando convocan a las comunidades. Pero la falta de costumbre pudo subsanarse mediante mecanismos que permitieran aprovechar la potencialidad de la participación colectiva. La participación no ocurrió por distintas razones, entre las que destacarían la propia inercia histórica y la metodología adoptada para la elaboración de los planes institucionales de desarrollo, una traducción simple del mundo empresarial, que la hizo altamente vulnerable: sin claridad de miras, sin un conocimiento profundo de las tendencias educativas y de la propia institución, sin guía eficaz para mover la participación y generar una dinámica convocante, se convierte en un ejercicio que puede rayar en la recopilación

de opiniones comunes, repetición de tópicos e incomprensión de los problemas, sus causas y relaciones, así como de las posibilidades para resolverlos. El resultado de una conjunción de elementos como los descritos es a todas luces fácil de adivinar: ejercicios estériles, un documento, que no trasciende su rol formal y menos impacta en la transformación de los procesos y las prácticas.

En el fondo podría encontrarse una razón de mayor peso: el desinterés por las múltiples voces que encierra una institución educativa universitaria, al mismo tiempo que un exceso de confianza en sí mismo del grupo coordinador de la planeación y una excesiva desconfianza en el valor de la opinión de los profesores y estudiantes. Sin ese convencimiento la metodología de planeación adoptada permitió cumplir el requisito formal de haber convocado a ciertas etapas del proceso, pero el fruto es una cooperación vana, estéril, un momento nada más y no el inicio de un camino de autorreflexión permanente.

En los ejercicios de planeación institucional que comprende este estudio hay notables ausencias, en el proceso y en su producto. Quizá la más notoria es el financiamiento, que no aparece como un problema para el presente y el futuro de la Universidad. No hay datos duros en la materia, no se le define como dificultad. Debe ser un caso atípico en el panorama de la educación superior mexicana: una universidad pública donde no existe el problema del financiamiento, no se percibe o se desdeña en los ejercicios de planeación.<sup>1</sup> Una prueba de ello es que no existe un capítulo o apartado que analice tal aspecto; lo mismo se observa en los informes anuales de rectoría, que apenas dedican algunos párrafos a resumir “entradas”, “salidas” y “saldos”.

Sin duda el primer plan elaborado bajo el rectorado de Carlos Salazar sentó un precedente en la historia de la Universidad, aunque no tuvo continuidad para su evaluación. En el segundo menguó el interés, lo que resultaba inexplicable, ante la legitimidad que tenía el primer PIDE, presentado como fruto de la participación colectiva:

---

<sup>1</sup> Ese podría ser un componente esencial en la visión optimista, orgullosa, triunfalista de la Universidad, desde la cual “todo marcha sobre ruedas” y no hay problemas estructurales que la afecten en grado sumo. Tal visión respondería a una doble intención: que se tenga la percepción de una administración financiera sana, transparente, así como también que existe la suficiente gobernabilidad y liderazgo de los rectores.

¿por qué el PIDE 2002-2005 no tuvo la misma participación, o mejor aún, porque no avanzó en la deliberación sobre el presente y el futuro de la Universidad? La explicación es que para 2001 ya la Universidad era presa de la dinámica del PIFI, PIFOP y Promep, cuyos proyectos y metas fueron literalmente vaciados al PIDE, en otras palabras, fue el esquema de la SEP lo que orientó o se impuso al PIDE 2002-2005, lo que se reconoce de forma ambigua: “(el PIDE 2002-2005 se elaboró a la) par de dos ejercicios sugeridos por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica”, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2001-2006 y el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado 2002-2006. A diferencia del primero, que abarcó todas las áreas de la institución, el segundo PIDE se concentró en la docencia e investigación, por los énfasis de las políticas federales. Las demás funciones navegaron bajo la inercia de los cuatro años previos, sin lugar en el nuevo modelo.

El deseo de presentar buenas cuentas y la impericia de los responsables de las distintas áreas, especialmente en la función docencia, derivó en metas que se volvían descomunales para una institución que tenía que establecer compromisos pero no partió de las condiciones reales en cada uno de las escuelas y facultades; eso es más claro en las metas para la consolidación de los cuerpos académicos, pues como ya se dijo en el capítulo anterior, en 2006 ha sido imposible acercarse a lo esperado en 2005. Un rasgo que caracteriza el proceso, por la forma en que se experimentó y condujo, pero también por la metodología (planeación estratégica), es la falta de profesionalidad. Así, por ejemplo, se habla con mucha naturalidad de fenómenos como “globalización”, pese a no haberse discutido nunca, o bien, de no haberse estudiado y menos, de haber estudiado sus implicaciones para el campo de las universidades. Una pobre autocrítica en el análisis del desempeño institucional y de las políticas federales en la materia, son elementos que acompañaron ambos procesos y, en general, la vida en la institución. En suma, incompetencia, verticalidad, falta de profesionalidad, autocomplacencia y una metodología con evidentes limitaciones, son los rasgos críticos que podrían caracterizar los procesos que condujeron a la elaboración de los planes institucionales de desarrollo. Así ingresó la Universidad de Colima a la era del PIFI.

## **La problemática**

Con base en la revisión de documentos institucionales como el *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 3.1*; el *Plan de Desarrollo Académico 2001-2004* y el *Informe de Labores 2004*, de la Dirección General de Educación Superior (DGES), responsable de la coordinación académica de los 29 planteles de ese nivel educativo, así como la información desprendida de entrevistas sostenidas con grupos de profesores, se preparó este apartado que pretende mostrar la situación de la educación superior en la Universidad de Colima, como resultado de los propósitos y las acciones emprendidas en el periodo rectoral de 1997 a enero de 2005, lapso que abarca el estudio. Se divide en cuatro partes: en la primera se expone la situación de la Universidad según se desprende de documentos oficiales representativos, en los cuales se encuentra una perspectiva plagada de logros, con avances en todos los terrenos y escasas dificultades; es entendible tal situación, pues las fuentes principales son el PIFI 3.1, elaborado con el propósito de obtener financiamiento; el otro documento del que se nutre es el informe de labores de la DGES, que reseña la situación de la educación superior en comparación con la condición que observaba la Universidad al inicio del primero o del segundo periodo rectorales en cuestión.

En la segunda parte se expone un diagnóstico de la educación superior en la Universidad de Colima, organizado con base en un conjunto de ejes que permiten diseccionar las esferas más representativas del quehacer universitario. El tercero, de menor extensión, es la síntesis de cuatro reuniones con grupos de profesores invitados a participar en una sesión de dos horas, en las cuales opinaron sobre la situación de la educación superior en la institución. El final es un intento de construir algunas conclusiones provisionales y las preguntas que orientan el desarrollo de la investigación.

## **La situación institucional**

Los logros y resultados positivos de la Universidad de Colima son palpables en distintos indicadores. Es indiscutible el avance y los testimonios abundan en evidencias como los resultados que alcanzan los egresados de algunas facultades en los exámenes generales de egreso del CENEVAL, el reconocimiento del nivel 1 de los CIEES para todos los programas o el porcentaje de profesores de tiempo completo con estudios de posgrado. Hay otros muchos indicadores que revelan avances en la Universidad. El PIFI 3.1, elaborado en 2004 revela como “fortalezas absolutas” (p. 2)<sup>2</sup>:

- Alto nivel de gobernabilidad.
- Ethos académico definido.
- Manejo transparente de recursos.
- 89.6% de los estudiantes atendidos en tutorías.
- 82.9% de los programas educativos vigentes, actualizados en los últimos cinco años.
- Índice de satisfacción de estudiantes del 83.4%.
- 79.6% de los programas educativos con tasas de retención de 1º a 2º años superiores al 70%.
- Índice de satisfacción de egresados del 79.7%.
- Estabilidad en el desarrollo de la normatividad.
- Amplia conectividad en la institución (intranet).
- Sistema bibliotecario institucional certificado con normas ISO.
- Relación de 5.5 alumnos/computadora.
- 100% de los PTC con cubículo equipado y conexión a la intranet universitaria.

En el rubro de la gestión institucional, el PIFI 3.1 reconoce como “fortalezas absolutas” (p. 3):

---

<sup>2</sup> El PIFI 3.1 de la Universidad de Colima agrupa 64 proyectos asociados de las 21 DES: 21 de aseguramiento, 22 de mejora de la calidad de los programas educativos y 21 para el fortalecimiento del profesorado y cuerpos académicos. Además, existen 5 proyectos del ProGES dirigidos a fortalecer la gestión, consolidar el modelo educativo (atención a estudiantes, currículo flexible y centrado en el aprendizaje, integración de tecnología al proceso formativo, incorporación de estudiantes a proyectos de investigación y movilidad académica nacional e internacional), conectividad institucional, asegurar la calidad del sistema bibliotecario y mejorar la capacidad física instalada. Para todos los proyectos se solicitaron 278 millones 728,750 pesos. En lo sucesivo, entre paréntesis aparecerá el número de la página correspondiente.

- Manejo transparente de recursos.
- Personal capacitado, con sentido institucional y vocación de trabajo.
- Óptima utilización de la capacidad física instalada, en términos de su infraestructura académica y para la gestión.
- Amplia conectividad en la institución.

De acuerdo con el propio documento, se advierten como fortalezas relativas, identificadas a partir de la comparación con los valores promedio de los indicadores respectivos, las que se listan a continuación (p. 3):

- 39.4% de los PTC con perfil deseable reconocido por el Promep, cuando la media nacional es de 19%.
- 30% de los PTC con grado de doctor (18% media nacional).
- 54.7% de los PTC con grado de maestría (46% media nacional).
- 12.8% de los PTC incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), mientras que la media nacional es de 9%.
- 10.5% de los cuerpos académicos consolidados (1.4% media nacional).
- 4% de la matrícula estudiantil incorporada al programa de movilidad nacional e internacional.
- Acervos bibliográficos con una relación de 7.2 títulos/alumno y 10.5% volúmenes/alumnos (el estándar considerado por ANUIES es de 10 y 15, respectivamente).

En el mismo PIFI 3.1 se identifican problemas y se les define como rezagos en las metas compromiso establecidas por la propia institución en los ejercicios anteriores. Ellos son (p.4):

- “Capacidad académica regular baja” propiciada por dos razones: a) número y porcentaje de PTC incorporados al SNI, que presenta un avance del 18.2% en la meta compromiso para 2004, y b) número y porcentaje de PTC con perfil deseable reconocido por el Promep, con avance de 21.3% de la meta para 2004.
- Programas educativos con tasas de titulación por cohorte generacional menores al 30%.

- Programas educativos que se acreditarán, con avance de 8.3% en su meta compromiso al 2004.
- Programas educativos de profesional asociado y licenciatura que se actualizarán incorporando elementos de enfoques centrados en el aprendizaje, con avance del 67% en su meta compromiso para 2004.

### **Autoevaluación institucional en el PIFI**

El PIFI, en su *autoevaluación institucional*, ofrece elementos para ponderar el desarrollo alcanzado por la Universidad en grandes rubros, definidos por la propia metodología de la SEP.

#### *Competitividad académica institucional*

La competitividad académica es definida como resultado del desempeño de una institución o parte de ella -DES-, en un periodo determinado, medido con base en los indicadores de los programas educativos. Uno de los indicadores de mayor relevancia es el número de programas acreditados o calificados con el nivel 1 de los CIEES. De los programas vigentes en 2004, 64.8% eran evaluables y el resto no, por encontrarse en reestructuración o liquidados, debido a las recomendaciones de los CIEES. Los resultados de la mejora en el nivel de los programas son notables: con el PIFI 1.0 la Universidad tenía apenas al 10% de sus programas en el nivel 1 (la media nacional era de 36.7%), en el PIFI 2.0 la Universidad elevó su porcentaje de programas a 17%, mientras que la media nacional bajaba a 31.1%; para el PIFI 3.0, la media nacional era de 33.6%, en tanto que la Universidad de Colima alcanzó el 54%. Para el PIFI 3.1 la Universidad logró colocar a todos sus programas evaluables en el nivel 1, mientras que la media nacional no subía sustancialmente (34.8%). La conclusión, dice el PIFI 3.1, es “que pasamos de una **competitividad académica baja** en 2001 a una **competitividad académica alta** en 2004” (p. 6).

Al incorporar a lo anterior los indicadores de eficiencia terminal generacional, atención a estudiantes, tasa de retención y empleo de los egresados en el primer año, el

PIFI institucional concluye lo siguiente: “el promedio general de los valores normalizados de los indicadores, pasó de .58 en el año 2000 a .76 en 2004. Es decir, de una **competitividad académica regular** en 2000 a una **competitividad medianamente alta** en 2004” (p. 7).<sup>3</sup> Otro elemento que también forma parte de la competitividad académica de una institución son los resultados obtenidos en el Examen General de Egreso de la Licenciatura. Comparados los resultados de la Universidad con la media nacional, en el año 2002 son similares, pero en 2003 se incrementó el número de egresados con “testimonios de desempeño sobresaliente” (p. 8) en 14.8%, mientras que los testimonios de desempeño satisfactorio son similares a la media nacional.<sup>4</sup>

#### *Capacidad académica institucional*

La capacidad académica, definida como la fortaleza de la planta académica y el grado de consolidación de los cuerpos académicos (CA), depende del perfil deseable, número de CA consolidados y número de miembros en los Sistemas Nacionales de Investigadores o de Creadores (SNI/SNC). Al analizar estos indicadores, el grado de habilitación de los PTC mejoró sustancialmente de 2001 a 2004, aunque no ha sido así en lo relativo al reconocimiento de los PTC con perfil deseable y PTC en el SIN/SNC. Comparados los resultados de la Universidad con la media nacional en 2003, los valores de la primera eran superiores.

Para estimar la “capacidad académica institucional” de una institución, también debe revisarse el porcentaje de PTC con posgrado e incorporados a proyectos de investigación con dictámenes de pares académicos. Con base en estos indicadores, la capacidad académica evolucionó ligeramente (8%, dice el PIFI), pero se mantiene en el rango de *regular baja*. Resalta, sin embargo, una mejora en la proporción de profesores

---

<sup>3</sup> El único indicador que no muestra una mejoría sustancial en cinco años es el empleo de los egresados.

<sup>4</sup> En la Universidad de Colima es obligatoria la presentación del EGEL en las carreras que existe. La disposición fue aprobada por el Consejo Universitario, con el Acuerdo no. 15 de 2002, cuyo segundo “considerando” es muy ilustrativo: “Que la excelencia académica de los egresados depende en buena medida de la calidad de los programas educativos y de criterios de evaluación didácticos estrictos, adecuados a los tiempos actuales y acordes a las políticas educativas nacionales, entre las cuales se encuentran considerados los criterios del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL).”



con perfil deseable, con posgrado e incorporados a proyectos de investigación, de 2001 a 2004.

### *Evolución de las DES*

Al analizar las Dependencias de Educación Superior con base en tres indicadores (atención a estudiantes en tutoría, tasa de retención de primero a segundo años y eficiencia terminal), entre 2000 y 2004, contrastados con el “promedio de los valores normalizados”, la Universidad muestra un avance considerable en términos estrictamente numéricos: de las 21 DES, sólo dos no presentan una mejora de sus indicadores promedio, en el resto, experimentaron una evolución impresionante en la mayor parte de los casos. Así lo explica el PIFI 3.1: “En el 2000, el 9.5% presentaban una competitividad regular baja, el 71% regular y el 19% medianamente alta. Para el 2004 el 14.3% presenta una competitividad regular, el 47.7% medianamente alta y el 38% alta. Cifras altamente consistentes con el grado de competitividad institucional” (p. 13).

Respecto a la evolución de la capacidad académica de las DES, los indicadores fueron: cuerpos académicos consolidados, profesores de tiempo completo con perfil deseable de Promep, profesores de tiempo completo en el SIN/SNC y con posgrado en 2001 y 2004. El balance en este rubro es menos optimista: “la evolución de la capacidad académica de las DES es más modesta y con excepción de las DES Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Letras y Comunicación y Contabilidad y Administración Tecomán (19%), el resto (81%) muestran una ligera mejoría... En el año 2001 el 85.7% de las DES mostraban una capacidad académica baja y el 14.3% regular baja. Para 2004, el 71.4% presenta capacidad baja y 28.6% regular baja” (p. 15). Sin embargo, se alienta la posibilidad de la mejora con datos del corto plazo: “en los próximos 2 años se incrementará notablemente el número de PTC con doctorado y la productividad de los PTC en las LGAC, derivado, el primero de los académicos que hoy están por concluir sus estudios y obtener el grado y el segundo por aquellos que se encuentran incorporados a

proyectos de investigación financiados por el Fondo Ramón Álvarez Buylla de Aldana<sup>5</sup> de la Universidad y por fondos sectoriales” (p. 13).

#### *Avances en los procesos estratégicos de gestión*

El PIFI de la Universidad informa que fueron cumplidas 80% de las 63 recomendaciones emitidas por el Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES, en mayo de 1998 y su seguimiento en abril de 2003; el resto, se cumplirán en 2006 (p. 15). Las recomendaciones que el propio PIFI considera más relevantes son la actualización de la normatividad, estandarización de procedimientos y delimitación de funciones. Se atendieron con un conjunto de estrategias que, además, promovieron la aplicación de un “modelo institucional de gestión de la calidad”. Entre las sugerencias se encuentran las siguientes (p. 15): actualización de la normatividad como producto de una exhaustiva revisión, creación de reglamentos y manuales de procedimientos en “áreas pertinentes”, fortalecimiento del Sistema Integral de Información Automatizada con el desarrollo, implementación y explotación (sic) de los módulos financiero, control escolar y recursos humanos y conformación del Comité Institucional para la Gestión de Calidad.

Por la importancia que tiene en el ámbito de la gestión, conviene detenerse en el Comité Institucional para la Gestión de Calidad. Al respecto, el documento señala que inició en enero de 2004 con el propósito de implantar un modelo de gestión de calidad que busque la certificación de procesos estratégicos institucionales. Las estrategias diseñadas para tal cometido son, entre otras, la realización del diagnóstico sobre la gestión, la integración y capacitación de comités delegacionales, una campaña de sensibilización entre la comunidad universitaria y formación y certificación de auditores. Para 2005 la Universidad se propuso certificar con normas ISO varios procesos administrativos y de gestión académica, alcanzando la meta en más de 30 procesos.

#### *Capacidad física instalada*

---

<sup>5</sup> El Fondo Ramón Álvarez Buylla de Aldana fue instituido en la Universidad como un mecanismo para financiar proyectos de investigación de los profesores de tiempo completo, por una cantidad no mayor de 50 mil pesos. Una de las condiciones para la participación en el Fondo es que en el proyecto se registren estudiantes de licenciatura o posgrado. La evaluación de los proyectos se realiza por pares académicos de la institución y de otras. Los recursos han sido obtenidos mediante el PIFI o por fondos propios.

Los espacios universitarios son utilizados a su máxima capacidad. Destacan, 29 centros de cómputo que atendieron cada uno en promedio a 343.2 alumnos; 19 talleres y 71 laboratorios para un promedio de 140.2 alumnos cada uno. En las 261 aulas, en 2004, había un promedio de 38.1 alumnos/aula. Las nueve bibliotecas especializadas por áreas del conocimiento en el año 2000 tenían 26,823 títulos y 39,823 volúmenes, y para 2004 el acervo se incrementó a 47,961 títulos y 73,504 volúmenes.

Las conclusiones definen las estrategias que adoptaría la institución para alcanzar la visión al 2006, entre ellas (pp. 18-19):

- Fortalecer la política de evaluación externa a través de los CIEES, para “contar con referentes para la mejora”, así como la evaluación para procesos de acreditación mediante organismos reconocidos por COPAES.
- Fortalecer la vinculación con los sectores social y productivo, como estrategia formativa y de apoyo al desarrollo social.
- Establecer mecanismos de apoyo diferenciales, en términos de asesoría, capacitación y seguimiento, en la búsqueda de cerrar brechas de calidad entre los programas educativos.<sup>6</sup>
- Asegurar la mejora del grado de habilitación de los profesores de tiempo completo.
- Trabajo colegiado con proyectos de generación y aplicación innovadora del conocimiento.
- Establecer vínculos con académicos de otras DES, nacionales y extranjeros, que permitan formar redes de colaboración, movilidad e intercambio.
- Fortalecer la productividad académica y el equilibrio de funciones de los docentes, mediante programas como el Promep y el Sistema Nacional de Investigadores.
- Evaluar y apoyar el desempeño y productividad de los profesores de tiempo completo, para realimentar sus actividades y optimizar las condiciones laborales.
- Apoyar diferencialmente los cuerpos académicos con brechas de calidad por su productividad.

---

<sup>6</sup> Esta idea no aparece en otros documentos, por lo que pareciera más un enunciado formal que un compromiso sustancial.

- Fortalecer los esquemas de formación integral y “como ciudadanos del mundo, con actividades de tutelaje eficientes y movilidad académica nacional e internacional”.
- Fortalecer la estructura organizacional, los sistemas informativos y la normatividad para asegurar transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.
- Mejorar la integración de los procesos de planeación, seguimiento y evaluación académica con los de gestión.
- Certificar los procesos estratégicos de gestión, con normas ISO, y fomentar “la cultura de la calidad”.
- Optimizar la capacidad física instalada, su oportuno mantenimiento y adecuación a las necesidades.

#### *Comentarios al PIFI 3.1*

Los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional presentados por la Universidad de Colima ante la Subsecretaría de Educación Superior constituyen un punto de inflexión en el desarrollo reciente y futuro de la institución, en el contexto actual de las políticas de educación superior. El PIFI es un instrumento necesario para la consecución de recursos financieros que apoyen el fortalecimiento de la Universidad, pero en su proceso de formulación se invierte una considerable porción de energía humana que, al mismo tiempo, debe continuar sus actividades laborales. Un desafío que reclama de los universitarios el compromiso para establecer un documento que exponga la situación problemática, evalúe lo realizado y planee los proyectos a desarrollar durante el siguiente año. Una justa valoración de las implicaciones del PIFI debe realizarse no sólo tomando en consideración la cantidad de recursos que inyectan a la institución, sino también las consecuencias, implicaciones y tendencias que introduce en el trabajo académico.

No es un dato menor señalar que la preparación del PIFI 3.1 consumió más de tres meses de trabajo colegiado, con la participación de 491 personas. El producto obtenido fueron 59 millones de pesos, poco más del 10% del presupuesto federal ordinario de la Universidad en aquel momento. En otras palabras: con el PIFI, que consume la mitad de un semestre, se obtienen recursos equivalentes a una décima parte; sin embargo, se trata

de una cantidad considerable, especialmente en un contexto de serias restricciones a la inversión pública en educación.

Aunque año con año los ejercicios de preparación del PIFI se modifican y se afina la racionalidad del proceso, no se han abierto espacios en la institución o en los planteles para el análisis de sus efectos en las formas de integración a la vida académica; por lo menos no existen documentos oficiales que lo constaten. Así pues, los docentes no han tenido ocasión de expresar sus opiniones sobre el efecto que provocan los PIFI en el desarrollo de las escuelas y en la integración de los profesores como colectivo. La imposibilidad de tales espacios se explica, en buena medida, porque las disposiciones emanadas de la SES se asumen como instrucciones a cumplir sin discusión, incluso, en algunos ámbitos, con mayores niveles de exigencia al interior de la comunidad que los expuestos por la instancia federal.

Algunos de los indicadores educativos que presenta la Universidad ante PIFI admiten explicaciones diferentes a la versión oficial. El índice de satisfacción de los estudiantes no es un indicador claramente construido: ¿se puede encerrar en una cifra el cumplimiento de las expectativas de la Universidad? ¿Cuáles son las opiniones de quienes no están satisfechos? ¿En qué aspectos no hay satisfacción estudiantil? Las tasas de retención y los indicadores educativos, como promedios, esconden enormes desigualdades y no son fieles en la representación de la heterogeneidad de la institución, sin embargo, han sido usados en forma dogmática para establecer en forma indiscriminada las “brechas de calidad” entre programas de disímiles condiciones. Ejemplos abundan: las Facultades de Contabilidad y Administración presentan, en los análisis internos, “brechas de calidad” contra los indicadores nacionales e institucionales en el número de profesores en el Sistema Nacional de Investigadores, pese a la escasa tradición investigadora de las áreas relacionadas en la Universidad. Esto es, un indicador muy relativo se toma en forma absoluta y con él se juzga sin comprender o considerar el contexto de la profesión o de la escuela. Los resultados cuantitativos mandan, es la consigna, y en consecuencia, los análisis para identificar problemas o “áreas de

oportunidad” –como prefieren llamarse- son incapaces de explicar las relaciones de causalidad e inútiles para diseñar alternativas.

Finalmente, el impacto en la formación estudiantil de la “capacidad académica institucional” no parece corresponder con los proyectos y recursos invertidos, porque han sido diseñados desde instancias diferentes y sin articulación. Muchas preguntas podrían formularse: ¿se enseña mejor con más profesores con grados de doctores y maestros? ¿Aprenden mejor los estudiantes? ¿Aprenden lo que deben aprender, de acuerdo con los planes de estudio y el perfil profesional? ¿Es el esquema de PIFI la mejor estrategia para reformar o mejorar la educación superior?

## **Diagnóstico de la educación superior**

### *Proceso de admisión*

El proceso para ingresar a las escuelas y facultades de la Universidad es uno de los momentos álgidos de la vida institucional, pues la presión social complica la toma de decisiones sustentada en criterios estrictamente académicos, y en ocasiones obligan a mediarlas con el componente político que evite una excesiva serie de cuestionamientos a la institución. Durante el periodo de este análisis los criterios utilizados para la selección de los nuevos estudiantes fueron:

a) El examen psicométrico,<sup>7</sup> con valor del 10 por ciento, es aplicado por la Dirección General de Orientación Educativa y Vocacional, pero no ofrece información de utilidad para el conocimiento de los alumnos en lo individual, o del conjunto de alumnos de una escuela o de la Universidad, a través de reportes que describan sus características más importantes. La función del examen psicométrico termina al asentarse el puntaje alcanzado por el alumno y no tiene utilidad, por ejemplo, para el programa de tutorías.

b) El Examen Nacional de Ingreso a Educación Superior (EXANI II), aplicado por el CENEVAL, con un valor del 20%.

---

<sup>7</sup> Test de habilidades mentales primarias de Thurstone, que mide razonamiento matemático, razonamiento numérico, razonamiento verbal, espacial y fluidez verbal.

c) Un examen de conocimientos (valor 30%) que elabora y aplica la escuela sobre los contenidos del curso propedéutico de cuatro semanas, al que deben asistir todos los aspirantes. De igual forma que el examen psicométrico y el EXANI, su utilidad es mínima, pues no se analizan, entre otros aspectos, las áreas donde los alumnos presentan altas puntuaciones o deficiencias que debieran considerarse en los programas de enseñanza de las materias del primer año, tradicionalmente el más difícil de sortear para los estudiantes, como muestran los indicadores de tasa de transición.

d) El promedio del ciclo previo, la educación media superior, tiene un valor de 40%.

En suma, podría concluirse que el proceso de admisión a los planteles arroja una cantidad de información que no es analizada en las escuelas, y se pierde la posibilidad de que haya un conocimiento más preciso –o menos incierto- de las generaciones que ingresan, de sus características y deficiencias, lo que ayudaría a fundamentar las estrategias de los programas de atención al estudiantado. El análisis<sup>8</sup> que se realiza de los resultados, especialmente del EXANI II, es muy limitado por las características técnicas de los reportes del CENEVAL, dado que su riqueza no va más allá de definir promedios y comparaciones, pero no indica aspectos específicos o zonas críticas en el dominio de conocimientos de los futuros alumnos.

#### *Seguimiento de indicadores de trayectoria escolar*

Aunque existe una figura contratada para las escuelas del nivel superior<sup>9</sup> -el asesor pedagógico-, a quien correspondería justamente trabajar en el análisis de los problemas de aprovechamiento y reprobación, por lo menos dos factores no han permitido alcanzar ese cometido; por un lado, la heterogénea y confusa condición en que se encuentran los jóvenes egresados de la Facultad de Pedagogía, que los hace responsables, por instrucciones de los directores, de una considerable diversidad de tareas, desde la captura de calificaciones hasta la “asesoría” a los profesores en el llenado de formatos, pasando

---

<sup>8</sup> Desde hace seis años se realiza el seguimiento de los resultados del EXANI II, según el Informe 2004 de la DGES.

<sup>9</sup> Hasta el inicio de 2005 la figura no existe en el Reglamento de Escuelas y Facultades, ni es reconocida en algún otro ordenamiento legal que determine su ubicación y funciones.

por las tareas de evaluación curricular, capacitación docente o integración de documentos institucionales (planes anuales, PIFI). Por otro lado, no hay una estrategia para que en los planteles se realice el análisis de la información producida por el Sistema de Control Escolar de la Universidad (SICEUC), por lo que los reportes que se generan sirven para los informes de labores o reportes periódicos, pero no para analizar la evolución de los indicadores que revelan la situación de los alumnos.

Hace tiempo nació un sistema que permitía realizar un seguimiento en cada una de las materias, bajo el cual se acuñó la expresión “materias objeto de atención”, para aquellas en las que se reprobaba o aprobaba a un porcentaje de los grupos (más del 20%, más del 80%, respectivamente). Lamentablemente, era un primer paso que requería otras acciones, por lo cual los profesores encontraron muy pronto la manera de ubicarse en los rangos permitidos para evitar ser llamados a explicar por qué sus resultados presentaban ciertos comportamientos.

### *Evaluación y calidad de los programas*

En el marco de las políticas federales, la Universidad de Colima estableció mecanismos<sup>10</sup> que promueven y obligan a la evaluación interna y externa de los programas de licenciatura y posgrado, en forma sistemática y como respuesta compulsiva a la necesidad de demostrar que los programas se ubican en el nivel 1 de los CIEES, o fueron acreditados por organismos reconocidos. Los primeros programas sujetos de evaluación diagnóstica fueron las carreras de Arquitectura, Diseño Artesanal, Diseño Gráfico y Diseño Industrial. Para 1998 se incorporaron a la evaluación externa nueve carreras. En 1999 otras nueve carreras asumieron el compromiso de la evaluación diagnóstica. En el año 2000 se registró el mayor número de carreras (catorce) que recibieron la visita por parte de los comités de pares. En el periodo 2001-2005 disminuyó la cantidad evaluaciones debido a que año con año se realizaron esfuerzos para incrementar el número de programas evaluados, así como dar seguimiento a las

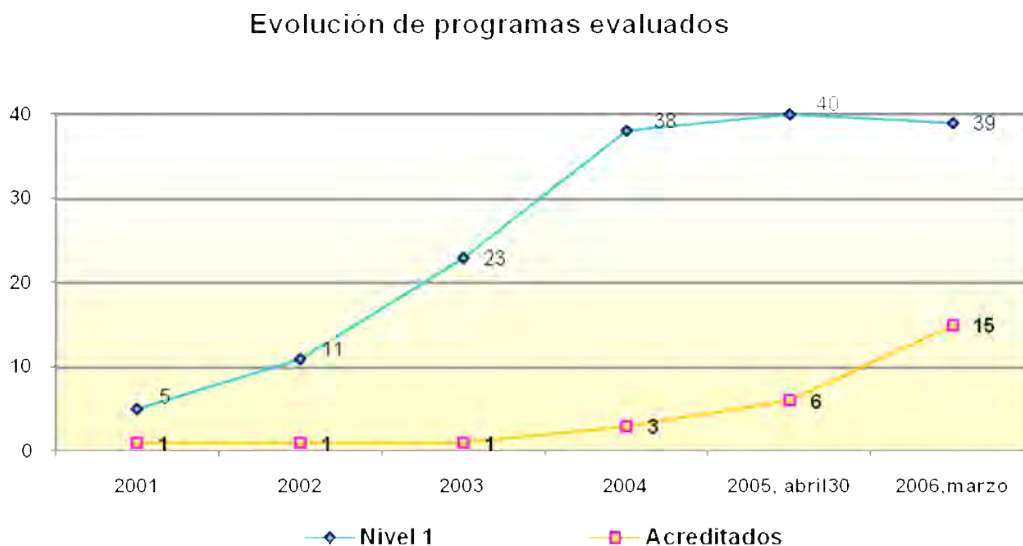
---

<sup>10</sup> La Universidad definió que todos los programas que tengan egresados, es decir, que cumplan con la condición de ser *evaluables*, deben ser sujetos de examen por los comités de pares.



recomendaciones emitidas por los comités, pero los avances fueron notables, como se verá más adelante.

En el esquema de la SEP, la acreditación de los programas educativos es la otra estrategia de evaluación para asegurar la calidad. En el discurso constituye una garantía pública de que una carrera o programa cumple criterios y estándares definidos como deseables para que un proyecto educativo posibilite conseguir buenos resultados, especialmente en la formación de los estudiantes. En el periodo de análisis, la Universidad mostró resultados pobres, pues entre la gama de opciones educativas, apenas tres lograron su acreditación: Arquitectura, Telemática y Médico Cirujano Partero. La gráfica siguiente presenta la evolución de los programas en nivel 1 y acreditados.



### *Calidad de los procesos y prácticas*

Los cambios constantes de planes de estudio no han sido evaluados en su impacto real: aplicar encuestas sin validez metodológica es más un ejercicio de autocomplacencia que un intento de reconocer deficiencias. ¿Tener programas de tutorías ha impactado los indicadores de rendimiento académico? ¿Suprimir el programa de tutorías hasta no ser objeto de una evaluación exhaustiva afectaría los indicadores de rendimiento? ¿El creciente número de doctores se ha traducido en una mejora sustancial de los procesos

de aprendizaje o el desarrollo de la ciencia? La preocupación discursiva por demostrar que el “100% de los alumnos tienen tutorías”, que el “100% de los profesores de tiempo completo realizan tutorías”, que “100% de los alumnos realizan actividades culturales y deportivas cada semestre”, ¿es resultado de una mejor ejecución de los proyectos educativos o sólo cifras alegres para darle solvencia discursiva a los proyectos del PIFI? La inexistencia de estudios sobre el impacto de tales programas revela, por lo menos, prácticas intuitivas, basadas en pobres soportes y estrategias unidireccionales, sin consensos.

La introducción de metodologías innovadoras en el contexto de la institución es una práctica reciente, que apenas inicia el proceso para la modificación de los rígidos esquemas curriculares que caracterizan los planes de estudio. En el área de la Salud, el modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) muestra resultados dispares, de acuerdo con las evidencias existentes, aunque una carencia grave es la falta de estudios que evalúen el impacto o la calidad de la transformación inducida por el cambio de plan de estudios. Aparentemente la Facultad de Psicología es el espacio donde mejor se instaló un modelo de curriculum integrado, entre cuyos componentes principales se encuentra el ABP, gracias a un compromiso y preparación del cuerpo docente. En la Facultad donde inicialmente se propuso el modelo, Medicina, los resultados son preocupantes, más que por el modelo en sí, por la aplicación. Un informe de José Venturelli, asesor externo del programa en sus orígenes, es revelador: “En este momento (diciembre de 2003) los problemas no permiten llamar al programa propiamente como un programa innovador, centrado en el estudiante, basado en problemas prioritarios de salud ni dirigido a un impacto social en salud significativo. El casi 80% de los estudiantes que no han logrado salir adelante y la ausencia de integración entre la Universidad y los Servicios de salud han llevado al programa a un estancamiento muy serio. Esto no se ve en otros programas y no puede atribuirse esto al cambio sino que el programa innovador, a pesar de sus múltiples deficiencias, ha hecho estos problemas y conflictos más obvios y transparentes.”<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Venturelli, José (2003), *Informe sobre el internado de Medicina: entrevistas, comentarios y sugerencias*, p. 35. El profesor Venturelli labora en la Universidad de McMaster, Canadá.

Por otro lado, la creación de programas de profesional asociado o técnico superior universitario, como inicialmente se llamó, es uno de los mejores ejemplos para ilustrar la falta de profesionalidad en materia curricular. La visión de los planes de estudio para la formación de profesionales asociados obedece a esquemas intuitivos. En la conformación de los documentos curriculares<sup>12</sup> para los profesionales asociados está la impronta de una práctica singular del diseño curricular. Se habla con ligereza del “currículum oculto”, de “metodologías modernas de enseñanza”, de “evaluación permanente”, de “formación ética”, de “métodos o enfoques centrados en el aprendizaje”. En los planes de estudio existen pocas innovaciones: la optatividad se reduce a la elección de materias en semestres intermedios y avanzados; la flexibilidad prácticamente no existe a pesar de que aparece como una categoría en el discurso; la internacionalización existe con los programas de movilidad estudiantil y los convenios que firma la institución, pero los planes de estudio son localistas y desvinculados del entorno mundial, de las grandes corrientes del pensamiento y del análisis de los problemas globales; no hay internacionalización del currículum –ni un proyecto escrito- y los procesos de selección con criterios restringidos para estudiantes de otras entidades o países convierten a la Universidad en una institución doméstica, lo que constituye un quiebre del discurso de la internacionalización.

En el capítulo referido al PIFI 3.1 se señala como una fortaleza la actualización de planes de estudio. Una revisión de la evolución de los cambios formales indica, efectivamente, una dinámica extraordinariamente acelerada. De 1997 a 2004, 85 planes de estudios fueron sujetos de revisión, muchos de ellos, en más de una ocasión.<sup>13</sup> 66 programas fueron reestructurados, 96 se encontraban en liquidación y 45 fueron liquidados. Además, fueron creados 29 nuevos programas. Es importante, sin embargo, analizar el impacto de los cambios en los planes de estudio, especialmente en la transformación de las prácticas docentes y de aprendizaje. Esa es la pregunta que tendrá

---

<sup>12</sup> Se llama así al documento que contiene el “currículum” de cada carrera.

<sup>13</sup> En el “Informe de labores” se pueden apreciar los planes de estudios que fueron objeto de revisión en plazos inusualmente breves para ese tipo de tareas, por ejemplo, la licenciatura en educación media especializada en matemáticas fue revisada en 1998 y en 2001, o las licenciaturas en música, creadas en 1999 y evaluadas en 2001.

que orientar una revisión de las evaluaciones y el diseño curricular: ¿cuál es el cambio real, en la práctica, ocurrido como consecuencia de los cambios formales?

Hay elementos objetivos para el análisis, como la inexistencia de un programa de formación docente que acompañe al mismo proceso de modificación o revisión curricular. En el discurso se afirma que los programas educativos deben orientarse por modelos centrados en el aprendizaje, pero parece más una expresión vaga que una práctica efectiva. En el documento curricular de las carreras el tema forma apenas un capítulo, desconectado orgánicamente de la concepción central que nutre el trabajo, es decir, que no alimenta el diseño curricular. Si se suprime ese capítulo, los documentos no muestran una visión distinta a la tradicional.

#### *Intensificación del trabajo docente*

Uno de los problemas más severos de la profesión docente en el mundo contemporáneo es la llamada intensificación o hiperresponsabilización del trabajo docente, lo que significa la progresiva elevación de las responsabilidades de los profesores, sin una mejora paralela de sus condiciones de trabajo. Así, por ejemplo, en la interpretación de las reglas del Promep, un profesor de tiempo completo está obligado a efectuar funciones de docencia, investigación, gestión y difusión, con las respectivas variables de cada caso. Pese a las trayectorias docentes, a los distintos recorridos profesionales, a las heterogéneas formaciones y carreras, los profesores de tiempo completo son obligados a cumplir todas las funciones. Por decreto, se instrumentó la figura del profesor-investigador, modificación que de facto no produce transformaciones sustanciales positivas. Es preciso preguntarse si todos los que enseñan están preparados para investigar, y si todos los que investigan tienen la capacidad de enseñar. Pareciera obvio, pero los investigadores suelen tener dificultades al laborar con estudiantes de licenciatura, de la misma manera que los profesores para producir investigación en sus ámbitos disciplinarios.

La articulación entre la docencia y la investigación fue impulsada, al menos, por tres factores: la figura de profesor-investigador en que se transformó a todos los docentes

de tiempo completo, la exigencia a los investigadores para realizar docencia y los criterios para la evaluación de profesores, establecidos en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), que obligan a los profesores a impartir por lo menos cuatro horas de docencia en cada uno de los ciclos escolares. Se afirma que en 2004 la investigación realizada en los planteles se incrementó y rebasó en porcentaje a la que se realiza en los centros de investigación, sin embargo, faltan indicadores para evaluar su calidad. En el mismo sentido, sería necesaria una aproximación al impacto de la investigación que se hace en la Universidad para el entorno estatal y regional, o nacional, así como el grado en que la institución logró consolidar el vínculo entre la docencia y la investigación. Por otro lado, hay preguntas que deben ser planteadas y analizadas: ¿con la conformación de los cuerpos académicos se realiza auténtica vida colegiada en los planteles?, ¿hay condiciones propicias para el trabajo intelectual autónomo de los profesores e investigadores?, ¿con grupos de docentes habilitados –en la lógica del Promep- se puede afirmar que, en efecto, hay mejores profesores?

La obsesión por la evaluación alcanza también a los docentes. Los profesores de tiempo completo son objeto de múltiples exámenes: en las escuelas, dos veces al año para la elección del *mejor docente*,<sup>14</sup> mediante una encuesta electrónica que responden los estudiantes; para el programa de estímulos; para el reconocimiento de perfil Promep, cuando corresponda a cada uno; para el Sistema Nacional de Investigadores o Creadores, y en algunas escuelas hay otras formas de evaluación interna (encuestas de opinión estudiantil). En suma, sobre ellos hay una importante cantidad de información con la que, en general, no se les realimenta. Esto significa que los procesos de evaluación sólo producen información numérica que no tiene uso. Los profesores son objetos y no sujetos de la evaluación, lo que parece incongruente con el discurso de un modelo académico centrado en el estudiante, que inicia por reconocer el carácter volitivo y la dignidad de los sujetos de la educación.

---

<sup>14</sup> Esa práctica tiene el propósito de elegir al “mejor docente” por grupo y carrera, para estimularlo con un reconocimiento; además, el mejor de cada carrera por año obtiene un mes de su salario.

Por otro lado, en el diseño del conjunto de las políticas educativas adoptadas institucionalmente no fueron consultados de forma abierta; por ejemplo, para la adopción de los programas de tutorías, de esquemas de evaluación de docentes, para la realización de otras actividades, distintas a las clásicas del profesor universitario (enseñar e investigar); por decreto, sin ningún tipo de mediaciones, se aceptaron las prescripciones del Promep respecto a las acciones que debe realizar un docente, esto es, a las dos anteriores funciones se sumaron la gestión académica y una considerable carga de trabajo administrativo (relacionado con las becas estudiantiles, formatos para tutorías, información para distintas convocatorias).

El comentario de una de las profesoras de tiempo completo ilustra la forma cómo se percibe la problemática: “la Universidad se aprovecha de la gente decente”.<sup>15</sup> En el ambiente académico persiste la idea de un esfuerzo y compromiso diferencial, de mucha gente que no asume íntegramente su responsabilidad y otra que busca las formas de eludirla o aprovechar las condiciones sólo para su beneficio personal.

#### *Exceso de trabajo administrativo*

La carga de trabajo administrativo es elevada. Aunque no pareciera un fenómeno preocupante, la burocratización empieza a tomar un asiento natural. Múltiples reuniones en horas de atención a estudiantes y profesores, llenado de formatos periódicamente ante la carencia de un sistema de información. A los tres meses al año dedicados a la preparación del PIFI se debe sumar un mes en la preparación de los planes operativos anuales, otro en los informes anuales de las escuelas, redacción de los informes para los procesos de evaluación externa y la elaboración de las solicitudes para el programa de estímulos se traducen en una cantidad considerable de tiempo dedicado a las actividades relacionadas con la planeación y la rendición de cuentas. Entre esa intrincada gama de tareas no tienen un sitio relevante los aspectos académicos. De acuerdo con las inversiones requeridas para ese tipo de estrategias o áreas, mientras en el PIFI 3.1 se

---

<sup>15</sup> Comentario de una profesora extranjera, del Instituto Universitario de Bellas Artes, vertido en las reuniones expuestas adelante.

obtuvieron más de 45 millones de pesos para equipamiento, a los proyectos de índole académica se canalizaron poco más de 8 millones.

La cantidad de información que se produce resulta materialmente imposible de revisar: estudios de mercado, seguimiento de egresados, autoevaluación para el PIFI, autoevaluación para la certificación o la acreditación, estadísticas de inicio de cursos, reportes de prácticas de talleres, laboratorios y centros de cómputo; evaluación de los profesores por los estudiantes, recomendaciones de los CIEES, evaluación de los cursos propedéuticos, reportes de los exámenes nacionales de ingreso y egreso son, entre otros, algunos de los documentos que se producen y ameritarían tiempo para su análisis. Obsesión por producir información es lo que abunda.

#### *Contradicciones entre discurso y prácticas*

Hay contradicciones entre el discurso y la realidad, e incluso entre discursos institucionales.<sup>16</sup> Se afirma que en la Universidad de Colima los planes de estudio se orientan u orientarán por modelos curriculares centrados en el aprendizaje,<sup>17</sup> sin embargo, sólo es cierto en algunos programas educativos, apoyados en el modelo de Aprendizaje Basado en Problemas. El “Plan de Desarrollo Académico 2001-2004” de la DGES contiene diversos señalamientos interesantes para elaborar análisis sobre la pertinencia de los conceptos y discursos educativos: “la Dirección General de Educación Superior se ha dado a la tarea de estructurar un documento que establezca el Modelo Académico Curricular<sup>18</sup> para la institución considerando las siguientes características: centrar el proceso educacional en el estudiante; seleccionar conocimientos esenciales para evitar la sobrecarga informativa actual que no permite el trabajo independiente; conceder igual énfasis a conocimientos, destrezas y actitudes; estrecho contacto entre

---

<sup>16</sup> Por discurso institucional se entendería operativamente aquel que emana de los documentos oficiales, del rector y sus principales autoridades: secretario general y coordinadores generales.

<sup>17</sup> Dirección General de Educación Superior (2001), *Plan de Desarrollo Académico 2001-2004*, pp. 18-19.

<sup>18</sup> Hay ambigüedad en el uso de los términos modelo académico curricular y modelo educativo. La página 20 del *Plan de Desarrollo Académico 2001-2004*, alude a ambos términos: “Establecer las bases para la innovación del modelo educativo vigente en la Universidad de Colima” (primer párrafo); “Concluir el documento que integre el Modelo Académico Curricular para la Universidad de Colima” (segundo párrafo). El documento resultante lo definió como “Modelo académico curricular”, en realidad una metodología para el diseño de planes de estudio.

estudiantes y profesores; usar, preferentemente, métodos educacionales activos e interactivos, integradores y que favorezcan el razonamiento, análisis, espíritu crítico y la adquisición de destrezas; formar estudiantes en el autoaprendizaje y la capacidad de evaluar su propio trabajo, de acuerdo a los objetivos personales y del programa. Transformarlo en un estudiante de por vida, curioso y crítico; incluir tiempo electivo en los programas, lo que permitirá cumplir con objetivos que los estudiantes se hayan fijado y no lo consigan en los tiempos tradicionales y utilizar métodos de evaluación formativos” (pp. 18-19).

En el párrafo hay conceptos que admiten distintos sentidos o adquieren múltiples y contradictorias interpretaciones: “métodos educacionales activos e interactivos, integradores”, “centrar el proceso educacional en el estudiante”, “trabajo independiente”. Se parte del erróneo supuesto que todos los entienden y no es preciso explicarlos, socializarlos o discutirlos, o bien, se desdeña su importancia. Más adelante, en el documento referido se afirma: “los directores de los planteles del nivel y los comités curriculares han puesto en marcha diversas metodologías en el diseño de planes y programas de estudio involucrando el proceso de enseñanza-aprendizaje a docentes y estudiantes” (p. 19). ¿A qué metodologías se refieren? ¿Cuáles son esos planes y programas? Pareciera existir un cierto voluntarismo, o bien, una visión intuitiva y carente de profesionalidad del trabajo pedagógico. Además de las confusiones conceptuales o ciertas ambigüedades, hay una palmaria contradicción: la aplicación de un examen objetivo de opción múltiple como criterio para evaluar la “calidad” de los egresados universitarios, desmiente muchas de las intenciones expresadas en los propósitos o características de la formación universitaria: ¿cómo evaluar la formación integral a través de un examen de opción múltiple?

Dudas deja también la calidad de los procesos de evaluación curricular, impulsados por la premura de los tiempos, la necesidad de atender a las recomendaciones de los CIEES que, sin mayores justificaciones, han emitido todo tipo de recomendaciones,<sup>19</sup> que

---

<sup>19</sup> Como cambiar los horarios de las prácticas de campo para evitar el calor, en una zona caliente durante todo el año.



no consideran las condiciones del contexto local. Con procesos curriculares apresurados, sin una revisión profunda de los estudios de seguimiento de egresados, excesivamente pendientes de las conclusiones de los estudios de mercado, y sin mirar otras experiencias, los cambios modifican más las formas que las prácticas.

### **Opiniones del profesorado**

Una de las fuentes consideradas para realizar el diagnóstico de la situación que guarda la educación superior en la Universidad de Colima fueron los docentes. Al respecto, se seleccionaron grupos de entre ocho y once profesores, principalmente de tiempo completo, con quienes se tuvieron cuatro conversaciones,<sup>20</sup> de dos horas cada una, en un clima de cordialidad, franqueza y, en general, un ánimo propositivo de los participantes. Los criterios para la elección fueron su condición de profesores dedicados exclusivamente a la docencia, esto es, que no ocuparan cargos directivos; la diversidad de las profesiones y facultades, para que en cada sesión no estuvieran juntos los integrantes de un mismo centro de trabajo; que no tuvieran poco tiempo laborando en la Universidad por reciente contratación o después de regresar de sus estudios de posgrado, de tal forma que pudieran opinar de lo sucedido en sus planteles en los años previos, con conocimiento de primera mano, y finalmente, una apreciación muy subjetiva, que fue consensada con los supervisores académicos de la Dirección General de Educación Superior, y es que los profesores fueran reconocidos por su prestigio académico y la libertad para emitir opiniones francas.

Si bien el número de docentes invitados no es significativo en su número -38 en total-, sus intervenciones, comentarios, críticas, observaciones y sugerencias, aportaron un cúmulo de información valiosa sobre los temas abordados. Las reuniones tuvieron un formato muy semejante. Inició con el agradecimiento por aceptar la invitación a reunirse, así como la exposición de las razones de su convocatoria: conformar, con sus opiniones y la revisión de diversas fuentes, un diagnóstico crítico para tener una panorámica de las fortalezas y debilidades de la educación superior en la Universidad. Los invitados, en sus

---

<sup>20</sup> Las reuniones se realizaron entre el 12 y el 19 de febrero de 2005.

opiniones, aportaron ideas y críticas valiosas, mismas que eran reforzadas entre ellos, enriquecidas o matizadas; la reiteración de los comentarios sobre algunos casos, y la notable presencia de las mismas preocupaciones ayudó a ponderar la información que se presenta a continuación. El contenido de las conversaciones no fue grabado por ningún medio, para impedir que dicha circunstancia pudiera inhibir la libertad y comodidad de los asistentes, lo cual obligó a la toma discreta de apuntes y la inmediata recuperación de las principales ideas vertidas en cada sesión.

Una fortaleza reconocida por los profesores es la existencia del trabajo colegiado, menos individualista. Esta opinión es minoritaria frente a su opuesta, el reconocimiento de un trabajo colegiado artificial, burocratizado y ligado al cumplimiento de exigencias formales, como el Promep. Los profesores perciben una excesiva carga burocrática -por la forma como se conduce-, en acciones como la elaboración de los planes operativos anuales; uno de los grupos concluía que tales planes no debieran tener ese carácter, para lo cual sería menester cambiar las formas y el fondo. Hay también opiniones relativamente erróneas, como la de quienes sostienen que la elaboración de un plan de trabajo es tarea de la “dirección –de la escuela- o de la dirección general de Planeación”; errónea porque, tal como ahora se realiza, obedece simplemente a los preceptos burocráticos y es un requisito a considerar por los docentes de tiempo completo en la elaboración de sus planes de trabajo anuales y concursar en los programas de estímulos al desempeño docente.

Hay una intensificación del trabajo de los maestros de tiempo completo, que cada vez deben cumplir más y diversas actividades, algunas de las cuales resultan de escasa utilidad pero demandan inversiones considerables de tiempo. En este contexto, se advierte un desánimo que podría estallar en algunos momentos, por ejemplo, con la aplicación de las nuevas políticas para el otorgamiento de los estímulos al desempeño académico, que prevén mayores restricciones. La transformación por decreto en profesor-investigador deja serias dudas sobre su viabilidad y muchas críticas. Se insiste en la necesidad de “profesionalizar”: que los investigadores investiguen, los docentes enseñen y los administrativos gestionen.

Aunque en general no hay críticas fuertes sobre los directivos de los planteles, hay algunos aspectos que provocan incomodidad, como la decisión de las materias a impartir,<sup>21</sup> que en ocasiones es autoritaria y no atiende a las áreas de especialización de los profesores, lo que se traduce en improvisación de docentes o su capacitación personal apresurada, en el mejor de los casos. Pero también de su lado se aceptan problemas, como es el caso de quienes tienen actitudes patrimonialistas y se apoderan de sus cátedras como espacios inamovibles.

Sobre los estudiantes, advierten algunos problemas graves. El programa de tutorías es poco eficiente y existen dificultades en la canalización de los estudiantes a la Dirección General de Orientación Educativa y Vocacional, para intervención especializada. Otros afirman que en las tutorías hay mucha simulación, probablemente por la forma en que se introdujeron, sin consultar ni acordar con los docentes. Hay deficiencias en la formación integral de los alumnos, pues las Actividades Culturales y Deportivas no se realizan de forma cabal, y el Programa Universitario de Inglés<sup>22</sup> es objeto de múltiples críticas, por la inversión realizada, la ineficacia de sus resultados y el peso que representa en todos los planes de estudio. En el renglón de estudiantes, su formación previa –en español y matemáticas- es puesta en cuestión, lo que se suma a la crítica a la institución por el tamaño de los grupos que se atienden, a su juicio, muy grande.

Múltiples cuestionamientos recibe el proceso de evaluación de los docentes por los estudiantes, calificado como “poco válido”, sin fundamentos, reiterativo, no confiable y de nulo uso. Les parece inapropiado que existan dos procedimientos para su evaluación, uno para el ESDEPED y otro para el reconocimiento al mejor profesor, e incluso, en algunos planteles, un tercer proceso, promovido por los planteles para fines internos. Crítica reiterada es la burocratización excesiva de los requerimientos a que deben sujetarse los profesores, en particular ante las instancias centrales.

---

<sup>21</sup> En la Universidad no existe la titularidad de los profesores sobre las materias.

<sup>22</sup> En el programa de inglés se trabaja por niveles de dominio, de tal manera que en general los profesores de esa materia tienen grupos reducidos de estudiantes. Otra parte de las críticas obedece a que los horarios de clases –rígidos- son definidos en función de las horas que dejan disponibles los maestros de inglés, ya que la organización por niveles obliga a impartir todos los cursos simultáneamente.

El capítulo sobre evaluaciones, del Reglamento Escolar,<sup>23</sup> es considerado demasiado flexible; algunos consideran que se otorga un número excesivo de oportunidades a los estudiantes para acreditar sus materias. En este tema, hay profesores que reconocen que en sus planteles pareciera que la consigna de las autoridades es que no debe reprobarse a los estudiantes. Sin mayores precisiones ni dar evidencias de un conocimiento profundo, hablaron de una obsolescencia de los reglamentos y contradicciones en la normatividad. En evaluación, los exámenes generales de egreso reciben críticas, entre otras razones, porque pervierten el trabajo de los últimos semestres de la carrera, por la falta de dedicación a los seminarios de investigación<sup>24</sup> y porque pareciera, dicen, existir la obsesión porque todos los egresados aprueben el examen de egreso.

La segunda reunión concentró buena parte de las críticas en la estructura de la institución, a la cual algunos consideraron como autoritaria. Aludieron a un ficticio funcionamiento de los consejos técnicos y a la nula capacidad de los cuerpos colegiados para tomar decisiones sobre, por ejemplo, la contratación de nuevos docentes, lo que resaltaron frente a la excesiva, a su juicio, injerencia de la Dirección General de Recursos Humanos en la contratación de personal académico, función en la que dicha dirección general se extralimitaría.

El tema de la capacitación docente fue también abordado en distintos momentos. Se habló de la falta de autocrítica y una cierta actitud de complacencia, la necesidad de programas institucionales de capacitación, e incluso, de hacer obligatorio un cierto número de horas de actualización por año, lo que conduciría a una permanente participación de los docentes en actividades que enriquezcan su preparación profesional y pedagógica.

### **Balance preliminar**

---

<sup>23</sup> En agosto de 2006 el reglamento en cuestión fue derogado, aunque los preceptos del capítulo de evaluación del aprendizaje no se modificaron en aspectos sustanciales.

<sup>24</sup> Por disposición expresa todos los planes de estudio deben incluir seminarios de investigación en los semestres penúltimo y último de cada carrera.

Desde hace una década las políticas educativas en la Universidad de Colima se estructuran en torno a dos ejes discursivos, relacionados de forma conceptualmente poco clara: la evaluación y la calidad. No es novedad que así suceda, puesto que las políticas de la educación superior en el país corren sobre los mismos rieles. El problema estriba en la hipótesis esbozada arriba: ¿conceptualmente, y en la práctica, cómo se estructuran la evaluación y la transformación del resto de las prácticas, para alcanzar la calidad? Esta falta de articulación se puede apreciar claramente en el siguiente párrafo, tomado de un informe interno de la DGES: “La Universidad de Colima, se ha sumado a la dinámica de evaluación externa de programas de licenciatura y posgrado desde 1997, con la finalidad de impulsar el fortalecimiento y consolidación de los programas educativos de la Institución, esto ha sido gracias al seguimiento puntual que los planteles hacen a las recomendaciones que estipulan los CIEES.”<sup>25</sup> De acuerdo con el extracto, se asegura que la calidad se alcanzará a través de la evaluación externa de los CIEES y el “seguimiento puntual” a las recomendaciones. Es decir, que la potencialidad de los cambios estará dada por el tino de los evaluadores externos y sus opiniones a través de los examinadores, así como por la asunción y cumplimiento de algo que en estricto sentido se llama “recomendaciones”, pero que en el lenguaje de las relaciones políticas oficiales tiene otra connotación. Sin profundizar en el cuestionamiento a la calidad de las recomendaciones, debe resaltarse el desperdicio que significan todos los procesos de autoevaluación que se realizan en los planteles y a nivel central.

En el PIFI 3.1 hay una clara muestra de la forma como se asumen las recomendaciones: “El Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES, emitió 63 recomendaciones derivadas de la autoevaluación institucional y la visita de los evaluadores en mayo de 1998 y seguimiento de las mismas en abril de 2003. De estas recomendaciones, el 80% han sido atendidas y el resto se encuentran en proceso y serán concluidas en 2006” (p. 15). Es decir, que no hay un proceso de reflexión para mediar las recomendaciones, sino que tal y como se dictan se cumplen: ¿en verdad todas las

---

<sup>25</sup> Dirección General de Educación Superior (s/f), *Aseguramiento y consolidación de la calidad. Evaluación externa*, p. 1.

recomendaciones son dignas de ser atendidas sin una evaluación rigurosa de su pertinencia?

Cierto es que las autoevaluaciones o las evaluaciones internas de las universidades bien podrían convertirse en un argumento falaz para demostrar supuestas fortalezas, encubrir problemas o disfrazar dificultades, pero eso no puede sino prevenir contra los vicios *per se* de ese tipo de procesos. Toda la energía humana y la sinergia que pueden convocarse en los procesos de autoevaluación bien conducidos se desperdician para depositar en evaluadores externos la posibilidad de las transformaciones institucionales. No se trata de descalificar la valía de las opiniones externas, pero tampoco es posible depositar tantas expectativas sobre la lectura de un documento (preparado por la propia institución) y unos días de visita para entrevistar a sectores de la comunidad universitaria; es imposible formularse un juicio lo suficientemente contundente para tomar su resultado como la señal única en función de la cual orientar los procesos o las decisiones.

No hay documentos institucionales que expliquen ni siquiera con mediana claridad, cómo se usan los resultados, qué estrategias deben adoptarse frente al reconocimiento de los problemas. En conclusión, impera una visión mágica de la evaluación: basta con que la Universidad sea evaluada, envíen los resultados, se tomen al pie de la letra y se hagan las modificaciones correspondientes para que, en la siguiente ocasión, vean que se han realizado tales ajustes. Entonces viene la estrella en la frente. La Universidad funciona, en ese sentido, como una caja de repetición, como un receptáculo pasivo de las “recomendaciones”, eso es tan evidente, que hay una larga lista de programas educativos reestructurados por “recomendaciones de los CIEES”.<sup>26</sup>

Uno de los proyectos privilegiados en el segundo periodo rectoral fue la internacionalización, íntimamente ligada al programa de movilidad estudiantil, pero como una perspectiva que atraviesa el curriculum está ausente. En el ámbito curricular no hay estudios sobre las profesiones como un elemento que aporte al proceso de cambio curricular, también se omiten las vertientes relacionadas con los estudiantes y los

---

<sup>26</sup> El Informe de Labores 2004, de la DGES, asegura: “existen 24 programas clasificados como no evaluables, cuya característica es que son programas de nueva creación y/o reestructurados por recomendaciones de los CIEES” (p. 65).

enfoques de enseñanza, meros apéndices obligados en los llamados “documentos curriculares”. El del curriculum es un campo de una vastedad y complejidad tal, que no es posible ni deseable insertarse con perspectivas simplistas. En la Universidad de Colima es endeble la calidad de los procesos de evaluación curricular, centrados, como antes se explicó, en un par de encuestas –poco analizadas para la toma de decisiones- y las recomendaciones externas. Apenas se consideran, por ejemplo, los planes de estudio de otras instituciones, de otros países, las tendencias en la enseñanza de cada una de las profesiones, sus interrelaciones con la problemática socioeconómica y del mercado. Los procesos de cambio curricular se pueden justificar, formalmente, con una pregunta contestada afirmativamente por los empleadores: ¿Le gustaría que existiera una profesión que se llamara de tal o cual forma? Si los encuestados dicen “sí”, entonces, el siguiente paso es hacer el plan de estudio porque ya está la justificación. Cuando los evaluadores externos son incapaces de apreciar estas peculiares formas de desarrollo curricular, o bien, son pasadas por alto, hay razones fundadas para desconfiar de la calidad de sus juicios y recomendaciones.

Comentarios aparte merecen las opiniones de los profesores. Como se afirmó en el apartado correspondiente, no se incluyen con la pretensión de generalizar sus puntos de vista, sino como parte de las distintas visiones que existen sobre la Universidad y el papel de los profesores; son opiniones críticas que deben tener cabida a la hora de evaluar fortalezas y debilidades, de apreciar avances y retos, de mostrar la complejidad de la tarea por venir y algunas de las dificultades para el cambio. Por supuesto, los entrevistados también observan avances y fortalezas, tal vez por eso justamente se vuelve más urgente la pregunta sobre otros posibles caminos que podrían potenciar el desarrollo de la institución.

La apuesta para la formación de profesores en la Universidad, en los años recientes, se plegó a la política dictada por Promep, que en sí misma tiene dos limitaciones: una, se dirige a un segmento importante pero cuantitativamente menor, los profesores de tiempo completo; segundo, porque se basa en la obtención de grados académicos, no en su mejora para la práctica de enseñar. Apostar a la formación de

profesores en esa dinámica es una decisión parcial e insuficiente. Por otro lado, se segmentaron los docentes, entre los de tiempo completo y el resto, y después, en el grupo de los de tiempo completo, entre aquellos que cumplen parámetros para la evaluación externa –y los estímulos- y los demás.

### *Las recomendaciones*

En la Universidad de Colima hay un propósito declarado para realizar los procesos de evaluación externa, como ya se demostró antes:<sup>27</sup> el énfasis en que haya un seguimiento puntual de las recomendaciones de CIEES y la intención de fortalecer y consolidar los programas a través de los dictámenes.<sup>28</sup> Las recomendaciones se toman como instrucciones para modificar los planes de estudio, independientemente de la pertinencia de las sugerencias y de la eventual opinión de las comunidades académicas o los directivos. A manera de ejemplo, para 2004 los programas reestructurados por sugerencia de los CIEES sumaban 22.

Por otro lado, en ocasión de su primer informe rectoral, el rector anunció (diciembre de 1997) que las recomendaciones sugeridas por la OCDE en el examen a las políticas nacionales de educación superior eran congruentes con las institucionales: “A solicitud de la Secretaría de la Educación Pública llevamos a cabo un amplio análisis de congruencia entre las políticas de desarrollo interior y las recomendaciones formuladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para mejorar la cobertura, calidad y pertinencia de las instituciones educativas. Me es grato informar a esta asamblea que constatamos una cabal correspondencia con 95% de las recomendaciones propuestas y un avance aceptable en su aplicación. Estos frutos de la

---

<sup>27</sup> “Con la finalidad de garantizar la calidad de nuestros programas de estudio, alumnos y egresados de los diferentes planteles del nivel, se someten a procesos de evaluación externa a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), respectivamente.” Universidad de Colima (2000), *Gaceta Universidad de Colima*, edición especial: Cuatro años de liderazgo académico, p. 18.

<sup>28</sup> Tal vez sea otra la explicación: “Pero se necesita muy poco esfuerzo del gobierno para trocar una prometedora política de negociación en una cultura de la sumisión por el sencillo expediente de radicar la función de la evaluación de la calidad en una agencia cuyo giro y finalidad sea consolidar la cadena de supervisión, reduciendo la evaluación a asignación directa de fondos.” Neave, Guy, op. cit., p. 179.



Universidad representan un gran esfuerzo sostenido a lo largo de muchos años. Nuestro reto ahora es darles sustento.”<sup>29</sup>

En el mismo informe rectoral, también enfatizó la preocupación por atender celosamente las recomendaciones de la SEP. Así, se afirma, respecto al Promep: “Por sugerencia de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), establecimos un comité de pares con seis académicos: tres miembros externos y tres de la institución. Este grupo será responsable del seguimiento, continuidad y evaluación de los proyectos de consolidación docente.”<sup>30</sup> En el mensaje final del informe se dedica un párrafo elocuente: “Estamos comprometidos ante las autoridades de la Secretaría de Educación Pública a seguir trabajando con firmeza y convicción en el desarrollo de proyectos viables que sustenten la actividad académica de nuestra institución.”<sup>31</sup>

### **Corolario**

En la Universidad de Colima se aplica el esquema descrito por Neave, un “modelo de control estatal”<sup>32</sup> en una institución firmemente arraigada el dogma de la SEP, con un estilo de relación que parece asumirse con astucia o con ingenuidad, en cualquiera de los casos, con resultados significativos en la gestión de recursos y en el prestigio a los ojos de las autoridades de la Secretaría: ¿en ella se ensaya el “nuevo rostro de la educación superior mexicana? ¿Ese nuevo rostro es compartido por la comunidad universitaria?

El estado de cosas descrito muestra la instauración de un nuevo sentido común, caracterizado por los elementos que conforman el discurso de la SEP; evaluación y calidad, como pilares. Ese nuevo discurso es posible por la conjunción de algunos artificios: el lenguaje,<sup>33</sup> los análisis simplificadores, las explicaciones caprichosas y las valoraciones

---

<sup>29</sup> Salazar Silva, Carlos (1997), *Primer informe de labores*, pp. 10-11.

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 11-12. Fuera de esta mención al grupo referido no se encuentra otra. Probablemente se creó ante la petición de la SESIC, pero ya no tuvo funciones.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>32</sup> Neave, Guy, *op. cit.*, p. 55.

<sup>33</sup> “El lenguaje puede restringir el pensamiento y la acción y puede abrirlos a nuevas posibilidades. Nuestras exploraciones han concentrado la atención en los vocabularios ligados a las ideologías educativas contemporáneas. Esos vocabularios son limitantes en más de un sentido.” Barnett, Ronald (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, p. 261.

interesadas.<sup>34</sup> Así, la Universidad de Colima se ha erigido en uno de los laboratorios más completos para analizar el impacto de las políticas que transformaron a las IES públicas estatales y que parieron el nuevo rostro de la educación superior mexicana.

---

<sup>34</sup> Santos, Miguel Ángel (2003), *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*, pp. 97-98.

## CAPÍTULO 6

# EL PIFI: HACIA UN NUEVO SENTIDO COMÚN

### **El origen**

En el diseño del nuevo rostro que hoy presenta la educación superior mexicana cumplió un papel determinante la irrupción del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, artífice en la construcción de un nuevo sentido común en y para las instituciones públicas mexicanas. Un documento<sup>1</sup> en versión *power point* expuesto en la Universidad de Colima por el doctor Julio Rubio Oca, en los primeros meses de su gestión como subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, revela los orígenes y el lugar que ocuparía el PIFI. El documento inicia con la definición de la *visión* de la educación superior hacia 2025, a saber: “El sistema de educación superior ofrece a la sociedad una educación de buena calidad y constituye la palanca impulsora del desarrollo humano integral de los mexicanos, del crecimiento económico y del desarrollo social del país”. En tal visión destaca tres elementos: el compromiso mutuo entre la sociedad y la educación, un “nuevo enfoque

---

<sup>1</sup> “Políticas y programas orientados a la mejora de la calidad del sistema de educación superior y de las instituciones que lo conforman”, SESIC, s/f. El documento es relevante porque habría constituido una pieza clave en la definición posterior del capítulo correspondiente del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

para la educación de calidad” y la constitución de un sistema abierto e integrado de educación superior.<sup>2</sup>

En el primer elemento se anudan buena parte de las prioridades que marcarían el rumbo de la gestión: la “sociedad”, comprometida con la educación, asumiría su impulso, lo que en algún sentido significaba, sin enunciarlo explícitamente, que tendría que participar en forma creciente en el financiamiento mediante el pago de cuotas; la ampliación y creación de nuevas instituciones públicas y particulares con diversos “perfiles tipológicos” y ámbitos de especialización; el aseguramiento de las “posibilidades de acceso” a todos los egresados de bachillerato, y un amplio sistema de becas y financiamiento para promover la equidad en el ingreso, permanencia y egreso oportuno; finalmente, la rendición de cuentas del desempeño institucional y uso de los recursos, así como la acreditación de los programas educativos.

El segundo elemento, un nuevo enfoque educativo, se caracterizaría por atender el desarrollo humano integral del estudiantado, la formación en valores, el cultivo de la disciplina intelectual y el autoaprendizaje; incluía, además, la atención diferencial a los estudiantes, la creación de oportunidades de aprendizaje a los ciudadanos de cualquier edad mediante programas de educación continua y de formación en competencias laborales. Una lista mayor de rasgos lo completaban, entre otros: nuevos ambientes de aprendizaje, el profesor como facilitador y tutor, trabajo en equipo, flexibilidad curricular y movilidad, vinculación con el campo de aplicación, vinculación con la generación y aplicación del conocimiento y el uso de tecnologías modernas para el aprendizaje.

El tercer elemento se definía a partir de la búsqueda de un sistema abierto, amplio, diversificado, flexible, innovador y dinámico, con políticas y mecanismos para su integración horizontal y vertical, relacionado con la sociedad, con los sistemas de ciencia y tecnología y de artes y cultura.

Entre los retos que se asumían, y a los cuales habría de darse respuesta con distintos programas, entre otros el PIFI, el entonces subsecretario marcaba: mejorar la

---

<sup>2</sup> Este rasgo es coherente con la postura que sostuvo Julio Rubio Oca desde la ANUIES, respecto a la inexistencia de un sistema nacional de educación superior.

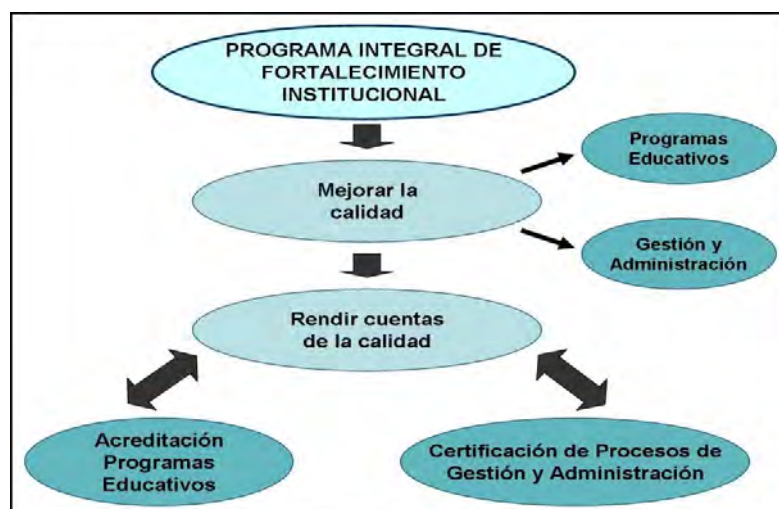
calidad de la educación e integrar un *verdadero sistema*, sustentar la operación en redes nacionales e internacionales, ampliar y fortalecer los canales de participación social, impulsar el crecimiento con calidad del sistema, profundizar la diversificación institucional, mejorar la eficiencia terminal y abatir la deserción, satisfacer las demandas de actualización y formación permanente de los graduados, articular la oferta educativa con los “requerimientos de la producción y los servicios”, así como con las preferencias y orientaciones de los estudiantes, incrementar la matrícula en las áreas de ciencias exactas y naturales, humanidades e ingeniería y tecnología, reformar los planes de estudio, auspiciar la formación valorativa y cívica, diseñar y operar instrumentos de compensación para los jóvenes de segmentos vulnerables, ampliar y fortalecer los cuerpos académicos de las DES, actualizar los ingresos del personal académico y adecuar los mecanismos de estímulo al desempeño extraordinario, renovar al personal de tiempo completo con visión de largo plazo, asegurar un retiro digno al personal en edad de jubilarse, revisar y actualizar el marco jurídico y “propiciar una nueva cultura laboral”, consolidar y profundizar las prácticas de evaluación del personal académico y de estudiantes, de acreditación de programas y de rendición de cuentas de la calidad e incrementar el financiamiento a la educación superior pública con un nuevo modelo de asignación basado en desempeño institucional.

A partir de este panorama se delinearon dos ejes rectores: mejorar la calidad de la educación superior y conformar un sistema de educación superior con los rasgos enunciados. A cada uno de ellos correspondieron varios objetivos. En el primero eje, para la mejora de la calidad, definido como “ampliar el acceso y la permanencia”, se propuso entre las estrategias el “crecimiento controlado en la matrícula de las universidades públicas”, una de las marcas también distintivas del periodo, lo que permitió el incremento de la participación de las instituciones privadas en la matrícula global de educación superior.

El PIFI aparece como una de las estrategias del objetivo “Impulsar el fortalecimiento integral de las IES públicas”, ligada a otras dos: proceso de planeación estratégica institucional y articulación de los apoyos de los gobiernos federal, estatales y

municipales. El PIFI habría de enfocarse, en consecuencia, a tres funciones: propiciar la mejora en el cumplimiento de los objetivos institucionales, mejorar los “insumos”, “procesos” y “resultados” de las DES así como elevar la calidad de los programas educativos (*rendir cuentas*, se lee entre guiones). Más tarde quedaría claro que tales funciones habrían de ser acotadas en su diversidad al modelo único que habrían de definir las guías del PIFI, no obstante la heterogeneidad que caracteriza a las instituciones públicas de educación superior participantes.

La siguiente gráfica, copiada del documento expuesto por Julio Rubio Oca, es muy elocuente: la mejora de la calidad se define por la rendición de cuentas a través de la acreditación de programas educativos y la certificación de los procesos de gestión y administración. El complejo proceso se reduce a indicadores observables por instancias externas que habrían de basarse en listas de evidencias.



El PIFI tendría como punto de partida el establecimiento de una visión a 2006, acompañada de la propuesta de los indicadores en 2001 y los que se pretenderían alcanzar en 2006 en el conjunto de la institución y para cada una de las DES. Al interior de las DES, por su parte, se haría el mismo ejercicio de definir por cada uno de los programas educativos y por cada una de las líneas de generación y aplicación del conocimiento una visión a 2006, así como los indicadores en 2001 y los que se proponían para 2006.

Las características de los nuevos fondos, diseñados con el concurso de SEP, SHCP y ANUIES, introducen elementos novedosos en las formas de planeación institucional y en las relaciones entre el Gobierno y las instituciones educativas públicas:<sup>3</sup>

- Los programas tienen objetivos específicos, los recursos se asignan para actividades determinadas y los montos no son regularizables (no forman parte del presupuesto irreductible de las instituciones).
- Son programas anuales.
- Las reglas del juego son dictadas por el gobierno federal.
- Las instituciones aceptan participar en supervisiones y evaluaciones externas.
- Los sindicatos son excluidos deliberadamente en la formulación y negociación de estos programas.
- La participación de las instituciones tiene el carácter de “voluntaria”.
- Para no politizar el financiamiento, el gobierno federal elige como interlocutores a los titulares de las instituciones y no a la comunidad universitaria.

En suma, obligatoriedad, verticalidad, control, imposición e inflexibilidad son algunos de los rasgos que caracterizan la propuesta para la transformación de la educación superior en México.

### **Los objetivos del PIFI**

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, según el documento en cuestión, tendría como objetivos los siguientes:

- Mejorar el perfil del profesorado de carrera y la consolidación de cuerpos académicos.
- Mejorar los procedimientos y requisitos de ingreso del personal académico de carrera y de tiempo parcial.
- Promover la participación de profesores visitantes.
- Que en las instituciones se atendieran las recomendaciones de los CIEES.

---

<sup>3</sup> López Romualdo y Casillas, Miguel Ángel (2005), “El PIFI. Notas para su diseño e instrumentación”, p. 39.

- Mejorar integralmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Actualizar y flexibilizar el curriculum.
- Establecer programas institucionales de tutoría y capacitación de tutores.
- Realizar estudios de seguimiento de egresados.
- Ampliar y modernizar el equipamiento de laboratorios, talleres y “plantas piloto” de apoyo a las actividades académicas.
- Fortalecer los sistemas bibliotecarios.
- Ampliar y modernizar los espacios físicos.
- Impulsar proyectos de investigación en los que participen estudiantes de licenciatura.
- Diseñar, implementar y explotar el sistema integral de información institucional.
- Adecuar la normativa institucional.
- Mejorar y certificar los procesos de gestión académico-administrativa.
- Fortalecer la identidad institucional.
- Acreditar programas educativos.

El documento dedicó atención especial a promover tres objetivos: la acreditación y certificación, el nuevo enfoque educativo y la conformación del sistema de educación superior. A continuación se presentan las estrategias principales de los dos primeros, porque fueron determinantes del rumbo posterior que habría de orientar el PIFI y a las universidades públicas.

#### *Estrategias para la acreditación y certificación*

Siete fueron las estrategias propuestas para alcanzar la acreditación y certificación de los programas y las instituciones, a saber: fortalecer en las IES los procesos de autoevaluación, impulsar la evaluación externa y la acreditación de programas educativos a cargo de organismos reconocidos por el COPAES, fomentar la creación de organismos acreditadores, ampliación las funciones de los CIEES al campo de la acreditación de programas educativos, otorgar el reconocimiento de validez oficial a los programas

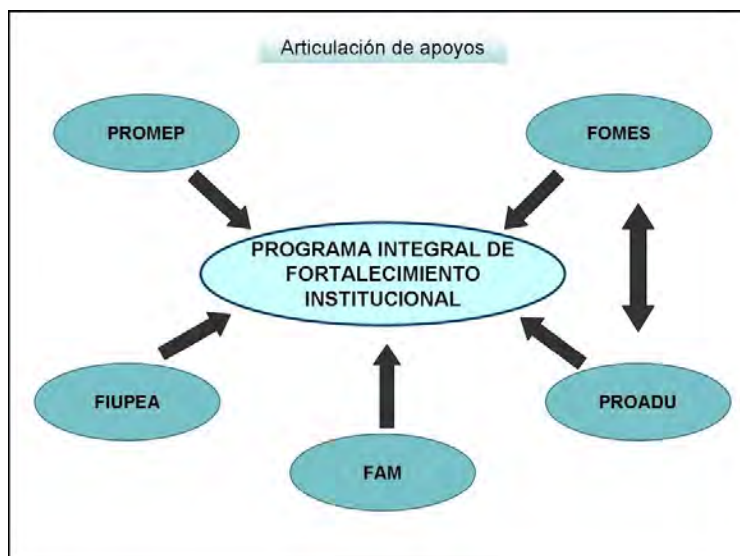


educativos sobre la base de la acreditación, consolidar el COPAES e impulsar la certificación por normas ISO 9000 en las instituciones.

#### *Estrategias para la aplicación del nuevo enfoque educativo*

Siete fueron también las estrategias para este objetivo: sistematizar y analizar modelos educativos flexibles, inducir la aplicación del enfoque en las IES, actualizar y flexibilizar los programas educativos, capacitar a los profesores en el nuevo enfoque, tutorías y desarrollo integral de los estudiantes, espacios físicos adecuados para la operación del enfoque e investigación educativa aplicada para el desarrollo de la propuesta.

Hacia el final del documento se describen los programas principales de la SESIC, entre los cuales destacan dos destinados a la mejora de la calidad: el PIFI y el Promep (definido en la fuente como Programa para el Mejoramiento del Profesorado y Consolidación de Cuerpos Académicos), que había sido creado años atrás pero ahora quedaba ligado a aquel. Entre las acciones que se impulsarían con Promep se señalan las becas para estudios de posgrado en programas de *reconocida calidad*, apoyos a profesores con perfil deseable, a la reincorporación de exbecarios Promep, a la reincorporación de nuevos profesores de tiempo completo con estudios de posgrado, a la conexión de instituciones a Internet, para la conformación de cuerpos académicos y para la integración de nuevos cuerpos académicos, así como becas posdoctorales en los cuerpos académicos consolidados. Ésta es una de las características que dotaron de progresiva fuerza al PIFI, es decir, la conjunción de otros fondos antaño desarticulados; lo que Julio Rubio Oca esquematizó de la siguiente forma.



### El PIFI por sus autores... y algunos matices

Poco antes de culminar el periodo presidencial de Vicente Fox la Subsecretaría de Educación Superior hizo público un libro coordinado por Julio Rubio,<sup>4</sup> que tituló: *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: un primer recuento de sus impactos*. Un elogioso texto que repasa, en forma reiterada<sup>5</sup> y en algunos aspectos poco cuidada,<sup>6</sup> la evolución del PIFI en las instituciones de educación superior públicas. En sus cinco capítulos, abundantes en explicaciones sencillas, tablas y gráficas, un lector lego fácilmente adquiere una visión del tema, sin matices, sin contextualizaciones, sin autocrítica y descargando en las instituciones educativas las responsabilidades por lo que aún falta, dentro del amplio conjunto de progresos que se describen.

<sup>4</sup> La obra fue elaborada por el propio Julio Rubio, José Aguirre, Eugenio Cetina, Jorge Luis Guevara, Jorge Hanel del Valle y Enrique Tenorio. Salvo que se indique lo contrario, en lo sucesivo las páginas entre paréntesis corresponden a ese libro.

<sup>5</sup> Contra la usual costumbre de utilizar siglas, en el libro en cuestión prefieren referirse una y otra vez a las “instituciones de educación superior públicas”, en lugar de “IESP”, por ejemplo. En realidad habría que precisar que dicho estilo caracteriza a los distintos documentos públicos sobre PIFI y Promep.

<sup>6</sup> Posiblemente por la premura en el texto se detectan erratas de fácil corrección en la primera revisión de un corrector profesional. Otro ejemplo se puede encontrar muy rápido, en el segundo párrafo de la “Introducción”, con problemas elementales de sintaxis.

La primera impresión, una vez que se lee el texto, es que se trataría de una mirada complaciente que intenta, a posteriori, salvar algunas de las críticas de que mayormente es objeto el PIFI, por ejemplo, la obligación de presentarlo anualmente, a lo cual responden que se trata de una “actualización cíclica”<sup>7</sup> ante los deficientes esquemas de planeación en las IES: “Uno de los principales resultados de la continuidad cíclica de la autoevaluación institucional y de su contraparte externa llevada a cabo por pares académicos fue la construcción de una nueva cultura de la planeación y evaluación con un impacto importante en la estimulación de la reflexión crítica, del análisis y cuestionamiento por parte de las comunidades académicas sobre supuestos, costumbres y modos de actuación establecidos históricamente” (p. 41). Hay otros elementos de crítica, por ejemplo, la sensación de que antes del PIFI en la educación superior había poco que valiera la pena de ser rescatado, que las IES eran presas de la inercia, la simulación y la impunidad con respecto a la “rendición de cuentas”. Hay una pretensión extraordinaria para cortar la historia en dos capítulos. Antes y después del PIFI la educación superior pública mexicana tiene dos rostros distintos, mejor, por supuesto, después del PIFI.

Uno de los temas más polémicos en el análisis de las políticas del PIFI es la autonomía. Así responde el equipo de Julio Rubio: “La planeación que la SEP ha impulsado, en particular, en las universidades públicas autónomas en el periodo 2001-2006 para la formulación y actualización periódica de sus PIFI, es un proceso de toma racional de decisiones en el marco del ejercicio responsable de la autonomía universitaria” (p. 16). Sin embargo, el propio equipo redactor apunta alguna de las evidencias que dan sustento a la crítica; dice que en las reglas de operación 2006 para el PIFI 3.3, la asignación de recursos extraordinarios se hizo con base en “La actualización de los PIFI mediante una planeación participativa, rigurosa, objetiva y coherente entre los diferentes ámbitos institucionales; el avance en la clasificación de los programas evaluados por los CIEES; el cumplimiento de los objetivos establecidos en los proyectos integrales de los PIFI 3.2; y la

---

<sup>7</sup> El PIFI es concebido como un proceso cíclico de planeación desarrollado en seis fases anuales (p. 20). La anualidad del PIFI fue incluso objeto de acres comentarios por la propia ANUIES en el documento preliminar preparado para la contienda presidencial de 2006.

realización de reformas estructurales de carácter financiero que propicien mejores condiciones para el desarrollo de los PIFI, así como el logro de los proyectos integrales y objetivos particulares que evidencien el empleo responsable y transparente de los recursos asignados” (p. 56). A lo cual podría agregarse lo siguiente: “La SESIC no posee funciones ejecutivas, ni participa en la elaboración de los *curricula*, pero mediante el PIFI estimula el cumplimiento de ciertas prioridades.”<sup>8</sup>

Otra de las duras críticas radica en la presunción de que los cambios educativos son factibles en plazos cortos, lo que se hace evidente, por ejemplo, al solicitar informes<sup>9</sup> cada tres meses. Un ejercicio de ese tipo es, amén de burocrático, probablemente deseable en el ámbito financiero, pero no parece igualmente conveniente en los aspectos académicos o “programáticos”.

Objeto de controversia es también la distribución de los recursos a las universidades. La visión de los autores del proyecto pretende eliminar toda sospecha sobre la incidencia de factores discrecionales: “la asignación de recursos para el desarrollo de los PIFI de las universidades en sus versiones 1.0, 2.0 y 3.0 se sustentó exclusivamente en la evaluación de los resultados obtenidos por cada una de ellas en los procesos de planeación y actualización (claridad y precisión de la visión institucional, pertinencia y suficiencia de los objetivos estratégicos, políticas, estrategias y proyectos) a juicio de los comités de pares” (p. 62). Las versiones posteriores atendieron a los mismos aspectos,

---

<sup>8</sup> SEP (2003), *Informe Nacional sobre la educación superior en México*, p. 41. En su balance de los tres primeros años del sexenio de Vicente Fox, Adrián Acosta apunta: “...se ha reforzado el intervencionismo gubernamental en las IES públicas (en especial en las universidades) a través de procesos de planeación y evaluación rígidos y centrados en estructuras semi-formales de toma de decisiones.” Acosta, Adrián, “El PRONAE y el gobierno de la educación superior”, p. 28.

<sup>9</sup> “Los seguimientos académicos, programáticos y financieros los realizará la DGEU en cuatro etapas, concluidas cada una mediante un informe trimestral, que se solicitará a las IES públicas beneficiadas. Estas etapas se cumplen mediante las acciones siguientes. Al término de cada trimestre de ejecución del PIFI y sus elementos (ProGES, ProDES o ProFOE, entre otros) que hayan sido financiados, contando a partir de la formalización del convenio, y tomando en cuenta la fecha de autorización de la reprogramación respectiva por parte de la DGEU, las IES públicas deberán haber presentado, en los formatos establecidos por la DGEU, el informe del seguimiento respectivo, con los avances académicos, programáticos y financieros de los proyectos integrales y objetivos particulares asociados, anexando copia de los documentos probatorios del ejercicio presupuestal... La DGEU realizará el análisis de los informes de seguimiento para conocer el grado de avance y la consistencia de los datos en función del convenio asignado. En caso de detectarse retrasos notorios o irregularidades en el uso de los recursos de las IES públicas financiadas... le podrá solicitar informes sobre las causas de ello... podrá, en su caso decidir la suspensión de la participación de la institución en el Programa...” Diario oficial, *Reglas de operación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior FOMES (Fondo de concurso bajo el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI)*, p. 10.

más los avances y la evolución de los valores en los indicadores. El asunto de la distribución de recursos es polémico, además, porque se presupone que las condiciones de participación fueron equitativas, lo que resulta dudoso: “Todas las universidades tuvieron las mismas oportunidades para la obtención de recursos extraordinarios que les permitieran mejorar su funcionamiento mediante el desarrollo de sus PIFI. En la casi totalidad de las universidades los impactos de la formulación, actualización y desarrollo de sus PIFI son evidentes. Sin embargo, en algunas son más significativos que en otras” (pp. 63-64). Al respecto, hay indicios de una correlación entre los niveles de desarrollo social y económico de los estados y los resultados de sus universidades en los concursos del PIFI, esto es, que las universidades de los estados con mayores niveles de desarrollo alcanzaron los más altos resultados y recursos del PIFI.<sup>10</sup> En otras palabras, que las universidades que ya estaban bien ubicadas, o eran consideradas “buenas”, resultaron beneficiadas por un programa que evalúa proyectos y, aunque no sea explícito, condiciones reales para el cumplimiento de los objetivos y compromisos. Por su naturaleza produjo condiciones aun más inequitativas entre las instituciones: a las que estaban “bien posicionadas” se les premió, en tanto que las instituciones con mayores rezagos no mejoraron sustancialmente sus resultados a lo largo de las ediciones.

En las universidades que no alcanzaron altos resultados o sus impactos son marginales, la explicación de la SEP es apolítica, ahistórica y en todos los casos, de total responsabilidad institucional: “estructuras débiles para la planeación estratégica; la falta de liderazgo en la conducción y coordinación del proceso; estructuras orgánicas poco adecuadas para sustentar una planeación estratégica participativa; bajos niveles de gobernabilidad que ponen en riesgo frecuentemente el desarrollo de la planeación y la continuidad de las acciones diseñadas para alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación; actitud poco favorable de la comunidad ante este tipo de ejercicios y

---

<sup>10</sup> “...el análisis del subsidio por alumno para cada una de las IES y su relación con el nivel de marginación de las entidades en las que estas instituciones se ubican indica que los subsidios por alumnos más bajos se registran en las IES de las entidades con mayores niveles de marginación, esto da cuenta de una falta de equidad en la distribución de los recursos de este programa.” Silva, Marisol (2005), *VII Educación superior.*, p. 14.

focalización de esfuerzos para la obtención de recursos extraordinarios como un fin en sí mismo y no como un medio para mejorar la calidad de los programas educativos y servicios” (p. 64). No hay, desde la explicación de la SEP, ninguna responsabilidad atribuible al propio esquema, naturaleza y operación del PIFI, que aparece entonces como un mecanismo absolutamente objetivo, imparcial y sólo coadyuvante en el esfuerzo de las instituciones. Tampoco existe una valoración del punto de partida de las instituciones, es decir, se niegan los desiguales niveles previos de desarrollo que podrían haber influido o condicionado las posibilidades. Por otro lado, lo que había en las IES participantes antes del PIFI parece constituir un catálogo de las peores prácticas, y la SEP saca las manos como se si tratara de una agencia reciente, que no hubiese intervenido en los rumbos de la educación superior nacional y las maneras como se concretaba en las instituciones.

En las conclusiones del libro los autores destacan los obstáculos que tuvieron que ir superando en algunas instituciones, sobre todo en las primeras fases (p. 129):

- “La poca participación de los titulares de las instituciones en la conducción de los trabajos de planeación.
- La limitada experiencia para implantar procesos de planeación estratégica participativa.
- La formulación de planes de desarrollo institucionales con serias deficiencias, lo que tenía como consecuencia su escasa implementación.
- La simulación de los procesos de planeación.
- La inercia, los usos y costumbres internos y la resistencia al cambio.
- El temor a los ejercicios participativos.
- La falta de una cultura del trabajo en equipo.
- El temor a contraer compromisos, reflejado en la dificultad para definir metas significativas a corto, mediano y largo plazos.
- La tendencia a ver a los PIFI sólo como una fuente para obtener recursos.”

Nunca aparecen consideraciones sobre las mutaciones que experimentó el PIFI de una edición a otra, en especial en las primeras versiones, algunas por supuesto favorables; tampoco sobre las propias implicaciones o efectos indeseables que ya mostraba el PIFI

desde sus primeros ejercicios. Con su aparición se inventaron el trabajo serio, con la metodología “científica” adecuada, la participación real, el trabajo en equipo y la responsabilidad:<sup>11</sup> “Los resultados alcanzados por las universidades públicas y el contenido de los testimonios expuestos permiten concluir que los programas integrales de fortalecimiento institucional han sido una estrategia eficaz de éstas para fortalecer su capacidad y competitividad académicas, construir una cultura a favor de la planeación, la evaluación y la responsabilidad social” (p. 128).

La lectura del libro permite también la conclusión de que se intenta reconstruir la historia y hacer los ajustes precisos para justificar las decisiones adoptadas, así, por ejemplo, se dice: “El eje articulador de estas acciones ha sido el propósito de avanzar en el logro de la equidad bajo un enfoque integral multidimensional. Es decir, lograr la equidad mediante acciones que permitan: a) asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior a todos los estudiantes, b) garantizar a los estudiantes que ingresen a las instituciones de educación superior que realizarán sus estudios en programas valorados social y académicamente por su buena calidad, independientemente de la región en donde se encuentren y c) generar condiciones en las instituciones para que los estudiantes obtengan altos rendimientos escolares sin importar su origen social, cultura o género” (p. xi). Este conjunto de preocupaciones tal como se enuncian ahora no estaban presentes en los primeros documentos que dieron origen al PIFI, como se puede apreciar al inicio de este capítulo.

No obstante el énfasis en justificar el PIFI desde la lógica de la equidad, las contradicciones son evidentes. Un balance del sexenio educativo, publicado poco antes del texto coordinado por Julio Rubio, en el apartado sobre la educación superior se explican las causas que motivaron el PIFI, y en ellas no aparece el asunto de la equidad: “Se consideró necesario integrar estas iniciativas –los distintos programas de apoyo extraordinario que se habían creado en la década previa y que estaban desarticulados- y

---

<sup>11</sup> “Las dimensiones conceptual y operativa del proceso de planeación estratégica participativa que ha dado origen a los PIFI, así como sus impactos en la calidad de la educación superior se ha convertido en un tema de interés para los estudiosos de las políticas públicas debido a que las instituciones han considerado a estos programas como estrategias eficaces de gestión para coadyuvar al logro de los objetivos y metas de sus planes de desarrollo.” (p. xiii).

enfocarlas a la mejora de la gestión, mediante una planeación integral institucional de carácter estratégico y participativo. Por este medio se podría reconocer plenamente el estado de desarrollo de las instituciones y definir un escenario futuro deseable que impactara directamente en el alumno y en los programas educativos.”<sup>12</sup> Más adelante, en el propio balance sexenal se lee lo siguiente: “El objetivo de este programa es fomentar en las universidades públicas procesos de mejora continua de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen mediante ejercicios de planeación estratégica participativa que consideren la superación académica del profesorado, el desarrollo de los cuerpos académicos, la incorporación de nuevos enfoques educativos centrados en el estudiante o en el aprendizaje, la actualización y flexibilización de los planes y programas de estudio, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos, el establecimiento de esquemas para la atención individual o en grupo de los estudiantes”,<sup>13</sup> entre otros rubros que se priorizan en los distintos ejercicios de PIFI.

Las reglas de operación del PROMEP también contradicen el cambio en el discurso del PIFI y su preocupación extemporánea por la equidad; así, en los considerandos se afirma: “una línea de acción del objetivo estratégico anterior consiste en impulsar la formulación de Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, mismos que tienen como objetivo la mejora continua de la calidad de los programas educativos que ofrecen la generación o aplicación innovadora del conocimiento que producen y de los procesos más importantes de gestión académico-administrativa”.<sup>14</sup>

En otras palabras, se rehizo el discurso para cambiar el tono y énfasis, de la calidad a la equidad, referida a la igualdad de condiciones y niveles de calidad para quienes tienen la oportunidad de estudiar, aunque los indicadores del atraso en materia de cobertura resulten inocultables. Algo semejante ocurre con la evaluación, la cual se conceptualiza

---

<sup>12</sup> SEP (2005), *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, p. 154.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 295-296.

<sup>14</sup> Diario Oficial (2004), *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado*, p. 1.



como “un proceso que debe conducir a un mayor aprendizaje sobre los mecanismos de fortalecimiento institucional y a la mejora continua de la calidad de los servicios que prestan las universidades públicas” (p. xiii). De igual forma, en los rasgos que debiera tener el PIFI, ahora se afirma que debían responder a las necesidades con “pertinencia cultural”, cuando a lo largo de los ejercicios y en el discurso, el énfasis se colocó en la pertinencia referida al mercado y las “necesidades sociales”, una expresión ambigua y eufemística.

Pese al discurso sobre la heterogeneidad<sup>15</sup> en las instituciones educativas, en 2001 los PIFI elaborados por las universidades públicas debieron realizarse siguiendo indicaciones precisas, indistintamente de sus condiciones:

- Construirlos por medio de procesos participativos de planeación estratégica.<sup>16</sup>
- Con una visión definida al 2006 como marco para el desarrollo de proyectos y acciones en el periodo 2001-2006.
- Identificar la situación de la institución y los retos para mejorarla.
- Establecer los indicadores y metas a alcanzar en 2003 y 2006, para cada programa educativo, DES y de la institución en su conjunto.
- Enfocar la atención a la problemática institucional “a partir de la mejora del perfil del personal académico y el fortalecimiento de los cuerpos académicos” (p. 7).
- Atender la pertinencia “cultural” y regional de la oferta.
- Fortalecer la capacidad institucional para la planeación estratégica, gestión, vinculación, evaluación y rendición de cuentas.

Los procesos de planeación emprendidos para preparar el PIFI tuvieron los siguientes rasgos (pp. 17-19):

- Se adapta a la situación de cada universidad.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> “Más que responder a la diversidad y complejidad del sistema con programas flexibles y ajustables, lo que se ha emprendido es un conjunto de políticas restrictivas y rígidas, que tratan de homogeneizar la información para construir indicadores gubernamentales de gestión, pero que significan la pérdida de grados de libertad para las administraciones universitarias y los académicos de base de las instituciones.” Acosta, Adrián (2005), “El PRONAE y el gobierno de la educación superior”, p. 29.

<sup>16</sup> Indistintamente llaman “procesos participativos de planeación estratégica” y “procesos de planeación estratégica participativa”.

<sup>17</sup> Aunque la guía y formatos son homogéneos.

- Es participativa, desde el rector o director hasta los profesores y cuerpos colegiados.
- Es integral, centrada en la capacidad y la competitividad académicas, la innovación y la gestión.
- Coadyuva con la ejecución del plan de desarrollo institucional.
- Contribuye a la mejora continua y al aseguramiento de la calidad.
- Tiene enfoque “hacia la buena calidad”.
- Tiene cobertura en el subsistema universitario.
- Se apoya en los dictámenes de organismos evaluadores y acreditadores.
- Los resultados son evaluados por pares académicos.
- Contempla un esquema de realimentación a las instituciones.
- Es flexible y dinámica.

Con el concepto de la planeación como un proceso dinámico, se estructuraron las seis fases del proceso de planeación para formular y actualizar los PIFI:

a) La fase I, PIFI 1.0 (2001), en la cual se establecieron las bases para la planeación; 41 instituciones participaron.

b) En la fase II, conocida como PIFI 2.0 (2002), se fortalecieron las bases para la planeación; 73 instituciones formularon o actualizaron su PIFI

c) La fase III, PIFI 3.0 (2003), permitió, en el esquema propuesto, el desarrollo de la planeación institucional y de las DES. En esta tercera edición fueron 96 instituciones las que formularon o actualizaron su PIFI. Esta versión es relevante porque por vez primera aparecen los llamados ProDES y ProGES, esto es, los programas de las dependencias de educación superior así como los de gestión o transversales.

d) La fase IV, PIFI 3.1 (2004), es calificada por las entonces autoridades de la SES como “fortalecimiento de la planeación institucional y de las DES”. En ella fueron 99 participantes. Se realiza un seguimiento académico y un seguimiento de la gestión para conocer los impactos.

---

e) La fase V o PIFI 3.2 (2005), definida como un avance en la consolidación de la planeación institucional. El número aumentó a 111 instituciones. Continúa el seguimiento académico y de la gestión; se percibe el fortalecimiento de la capacidad y mejora de la competitividad académicas, así como un impulso a la innovación educativa.

f) La fase VI, PIFI 3.3 (2006), es ya, según la fuente, de “consolidación de la planeación institucional”. Son 109 las IES participantes. Se califica como de fortalecimiento de cuerpos académicos, fortalecimiento integral de la capacidad, competitividad e innovación académicas.

En la descripción de cada una de las etapas hay una línea de progresos que se presume como inobjetable, producto de la buena planeación central y los ajustes realizados para su perfeccionamiento. Aflora, de nuevo, el nulo sentido de autocrítica del equipo redactor del documento.

En el periodo 2001-2005 fueron apoyados los siguientes proyectos:

- 1,849 para mejorar y asegurar la calidad de los programas educativos
- 806 desarrollo del profesorado y de los cuerpos académicos
- 206 incorporar enfoques educativos centrados en el aprendizaje
- 207 fomentar la flexibilidad curricular
- 85 incorporar tecnologías al proceso educativo
- 286 establecer y operar esquemas de tutelaje individual y grupal
- 88 realizar estudios de seguimiento de egresados

En el lapso 2001-2006 se destinaron recursos extraordinarios por la cantidad de 21'789.556 millones de pesos.

### **El proceso de evaluación del PIFI**

En el apartado correspondiente hay una evaluación sobre el PIFI que muestra las bondades del instrumento en cuestión: “La evaluación y el análisis de los resultados obtenidos como consecuencia del proceso de planeación que llevaron a cabo las instituciones para formular, actualizar y desarrollar sus PIFI propiciaron, por sus características, la reflexión y orientaron a la acción. Tuvieron en su conjunto, un carácter

constructivo que permitió acumular aprendizajes ciclo tras ciclo. Estimularon fundamentalmente el desarrollo institucional mediante la atención oportuna de sus problemas y la protección e incremento de sus fortalezas” (p. 40). Destaca como sus características más significativas, la de ser integral, autorreferenciada, externa, sustentada en la información generada por las propias instituciones y por diversas instancias y organismos de evaluación, orientada a la mejora continua y al aprendizaje colectivo.

#### *De la opinión de los rectores y directores*

El libro dedica un apartado a presentar las opiniones de rectores, directores y jefes de planeación, es decir, los responsables del PIFI en las instituciones. Con base en los testimonios recogidos acerca de la utilidad del PIFI, los autores infieren, entre otras, las siguientes conclusiones (pp. 86-87):

- a) La formulación del PIFI inició como ejercicio cupular, pero en los años posteriores fue haciéndose más participativo hasta llegar a todos los ámbitos del trabajo académico.
- b) En el inicio de los periodos rectorales, el PIFI orienta y coadyuva a los planes de desarrollo institucional.
- c) Las instituciones que sustentaron su PIFI en el plan de desarrollo institucional lograron avances más significativos en la mejora y aseguramiento de la capacidad y competitividad académicas.
- d) Cuando el PIFI es visto sólo como una fuente de recursos el impacto es limitado: “cuando se le concibe como una oportunidad para reflexionar integralmente y a profundidad sobre el funcionamiento de la institución e identificar sus fortalezas y debilidades en los diversos ámbitos de su quehacer, y en consecuencia diseñar las estrategias para su desarrollo futuro, entonces los impactos generados por su aplicación son significativos” (p. 87).
- e) El PIFI ha favorecido la interacción entre las IES y los organismos evaluadores y acreditadores, así como la formación de redes académicas.

- f) Cada año se observa una evolución positiva de los valores de los indicadores de desempeño de las instituciones.
- g) Los resultados, alcances e impactos del PIFI son mayores cuando los encabezan los rectores.

En síntesis, dicen los autores del libro: “Los resultados alcanzados por las universidades públicas y el contenido de los testimonios expuestos permiten concluir que los programas integrales de fortalecimiento institucional han sido una estrategia eficaz de éstas para fortalecer su capacidad y competitividad académicas, construir una cultura a favor de la planeación, la evaluación y la responsabilidad social” (p. 128). La optimista conclusión coincide con la que realiza la SEP del balance sexenal en educación: “se han logrado importantes avances en materia de educación superior en el periodo 2001-2005. Las políticas y programas diseñados e impulsados por la Secretaría de Educación Pública, en el marco del PRONAE, están contribuyendo a responder a los retos que enfrenta el desarrollo de este tipo educativo, y sus impactos pueden apreciarse en lo logrado hasta ahora y, sin duda, se harán sentir con mayor fuerza en el mediano y largo plazos”.<sup>18</sup> Los documentos preliminares a la versión publicada por ANUIES, en el proceso electoral de 2006, tienen otra versión de lo sucedido. Más allá de que esa versión crítica de circulación restringida sea producto de conflictos de poder entre ANUIES y SEP, es evidente que los argumentos esgrimidos por la Asociación son difícilmente ocultables, incluso a los ojos del organismo y, se supondría, de los rectores y directores de las IES.

### **Aciertos del PIFI**

¿El PIFI representa un avance en la consolidación de las universidades públicas mexicanas? ¿El rostro que se conforma es producto de las prioridades, de las políticas? ¿Los paradigmas de buena calidad de la SES son compartidos por las universidades públicas? Son algunas de las preguntas que podrían formularse para realizar una valoración crítica del PIFI y su impacto en la educación superior. Es innegable que en los últimos años las instituciones públicas de educación superior mexicana se han movido

---

<sup>18</sup> SEP (2005), *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, p. 329.

bajo la pauta marcada por el PIFI. Los defectos o las críticas que pueden hacerse al PIFI son aplastantes, aunque sus aciertos o bondades no pueden dejar de valorarse.

El PIFI desnudó muchas de las carencias de las IES mexicanas: improvisación, toma de decisiones sobre bases meramente intuitivas, desarticulación de los esfuerzos entre los componentes de las instituciones y falta de sistemas confiables de información. El PIFI impuso, en ese escenario, nuevas formas de realizar la planeación institucional: “Bajo esta dirección de política pública, si bien a ritmo desigual entre las universidades, se ha promovido una planeación institucional más participativa y se ha generado esquemas de vinculación entre los diversos ámbitos académicos y funciones sustantivas de las instituciones.”<sup>19</sup>

Por otro lado, el PIFI apostó a construir catálogos de indicadores estadísticos que fueran la base de muchos de los juicios a las instituciones, lo que condujo a procesos de simulación para forzar los datos en función de lo que se interpretaba como deseable de acuerdo con los parámetros diseñados por la SES. Así, PIFI hizo evidentes deficiencias, sin embargo, no fue necesariamente capaz de responder atingentemente a este conjunto de carencias o debilidades.

La inyección de recursos frescos a las instituciones de los fondos del PIFI es cuantiosa y representa una de las principales bondades, vista sólo en función de la proporción que representan en el conjunto del sistema y para cada una de las instituciones: “Los recursos extraordinarios a los que acceden las IES a través del PIFI, aunque comparados con los que obtienen por vía del subsidio ordinario pudieran parecer poco (alrededor del 4%), resultan importantes para financiar el desarrollo de proyectos que son trascendentales para la consolidación de las instituciones. En tal sentido, el programa ha funcionado eficazmente para distribuir recursos extraordinarios a las IES.”<sup>20</sup> Ese 4% es un porcentaje enorme si se considera que, de acuerdo con las estimaciones, sólo un 7% del presupuesto de las universidades estaría dedicado a apoyar actividades

---

<sup>19</sup> Díaz Barriga, Ángel y Mendoza, Javier [coords.] (2005), *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, p. 11.

<sup>20</sup> Silva, Marisol, op. cit., p. 14. Adrián Acosta ofrece datos más precisos: “el porcentaje de los recursos adicionales promedio que reciben las instituciones por apoyos para proyectos aprobados por la SESIC en términos de los PIFI respecto al presupuesto total que ejercen es muy bajo: 4.2% en 2001, 4.8% en 2002 y 4.5% en 2003”, Acosta, Adrián, op. cit., p. 29.

académicas, pues el resto lo consumen principalmente los gastos de salarios y prestaciones.

Pero la propia existencia de los fondos del PIFI consolida una nueva forma de la incertidumbre a la que deben sujetarse las instituciones y sus actores. Ese fenómeno, habrá que referir, no es exclusivo del caso mexicano: “El auge del financiamiento ligado a la productividad, a veces mencionado como ‘financiamiento condicional’, que es un rasgo casi universal en los sistemas de educación superior de la Europa occidental actual, introduce la incertidumbre como un estado perdurable dentro de los bosquejos académicos y en el espíritu de quienes los cultivan. Acorta los horizontes de la planificación. Otorga excelencia a las instituciones que tienen la capacidad de responder, de adaptarse y, lo que no es menos importante, convierte al liderazgo en todos los niveles institucionales, en una empresa literalmente de riesgos. En un sistema de evaluación de resultados, las decisiones desafortunadas reciben castigo inmediato. Los fondos centrales se reducen.”<sup>21</sup> La descripción es una copia casi textual de lo que ocurre en las universidades mexicanas.

En la justificación del esquema propuesto por el PIFI se promueve una visión basada en lo que Neave define como una doctrina de la *conducción remota*<sup>22</sup> adoptada por los gobiernos europeos desde la década de 1980. Al amparo de tal esquema, se han visto impactadas las universidades por la proliferación de nuevas y sofisticadas formas de control: “Una de las paradojas más notables de esta tendencia hacia lo que algunos consideran como una forma más leve de la relación de ‘inspección’ entre la enseñanza superior y las autoridades públicas es que ese movimiento mismo avanza de la mano de una verdadera orgía de técnicas, auditorías, elaboración de instrumentos de inteligencia administrativa que, tanto en su alcance como en su número, promete que aquellos procedimientos que sostienen el modelo de control del estado parezcan en realidad rústicos, toscos, vulgares, si no ya directamente simples.”<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Neave, Guy, op. cit., p. 42.

<sup>22</sup> Aunque el contenido de la definición propuesta por Neave no corresponde exactamente a lo que pasa en México, pues en el caso europeo los márgenes de decisión para las universidades no se han visto acotados tan fuertemente.

<sup>23</sup> Neave, Guy, op. cit., p. 213.

Entre los supuestos que comporta esta nueva concepción destaca la presunción de que es posible alcanzar cambios significativos en cortos periodos de tiempo, más aún, que tales cambios pueden ser registrados, encerrados, reportados y evaluados con base en indicadores verificables. Así, las instituciones se ven obligadas a demostrar que los proyectos presentados eran adecuados, que los recursos fueron bien invertidos y que los objetivos se cumplieron a satisfacción; frente a tales exigencias se orilla a múltiples formas de simulación, para justificar resultados y no ser castigado con un dictamen negativo y en consecuencia no obtener recursos en posteriores ejercicios. En dicha presunción se omite la complejidad de las transformaciones educativas sustanciales, complicadas de lograr en lapsos breves y que rebasan la simple enumeración de indicadores cuantificables.

### **En la búsqueda de construir un sentido común**

El PIFI no sólo es un instrumento de ingeniería financiera, posiblemente el más perfecto que pudieron haber ideado las autoridades de la SES y sus grupos de trabajo, dentro de su visión de la educación superior. Es eso, por supuesto, pero es también una nueva racionalidad, una visión homogeneizante de las universidades, pese al reconocimiento formal de su diversidad. En efecto, no obstante la reconocida heterogeneidad, se impusieron políticas y procedimientos sin distinciones por el tamaño, historia, contexto o evolución. Con independencia de tal diversidad, característica del conjunto de la educación superior mexicana, el número de cuartillas que deben presentar las instituciones para las partes del PIFI es el mismo.

Conviene detenerse en un párrafo del libro de Julio Rubio y su equipo, para analizar el tipo de argumentos que forman la arquitectura del PIFI: “El esquema adoptado retoma los fundamentos metodológicos de la planeación estratégica, adaptándolos a la cultura organizacional de las universidades públicas para crear un enfoque útil que ha buscado establecer en cada institución las condiciones propicias para definir sus políticas, objetivos y estrategias para alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación en el marco de un estado futuro deseado” (p. 16). ¿Dónde está la fundamentación real del esquema?, ¿cómo conocieron esa “cultura organizacional”?, ¿en qué estudios se



basaron?, ¿quiénes los hicieron?, ¿cómo se hizo la adaptación?, ¿hay una cultura organizacional o múltiples culturas en las universidades?, ¿por qué entonces la uniformidad de la respuesta? El razonamiento parece más un ardid para justificar el mecanismo que una auténtica fundamentación que responde a circunstancias reales, palpables y evidentes.

En la construcción de esa universidad imaginaria, de papel y de papeles,<sup>24</sup> hay por lo menos dos conceptos centrales con base en los cuales se estima el avance de las universidades, esto es, que hoy las universidades públicas mexicanas, independientemente de sus múltiples diferencias, son evaluadas y ponderadas en función de dos categorías que resumen toda la diversidad y la riqueza: capacidad académica y competitividad académica. La capacidad académica, como se recordará, se define por la fortaleza de la planta académica y el grado de consolidación de los cuerpos académicos, sus indicadores son el porcentaje de profesores de tiempo completo con estudios de posgrado, el porcentaje de profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores o al Sistema Nacional de Creadores, el porcentaje de profesores que obtuvieron el perfil deseable reconocido por el Promep y el porcentaje de cuerpos académicos consolidados. ¿Cuantofrenia? Sí, la capacidad académica de una universidad es igual al porcentaje que presenta en los distintos indicadores;<sup>25</sup> en la medida que tales porcentajes se acercan a los paradigmas deseables que establecen PIFI y Promep, las instituciones serán *de calidad*, sin importar qué producen esos profesores, cuál es su

---

<sup>24</sup> Ya se dijo antes, las IES debieron presentar trimestralmente un informe de seguimiento para describir los “avances académicos, programáticos y financieros”. Parece un exceso hacerlo así, con informes obligatorios con esa periodicidad. Esto significa que, a los meses de dedicación absoluta al PIFI, las universidades, o los departamentos encargados, le dedican otras semanas a la preparación de tales informes. Entonces, por lo menos seis meses de la vida universitaria transcurren en torno a los requerimientos del PIFI.

<sup>25</sup> “La idea del rendimiento institucional basada en la utilización de indicadores de rendimiento fue propuesta con gran fuerza ya hace algunos años en algunos países, cobrando singular relieve en el Reino Unido (...) El incremento del gasto en educación superior, junto a los recortes en el presupuesto, ya iniciados en los años setenta, lleva a los responsables de la educación superior a proponer un sistema de gestión centrado fundamentalmente en valorar la eficiencia de las instituciones, generándose una amplia polémica sobre la necesidad de introducir indicadores de rendimiento y su utilización en la evaluación institucional (...) No obstante, a pesar del interés que despiertan los indicadores de rendimiento, su definición y utilización presentan algunos problemas. En primer lugar el término es confuso, los indicadores de rendimiento por su propia naturaleza son ambiguos, a menos que sean usados en un contexto de diálogo adecuado entre las partes implicadas y sean utilizados para objetivos aceptados por todos (...) El problema radica en que los indicadores deben siempre interpretarse a la luz de una meta u objetivos dados”. Ruiz, Juan (2002), “Modelos y estrategias de evaluación de la calidad de la educación superior”, p. 166.

calidad docente frente a los estudiantes, cuál es la calidad de los productos del trabajo del profesorado, es decir, sin considerar las implicaciones cualitativas de tales porcentajes, o los esfuerzos que cada institución debió realizar en las casi siempre adversas condiciones de partida en la carrera por los recursos del PIFI.

Otra crítica que puede elaborarse al respecto es que la capacidad académica es atributo u obligación de una parte del total de profesores. En la visión del PIFI no importan las condiciones, preparación, productividad o desempeño de los profesores contratados por asignatura o por horas, a pesar de que en estos reside regularmente la mayor parte de la responsabilidad por la formación de los estudiantes. La fórmula de un esquema 70-30 explicaría la situación, esto es, el 30 por ciento de los profesores son los únicos que merecen ser atendidos y habilitados, aunque después, ni siquiera la totalidad de esa porción merezca ser estimulado con los programas de recompensa al salario, pues sólo deben aplicarse al tercio de los profesores de tiempo completo; en otras palabras, a un tercio del tercio de la planta docente. Únicamente esa porción, para el PIFI, son suficientes para calificar a una institución como con *capacidad académica*.

En suma, a la SES le interesa promover sólo a un tercio de los profesores, los de tiempo completo; a ellos se destinaron recursos para su habilitación primero, luego para su certificación a través del llamado *perfil promep*; son los destinatarios de los apoyos federales e institucionales. En consecuencia, dos terceras partes del profesorado tienen un *perfil indeseable*: no son de tiempo completo –por tanto, suelen vivir presos de aún mayor incertidumbre laboral-, no tienen doctorado, no hacen investigación, no practican la gestión y tampoco se les paga si es que acceden o realizan algún tipo de tutoría o asesoría académica. ¿Qué clase de integralidad ostenta el PIFI, si no compromete a la mayoría de los maestros?, ¿qué tipo de institucionalidad se propone al fragmentar a los académicos en varios estamentos?, ¿cómo se puede emprender un proceso de transformación educativa sin implicar a todos o a la mayoría?

El otro concepto estelar con base en el cual se califica a las instituciones es competitividad académica, definida como resultado del desempeño en indicadores como programas acreditados o “transitoriamente” en el nivel 1 de los CIEES, programas en el

Padrón Nacional de Posgrados, eficiencia terminal o tasa de egreso por cohorte, egresados titulados que consiguen empleo en los primeros seis meses después de su egreso, porcentaje de satisfacción de estudiantes, porcentaje de satisfacción de egresados y porcentaje de estudiantes que reciben tutorías. De nuevo, los parámetros deseables que establece la SES son los mismos para todas las carreras e instituciones, más allá de las diferencias, contextos y condiciones, o de la situación del mercado de trabajo profesional. No importa, por ejemplo, la calidad de las tutorías o la naturaleza del proyecto pedagógico que las sustenta, o su articulación a los planes de estudio, esto es, que con frecuencia sea sólo un programa paralelo al proyecto de formación contenido en el plan de estudios. Tampoco es relevante considerar las diferencias en los procesos de admisión para el ingreso a carreras de alta y baja demanda, en consecuencia, las diferencias en los perfiles socioeconómicos y culturales de los estudiantes que suelen arribar a las carreras.

Es tan simple como falaz la ecuación: capacidad más competitividad es igual a calidad educativa. Para todo ello hay un nuevo lenguaje, aséptico, neutral, políticamente correcto. Su construcción recuerda que: “El lenguaje de la reforma educativa –neoliberal– es sumamente técnico, con análisis históricos que muestran una insuficiente familiaridad con el contexto social de la educación, las dinámicas políticas o las cuestiones de poder”.<sup>26</sup> Lenguaje técnico que encierra un poder ideológico bajo el cual se introducen o impulsan conceptos de pesada carga valorativa, como “brechas de calidad”, “medición de impactos”, “paradigmas de calidad”, “cuerpo académico consolidado”. Conceptos que por su presunta neutralidad son asumidos como los referentes solamente técnicos, sin atender a las profundas implicaciones que les subyacen. Una de esas expresiones podría ejemplificar mejor que ninguna, es la noción de “problemas estructurales”, bajo la cual el PIFI agrupa cuestiones como “normatividad” y “jubilaciones y pensiones”, pero no el tema del financiamiento, problema estructural verdaderamente de primera importancia. Se trata, entonces, de un asunto no solamente técnico, es una construcción conceptual e ideológica.

---

<sup>26</sup> Torres, Carlos Alberto y Schugurensky, Daniel (2001), “La economía política de la educación superior en la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista”, p. 16.

### Apéndice. Promep

Otro de los instrumentos que ha contribuido de forma decisiva a impulsar las políticas federales y el nuevo rostro de la educación superior mexicana es el Programa de Mejoramiento del Profesorado. Fue creado en 1996, en el marco del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, que se proponía crear un Sistema Nacional de Formación del Personal Académico.<sup>27</sup> El objetivo general del Promep era: “mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las IES como un medio para elevar la calidad de la educación superior”,<sup>28</sup> pero su “objetivo último”, “sustentar la mejor formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológica; para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su articulación en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador, se reforzará la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior.”<sup>29</sup>

El énfasis estaba puesto en dos dimensiones: la formación (el doctorado) y la ocupación (dedicación equilibrada a las actividades docentes, de tutelaje de estudiantes, de generación o aplicación innovadora del conocimiento y de gestión académica), como puede apreciarse en los cuatro objetivos específicos: consolidar los cuerpos académicos con “perfiles apropiados” que permitan una labor responsable, de calidad y competitiva; que las IES respondan a las necesidades de formación de diversos tipos; que las instituciones educativas tengan normas apropiadas para la carrera académica y la

---

<sup>27</sup> El objetivo de tal Sistema era “asegurar que el sistema nacional de Educación Superior cuente con un número suficiente de profesores e investigadores de alto nivel, para llevar a cabo tareas académicas y las transformaciones que requiere la expansión de los servicios y el rápido proceso de avance en el conocimiento científico y desarrollo tecnológico”. SEP (1996), *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*, p. 1.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 15. Años después el propósito se modificó: “mejorar el nivel de formación de los profesores de tiempo completo (PTC) y el desarrollo de los cuerpos académicos (CA) de las instituciones públicas”. Rubio, Julio [coord.] (2006), *La mejora de la calidad de las universidades públicas...*, p. 2.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 2.

formación de profesores, con una gestión eficiente e infraestructura apropiada así como desarrollar los marcos legales para cumplir los objetivos. Las funciones principales que habrían de desarrollar los profesores eran cinco: contribuir a la formación de valores, actitudes y hábitos en los estudiantes, transmitir conocimientos rigurosos,<sup>30</sup> promover el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, generar conocimiento mediante la investigación y generar aplicaciones innovativas del conocimiento.

El Promep fue concebido como un programa de mediano plazo a realizarse en cuatro etapas: elaboración del programa, planeación del desarrollo académico de las instituciones, conducción del desarrollo y consolidación. En su diseño se estimaba que se requerirían entre 10 y 12 años para transformar el perfil del profesorado universitario, su integración en cuerpos académicos “equiparables a los de los buenos sistemas de educación superior en el mundo.”<sup>31</sup> Elaborado por la SEP<sup>32</sup> en colaboración con el CONACyT y la ANUIES, fue presentado por el presidente Ernesto Zedillo ante la Asamblea General de la ANUIES en noviembre de 1996. De inmediato 45 instituciones públicas de educación superior establecieron convenios con la SEP para su implantación, y el gobierno federal aportó 150 millones de pesos para las primeras acciones. Uno de los datos a que se aludió para justificar la existencia del programa era la escolaridad de los profesores en las IES. De acuerdo con las cifras oficiales,<sup>33</sup> en el ciclo escolar 1994-1995 (excluyendo a las normales), el 5.4% de los profesores tenían doctorado y 19.1% maestría, aunque los datos mejoraban para el caso de los profesores de tiempo completo, quienes contaban con doctorado en el 9.6% de los casos, y con maestría el 25.9%, de lo cual desprendían un

---

<sup>30</sup> Esta función fue mudando paulatinamente hasta desaparecer, para que en su lugar se hablara de los enfoques educativos centrados en el aprendizaje o en el estudiante.

<sup>31</sup> SEP (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, p. 7.

<sup>32</sup> En el grupo de trabajo participaron representantes de las entonces subsecretarías de Educación Superior e Investigación Científica y Educación Superior e Investigación Tecnológica.

<sup>33</sup> SEP (1996), *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*, p. 9. Hay algunas inconsistencias con los datos anteriores, aunque la situación no se altera sustancialmente: en 1996, de los 18,093 PTC en las universidades públicas estatales, “sólo ocho por ciento contaban con el doctorado y 32 por ciento tenía una especialidad o una maestría; el 60 por ciento restante poseía título de licenciatura”. SEP (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos...*, p. 2.

juicio contundente: “la mayoría de los profesores de tiempo completo no fue capacitado ni habilitado para la investigación o la aplicación de conocimientos de frontera.”<sup>34</sup>

El “supuesto básico” del Promep se expresa de forma muy simple: “la calidad de la educación superior depende de la formación y ocupación del profesorado de carrera y que a mayor habilitación mejor debe ser el desempeño de los profesores en el cumplimiento de las funciones encomendadas”.<sup>35</sup> La misma idea está presente en sus reglas de operación, cuando se afirma que el principal problema para garantizar la calidad de la educación superior es la insuficiente habilitación de los profesores y la escasez de cuerpos académicos consolidados. A juicio del Promep, el profesorado de la educación superior es un conjunto amplio y diverso: “Las variables más importantes que indican el estado del profesorado son la atención y dedicación a las labores académicas, su formación académica y experiencia.”<sup>36</sup> En consecuencia, los “atributos deseables del profesorado” son seis: formación completa (doctorado), experiencia “apropiada”, proporción equilibrada entre profesores de tiempo completo y de asignatura, distribución equilibrada del tiempo entre las tareas académicas, cobertura de los cursos por los profesores adecuados y cuerpos académicos integrados y vinculados con otros.

Por lo que respecta a la segunda vertiente del Promep, la llamada *colectiva*, esto es, el desarrollo de los cuerpos académicos, el diagnóstico previo de la SES era muy crítico, así, señala que la docencia era la función que más se ejercía en las IES, en parte por considerar que esa es la misión fundamental, y en parte por la falta de preparación de los profesores para la investigación. Como efecto, estableció su concepto de *cuerpo académico*: grupo de profesores-investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinarios, con objetivos y metas comunes, adicionalmente atienden programas educativos afines a su especialidad. Los llamados *rasgos invariantes* de los cuerpos académicos son: alta habilitación académica, intensa vida colegiada, alto

---

<sup>34</sup> SEP (1996), *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*, p. 10.

<sup>35</sup> SEP (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos...*, p. 141.

<sup>36</sup> SEP (1996), *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*, p. 7.

compromiso institucional e importante participación en redes de colaboración e intercambio académico.

La composición de los cuerpos académicos obedece al cociente de alumnos por profesor y por las proporciones de los profesores con distinto tiempo de dedicación: “Primero, el número total de profesores debe ser adecuado para la debida atención de los estudiantes, lo que impone ciertos valores deseables del cociente alumnos/profesor. Segundo, es deseable que los cuerpos académicos estén centrados en los profesores de tiempo completo para permitir la debida atención a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.”<sup>37</sup> A partir del supuesto de que los profesores de tiempo completo representan la “profesionalización de la enseñanza superior”,<sup>38</sup> y pese a ser apenas un tercio del total, los restantes dos tercios fueron excluidos.

Dos son los atributos que se adjudican a un cuerpo académico: conciencia clara de su responsabilidad ante los estudiantes, las instituciones y la sociedad, así como compromiso con la mejora continua de sus funciones. Por su parte, los PTC deben tener los siguientes: dedicación completa y efectiva a sus funciones y superación académica, formación académica apropiada, balance adecuado entre docencia y generación o aplicación del conocimiento y actualización e interacción con colegas de otros contextos.<sup>39</sup>

Una de las propuestas que hizo el Promep, y que prevalece, es la clasificación de los programas educativos en cinco grupos, en función del tipo de preparación que ofrecen a los egresados, de las orientaciones (contenidos básicos) del plan de estudio, la experiencia práctica y su relación con el conocimiento científico. Los tipos son: científico-prácticos, prácticos con formación muy individualizada, prácticos, básicos e intermedios.<sup>40</sup> Con base en los tipos, se determinan las proporciones de profesores de tiempo completo

---

<sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 21.

<sup>38</sup> Constituyen, dice la SES, la más alta expresión del quehacer universitario. SEP (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos...*, p. 69.

<sup>39</sup> SEP (1996), *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*, p. 23.

<sup>40</sup> Al respecto, dice Aboites: “Pero el Promep no sólo borra la diversidad propia de cada institución, sino que introduce una diversidad ‘oficial’, generada desde fuera y única para todo el país. Una clasificación que sirve a la visión centralizadora, pero que no parte ni reconoce las peculiaridades de cada centro de trabajo.” Aboites, Hugo (1997), “El Promep: la transformación de la universidad en dependencia gubernamental”, pp. 7-8.

que deben tener y su grado preferente (doctorado) en cada caso, como se muestra a continuación:<sup>41</sup>

Prácticos: 3% de los PTC deben tener grado preferente

Práctico intermedio: 5%

Científico-práctico: 15%

Básico: 70%

Intermedio: 30%

Las normas que deben regular el funcionamiento del programa fueron determinadas en la Secretaría de Educación Pública, y definen las condiciones *deseables* que deben cumplir las universidades autónomas: establecer como objetivos contratar sólo profesores con perfil apropiado, promover a los profesores con base en desempeños y superación académica y sistemas de estímulos al profesorado. Entre los procedimientos se debe atender a otros requisitos: evaluación del desempeño docente por comisiones de pares, participación de académicos y expertos externos a la institución en aquéllas, así como utilización de criterios académicos de validez internacional.

La primera acción emprendida fue la planeación del desarrollo de los cuerpos académicos, que debía realizarse a diez años, entre 1996 y 2006. Enseguida, para la operación del Promep en las universidades públicas, la SEP estableció desde 1997 convenios de colaboración en los que se definieron los requerimientos de profesores de tiempo completo con el nivel de habilitación requerido (grado académico deseado, disciplina y especialidad), de formación de profesores de tiempo completo para alcanzar los perfiles adecuados de acuerdo con las modalidades de formación y la tipología de los programas educativos, así como las plazas para mejorar la proporción estudiantes/profesor de tiempo completo y necesidades de infraestructura para apoyar a los profesores con perfil deseable. Además, “las universidades se comprometieron a dar seguimiento a la formación y ocupación de sus profesores de carrera, diseñar e implantar

---

<sup>41</sup> SEP (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos...*, p. 5.



un sistema de tutoría para sus alumnos y evaluar la pertenencia (sic) y desarrollo de las líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento que cultivan.”<sup>42</sup>

En síntesis, de 2001 a 2006 mediante el Programa, la SEP otorgó 2,897 becas a profesores de tiempo completo de las universidades públicas para realizar estudios de posgrado: 2,049 de doctorado, 843 de maestría y 5 de especialidad. El número de graduados desde el inicio del programa hasta el 30 de octubre de 2006 fue de 3,062: 1,660 de doctorado, 1,375 de maestría y 27 de especialidad.<sup>43</sup> De acuerdo con la misma fuente, en el periodo 1998-octubre de 2006 se incorporaron 8,009 PTC a las universidades públicas autónomas estatales. Entre el año 2000 y el 2006 la planta docente de tiempo completo se incrementó de 20,540 a 27,041.

### **Análisis del Promep**

En el análisis de la operación e impactos del Promep, la SES elabora un juicio ilustrativo: “de los 18,093 profesores que había en 1998, el 60 por ciento contaba con licenciatura y el 40 por ciento con posgrado. De estos últimos tan sólo el 8 por ciento poseía el doctorado, lo cual constituía la mayor limitación a la calidad de la educación superior”.<sup>44</sup> Se justifica, así, la preponderancia del mismo Programa y se pretende imponer un sentido común. En la misma intención, se afirma que la planta académica de todas las IES participantes tiene un nuevo rostro, parte central del nuevo rostro de la educación superior.

Una de las principales críticas al Programa apunta al supuesto que liga la docencia con la obtención de posgrados: “Las principales críticas formuladas a este programa, a mi modo de ver, radican en que la docencia de calidad no se garantiza con la acreditación

---

<sup>42</sup> SEP (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos...*, p. 6.

<sup>43</sup> Rubio, Julio [coord.] (2006), *La mejora de la calidad de las universidades públicas...*, p. 93.

<sup>44</sup> SEP (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos...*, p. 135. El *Informe Nacional sobre la educación superior en México* concluye: “La meta consiste en que la impartición de la educación terciaria sea llevada a cabo por profesionales con posgrado y de preferencia con doctorado. Esta medida, atañe a lo relativo de la investigación, pues a mayor preparación de los actores de las instituciones de educación superior, mejor será el desempeño de las diferentes actividades de las mismas” (p. 132).

formal de grados por parte de los profesores, y que en tanto no existan mecanismos para evaluar los resultados del aprendizaje de los alumnos, pocos se sabrá sobre el impacto del programa en el terreno cualitativo no limitado a la planeación de los insumos”.<sup>45</sup>

Sólo para contrastar la visión del Promep con otras, a continuación se presentan las ideas de algunos estudiosos. Sobre los rasgos que caracterizan al buen profesorado Zabalza afirma: “Algunas universidades inglesas valoran la idoneidad del profesorado universitario (los profesores deben acreditarse para poder adquirir la condición de profesorado fijo en algunas universidades) en base a (sic) 5 competencias: organización, presentación, relaciones, tutoría-apoyos a los estudiantes, evaluación. Si desean adquirir la condición de ‘profesores excelentes’, el número de competencias y el nivel de exigencia se eleva. Los candidatos a la excelencia docente deben acreditar la posesión de las siguientes competencias: las 5 ya mencionadas pero en un nivel superior de dominio; reflexión, innovación, capacidad de desarrollo curricular; organización de cursos, investigación pedagógica y, finalmente, liderazgo de grupo.”<sup>46</sup> Por su parte, Cecilia Braslavsky señala que existen cuatro condiciones para la formación de docentes, a saber: “que la formación de grado sea de calidad; la segunda es que la actualización y el perfeccionamiento sean razonablemente periódicos, o aun permanentes, y también de calidad; la tercera es que la supervisión funcione y la cuarta es que al menos una parte del cuerpo profesional participe de la producción de lo que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar. Aun cuando no existan suficientes investigaciones empíricas, se puede proponer la hipótesis de que en América Latina ninguna de esas cuatro condiciones ha persistido en el tiempo.”<sup>47</sup> La visión que subyace en Promep soslaya que la lógica de la investigación es distinta a la de la docencia,

---

<sup>45</sup> Mendoza Rojas, Javier (2002), “Las políticas de educación superior y el cambio institucional”, p. 135.

<sup>46</sup> Zabalza, Miguel A. (2006), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, p. 9.

<sup>47</sup> Braslavsky, Cecilia (2003) “Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado”, p. 26. La propia autora introduce elementos que nunca fueron parte de los planteamientos del Promep: “Parece imprescindible que los profesores sepan que lo que se decide en los Ministerios tiene -o debe tener- mucho que ver con lo que pasa en las escuelas y en las aulas, pero que, al mismo tiempo, no define plenamente lo que pasa en las instituciones y aulas” (p. 33).

que el aprendizaje y la enseñanza son procesos también con sus propias especificidades,<sup>48</sup> finalmente, ignora también el valor de la reflexión como instrumento de la práctica docente.<sup>49</sup>

Pero es Meirieu quien traza una crítica magistral aplicable al caso de PIFI y Promep: “La especificidad profesional de la escuela, el aprendizaje y sus verdaderas condiciones de eficacia se esquivan siempre... Como si, para que los alumnos aprendan, bastara con reunir ciertas condiciones relacionadas con el calendario escolar, con la cantidad de horas de clase de una asignatura y con una escala de remuneración de los profesores. No es que estas cuestiones tengan una importancia mínima, son esenciales... ¿Pero quién se atrevería a decir que en los hospitales el cambio de las horas de la comida, la disminución de los pacientes por habitación y el aumento de la duración de la estancia –todas ellas medidas deseables– son suficientes para curar a los enfermos y suspender todo tratamiento? Recentrar la escuela sobre el aprendizaje no significa eliminar todas las otras funciones que puede asumir (la ‘guardería’, el examen médico, la socialización del niño), ni negar la importancia de las actividades extraescolares, de los clubs, los hogares infantiles, o solicitar que se suspenda toda afectividad en clase, es *definir al docente como un profesional del aprendizaje* y ayudarle a construirse, en este ámbito, una verdadera identidad.”<sup>50</sup>

Hugo Aboites ha juzgado con dureza el sentido y los alcances del Promep. En su opinión, es menos un programa de formación de profesores y más un proyecto integral para reorganizar la educación superior: “intenta, de fondo, ser la gran definición de principio de siglo para la educación superior del país.”<sup>51</sup> Desde nuestra perspectiva, ese

---

<sup>48</sup> “La lógica que preside la enseñanza no es, en absoluto, la que preside el aprendizaje”, idea de Meirieu parafraseando a Bachelard. Meirieu, Philippe, (2003), *Frankenstein educador*, p. 76.

<sup>49</sup> “El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación.” Freire, Paulo (2002), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, p. 40.

<sup>50</sup> Meirieu, Philippe (2002), *Aprender, sí. ¿Pero cómo?*, p. 18.

<sup>51</sup> Aboites, Hugo, op. cit., p. 4. Su función es innegable: “El Promep fue el eje articulador de los demás programas para el mejoramiento de la calidad. Este programa no pretendió sólo formar a los profesores en el nivel de posgrado; partió de una concepción más amplia que hace depender la calidad de múltiples factores (el profesor es uno de ellos) y la contribución de este factor, a su vez, está relacionada con la consecución de

protagonismo está reservado más al PIFI, aunque forma parte de una larga lista de tentativas que concluyeron en ambos; sin embargo, es innegable que ocupa un lugar central en la imposición de tal visión de la educación superior mexicana: “este programa recoge una de las más importantes lecciones que obtuvieron los organizadores gubernamentales de la educación superior en los años ochenta: en un contexto de creciente debilidad de los sindicatos y de las propias instituciones, el financiamiento público a la educación superior –que era visto hasta ese momento como una pesada obligación- podía convertirse en un instrumento con amplias potencialidades para reorganizar bajo una conducción única y transformar la educación superior.”<sup>52</sup>

Junto con anteriores programas, Promep y PIFI fortalecieron la imposición de una visión homogeneizante y fiscalizadora de las instituciones, disfrazada de proyectos técnicos para obtener recursos financieros, desde la cual se fomenta la competencia entre instituciones y al interior de ellas, en cada una de las llamadas dependencias de educación superior, por la obtención de recursos y para eludir las brechas de calidad.

Con esa concepción, en los hechos se reestructuraron las instituciones de educación superior, o se crearon estructuras paralelas, ficticias y anómalas, entre las propias de las instituciones y las Dependencias de Educación Superior. Por sus alcances, significa también una nueva concepción del docente, al pasar de la visión del académico como ente individual a concebirlo como cuerpo colectivo, con algunas atribuciones para tomar decisiones técnicas, pero desprovisto del derecho a discutir las propuestas, las estrategias y las prioridades, desde una visión normalizadora, lo que podría ser uno de los más nocivos efectos que deja el Promep, probablemente de carácter irreversible, justificado en aras de la construcción de un nuevo rostro de la educación superior mexicana, el *pensamiento único*.

---

distintos objetivos: la consolidación de *cuerpos académicos*...; el establecimiento de *perfiles* deseables del personal académico definidos con base en estándares internacionales...; la elaboración de *programas de formación* a mediano plazo para alcanzarlos; el *equipamiento suficiente* para la realización de las tareas de cuerpos académicos, y la *contratación de nuevos profesores* con base en los perfiles y programas elaborados.” Mendoza, Javier (2002), “Las políticas de educación superior y el cambio institucional”, pp. 120-121.

<sup>52</sup> Aboites, Hugo, op. cit., p. 5.

## CAPÍTULO 7

# EL NUEVO ROSTRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### **Preludio. Medalla a Julio Rubio Oca**

El personaje que ocupó un rol estelar en el diseño de las políticas educativas federales que aquí se analizan es el doctor Julio Rubio Oca, ex rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana, desde cuyo cargo pasó a ocupar la secretaría general ejecutiva de la ANUIES, donde estableció un conjunto de alianzas y forjó un liderazgo entre los rectores de las universidades públicas, que lo llevó a la subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (luego Subsecretaría de Educación Superior) durante el régimen presidencial de Vicente Fox. En la ANUIES, Julio Rubio jugó un papel preponderante en la relación con el gobierno federal, entre otros motivos, al impulsar la redacción y aprobación del documento propuesto al gobierno de Vicente Fox como plataforma para la educación superior.

En la SES Julio Rubio articuló el conjunto de programas federales que ya existían en torno a sus dos programas estelares, el PIFI y el Promep, que fueron incluyendo paulatinamente a sus antecesores, hasta lograr que el PIFI fuera, sin duda, el más poderoso instrumento de planeación y evaluación de las instituciones de educación superior, sobre todo, un mecanismo de distribución selectiva de recursos.

Durante el periodo de Rubio Oca se pueden identificar las universidades predilectas, en las que se instalaron más fielmente los proyectos de la SES. Entre ellas destacan las Autónomas de San Luis Potosí, Nuevo León, Yucatán y Colima. La relación de Julio Rubio con la Universidad de Colima fue, en el periodo analizado, siempre cercana y siempre muy personal, amén de oficial. En distintos momentos la presencia de Julio Rubio Oca en la Universidad de Colima fue para cumplir el papel de un asesor externo en la elaboración de distintos proyectos, cuyo destinatario sería, precisamente, el propio subsecretario de Educación Superior.

Julio Rubio tomó a la de Colima como una de las instituciones que le permitirían mostrar las bondades del modelo que pregonaba; la Universidad, por su parte, le reconocía un incuestionable liderazgo y una autoridad fuera de toda duda.

#### *Las razones de la medalla*

En la sesión extraordinaria del H. Consejo Universitario del 27 de abril de 2007, se selló una larga serie de encuentros cercanos y relaciones afectuosas entre la Universidad de Colima, sus más altas autoridades, y el doctor Julio Rubio Oca. El Consejo Universitario aprobó el acuerdo por el cual la Universidad de Colima otorgó la Medalla al Mérito Universitario “General Lázaro Cárdenas del Río”<sup>1</sup> al ex secretario general ejecutivo de ANUIES y subsecretario de Educación Superior en el primer gobierno panista. Se trata de la más importante distinción que concede la Universidad de Colima, desde 1983, con lo cual se selló un pacto entre el homenajado y la rectoría. El reconocimiento no escatima juicios grandilocuentes (p. 5): “Se otorga la Medalla al Mérito Universitario ‘Gral. Lázaro Cárdenas del Río’, al Dr. Julio Rubio Oca, distinguido físico mexicano, egresado de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien por su trayectoria académica ha ocupado distintos cargos académicos y en la función pública, que le han permitido marcar el rumbo de la Educación Superior en México.”

---

<sup>1</sup> El tercero de los considerandos del acuerdo en cuestión justifica el valor de la medalla: “Que esta Universidad tuvo su origen y antecedente en la política educativa cardenista, por la que se hizo accesible a todos los mexicanos una educación reivindicatoria de desigualdades e injusticias sociales, y orientada a conseguir la elevación de los niveles socioeconómicos y culturales de nuestro pueblo.”

El acuerdo 2 de 2007, presentado por el rector al pleno del Consejo Universitario, está plagado de elogios y reconocimientos a Julio Rubio. Entre ellos, se pueden resaltar los siguientes: premio Alejandro Medina por la mejor tesis profesional en física experimental otorgado por la Sociedad Mexicana de Física; tres estancias posdoctorales, dos en Estados Unidos y una más en la Universidad Autónoma de Madrid; profesor titular “C” de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa (UAM-I); director de la revista *Ciencia* de la Academia Mexicana de Ciencias (1987-1994); editor asociado de la revista *Journal of optical materials* desde 1983; coordinador de investigación y posgrado en la UAM-I (1989-1990); rector de la UAM-I (1990-1993); rector general de la UAM (1993-1997); secretario general ejecutivo de la ANUIES (1997-2000), y subsecretario de Educación Superior de la SEP (2000-2006). Además de lo anterior, el acuerdo ensalza las siguientes actividades: una producción de más de 120 artículos arbitrados, publicados en revistas especializadas nacionales e internacionales, de los cuales se desprenden 3,752 citas bibliográficas; en temas de educación superior tiene once publicaciones en distintos medios;<sup>2</sup> director de 29 tesis de licenciatura, maestría y doctorado; se destaca también su pertenencia a distintas organizaciones, los reconocimientos y distinciones recibidas (por ejemplo, el Premio Nacional de Investigación Científica en ciencias exactas, 1984), entre ellas, de varias instituciones educativas, como el doctorado *honoris causa* por la Universidad Autónoma de Baja California (2006).

El décimo cuarto considerando señala: “Que durante su gestión como Subsecretario de Educación Superior de la SEP, fue un gran impulsor de la calidad educativa, demostrada por medio de evaluaciones externas realizadas por pares académicos, lo que favoreció el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior. Diseñó e impulsó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), en sus versiones para educación media superior, educación superior y posgrado, a través de los cuales las universidades públicas llevaron a cabo diversos ejercicios de planeación estratégica para regular su trabajo, permitiéndoles obtener recursos económicos para su

---

<sup>2</sup> Se le atribuye la autoría de documentos colectivos, como *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*.

desarrollo. Fue promotor de la creación del Consorcio de Universidad (sic) Mexicanas (CUMEX), conformado por universidades reconocidas por su calidad...”

Los últimos tres considerandos explicitan las virtudes de la decisión, por los apoyos prestados a la Universidad de Colima: “Que durante su gestión en la ANUIES, el Dr. Julio Rubio apoyó a la Universidad de Colima en la formulación de su Plan Institucional de Desarrollo 1998-2001, que fue el primero en ser diseñado bajo un modelo de planeación estratégica participativa... Que durante su gestión como Subsecretario de Educación Superior, mostró especial interés en impulsar el desarrollo de la Universidad de Colima, participando en conferencias, talleres y reuniones de trabajo con académicos y directivos, que nos permitieron aprovechar el conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre la realidad institucional y usar nuestra capacidad de análisis, reflexión y diseño de alternativas de acción para atender nuestros problemas, transformándolos en áreas de oportunidad y aprovechar nuestras fortalezas. Podemos asegurar que la presencia del Dr. Rubio en esta Casa de Estudios ha sido clave para sensibilizar a los universitarios colimenses sobre la necesidad, urgencia y sentido del cambio... Que gracias a su apoyo hemos logrado integrar los esfuerzos en torno a nuestra misión y visión y consolidar los espacios de corresponsabilidad entre las autoridades y los diversos actores de la vida institucional; sinergia con la que hemos alcanzado una importante mejora en la capacidad de gestión, muestra de ello son los numerosos proyectos que han sido positivamente evaluados por pares académicos externos y apoyados financieramente por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, que en conjunto marcaron el rumbo de nuestra institución y con su asesoría y contribución hemos podido alcanzar los primeros lugares de calidad educativa, certificada externamente, en el concierto de las universidades públicas estatales.”

Como nota curiosa cabe indicar que fue la única candidatura recibida en la Universidad para la medalla anual, enviada por el doctor Luis Gil, rector de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.



### *La ceremonia*

El periódico de la Universidad de Colima, “El Comentario”, encabezó su edición del lunes 27 de agosto de 2007 con el siguiente titular: “Julio Rubio Oca: La medalla Lázaro Cárdenas me da gran orgullo, porque me la entrega la U de C”. El marco no podía ser más propicio para manifestar al ex subsecretario de Educación Superior la admiración y gratitud de las autoridades universitarias: el día de la celebración del 45 aniversario de la autonomía de la máxima casa de estudios colimense, la presencia del gobernador y los representantes de los otros dos poderes estatales, la asistencia de Cuauhtémoc Cárdenas (primer familiar del mítico presidente mexicano en acudir a una ceremonia), rectores de otras instituciones de educación superior estatales y un auditorio repleto, en el mismo edificio donde nació la Universidad 67 años atrás.

En sus primeras palabras, Julio Rubio expresó: “El recibir hoy esta medalla me llena de orgullo, particularmente porque me la otorga una Universidad y su comunidad por la que tengo un afecto muy especial. A lo largo de 5 lustros he tenido la oportunidad de seguir, valorar y apreciar el trabajo serio y responsable que realiza todos los días con el propósito de cumplir, con lo más altos estándares de calidad, las funciones que la sociedad colimense le ha conferido... Tengo que reconocer que la Universidad de Colima me ha dado mucho; entre otras cosas su fraterna amistad, su comprensión, su generoso interés por entender, compartir e involucrarse en mis sueños, utopías y proyectos, y ahora esta importante distinción”.<sup>3</sup>

A pesar de que su periodo al frente de la SES, y el propio funcionamiento del sistema educativo nacional no pueden exaltarse por sus esfuerzos y resultados en materia de equidad o cobertura, en su discurso reiteró la preocupación formal por ese tema, así, afirmó: “puedo alegar en mi favor casi cuatro décadas de dedicación plena a la educación superior y a la investigación en las universidades, y la firmeza de mi voluntad para hacer realidad los sueños de miles de jóvenes, especialmente de los más desfavorecidos, de construir un proyecto exitoso de vida mediante una educación de calidad.”<sup>4</sup> El tema

---

<sup>3</sup> Rubio, Julio (1997), Discurso al recibir la medalla Lázaro Cárdenas del Río, p. 1.

<sup>4</sup> *Ibíd.*, p. 1. Aunque precisó su visión de la equidad en el discurso: “corresponde a nuestra generación emprender un esfuerzo nacional equivalente en dimensiones para lograr la equidad educativa, la cual sólo

central de su discurso fue, como cabe suponer, la calidad: “En la actualidad los procesos de evaluación externa y de acreditación de programas han logrado superar inercias y obstáculos diversos y se llevan a cabo en todas las entidades federativas del país e involucran tanto a las instituciones públicas como particulares. Es muy satisfactorio constatar que actualmente casi el 70% de la matrícula de licenciatura de las universidades públicas autónomas está siendo atendida en programas reconocidos por su buena calidad por los organismos de evaluación y acreditación... El reto es lograr en los próximos años que la totalidad de los estudiantes de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado realicen sus estudios en programas de buena calidad para asegurar la equidad.”<sup>5</sup>

En la misma tónica alabó una de sus apuestas: “Hoy en la educación superior se percibe un nuevo rostro; el rostro de la buena calidad representado por el Consorcio de Universidades Mexicanas, del cual forma parte la Universidad de Colima... El Consorcio constituye actualmente uno de los patrimonios más preciados del Sistema Educativo Nacional que a todos obliga a cuidar con esmero y a coadyuvar con su desarrollo futuro.”<sup>6</sup>

En su discurso, el rector colimense alabó los méritos del personaje homenajeado: “Hoy por lo menos 16 universidades públicas del país, integrantes del CUMEX, el Instituto Politécnico Nacional y el Sistema de Institutos Tecnológicos, cuentan con un modelo educativo, académico y curricular que les da identidad plena en el horizonte de la educación superior del país y del mundo”. El rector, en la ocasión, reafirmó elogios y afectos: “deseo destacar esa faceta tan humana y tan querida que tiene el Doctor Julio Rubio. Me refiero a esa entrega sin medida, humilde y desinteresada al desarrollo de la educación superior, donde quiera que sea y en el momento que fuera... Le damos las gracias al Doctor Rubio por esa entrega, rica de amistad y franca verdad... en cualquier espacio de acción donde se encuentre, sabrá redoblar sus esfuerzos en esa tarea difícil,

---

será posible si garantizamos la buena calidad de los programas académicos que se ofrecen en nuestras instituciones” (p. 2). Es decir, la equidad es para quienes forman parte del sistema, para los beneficiarios de la misma, no para los excluidos y que no tienen esa posibilidad. No obstante los hechos, en la parte final de su discurso exclamó: “Reafirmar en quienes están convencidos y persuadir a quienes no, de trabajar sin descanso en el objetivo de que un mayor número de jóvenes mexicanos, especialmente los menos favorecidos, puedan tener acceso –un acceso real- a una educación superior de buena calidad y con ello transformar sus sueños en realidades” (p. 4).

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 3.

<sup>6</sup> *Ibíd.*

más no imposible, que es el compromiso con la educación de buena calidad. En ese compromiso estamos con usted, ahora y siempre Doctor Julio Rubio Oca”.

### Otras voces

En el tejido de la vida institucional se anidan y entrecruzan muchas voces, múltiples prácticas, contradicciones y sinsentidos. Los documentos oficiales (planes de desarrollo institucional, PIFI, informes de actividades) exhiben una visión exitosa, pletórica de logros y exenta de dificultades. Los discursos pregonan todas las múltiples virtudes de la institución, sus primeros lugares en los mismos indicadores que se privilegian para exponer la nueva faz de la educación superior. Se desprende como imagen una institución vigorosa, plena, con rumbo y claridad, con sentido y responsabilidad, atenta a los nuevos tiempos, pertinente y de *clase mundial*.<sup>7</sup> Es un nivel de la realidad, el discursivo, el que atañe a sus directivos y a quienes tienen la voz para pronunciar la verdad oficial: ¿es compartida la visión? ¿Qué opinan los profesores y otros actores?

Las miradas en el interior de la Universidad de Colima son múltiples y las interpretaciones menos absolutas. Hay otra visión, otros planos de la realidad, menos homogéneos y más críticos. Entre las voces de quienes hacen los procesos, entre los actores de la trama institucional cotidiana se perciben otras realidades, diversas interpretaciones, dimensiones diferentes de la realidad que describen los documentos y discursos oficiales. El quehacer universitario cotidiano se experimenta de una forma distinta, entre quienes deciden o impulsan y quienes tienen la tarea de cumplir y efectuar. Los protagonistas expresan opiniones que desnudan la ausencia de la mínima autocrítica y revelan una serie de prácticas que se han instalado al amparo de las directrices de la administración central y de las formas en que lo fueron asumiendo los actores de la trama, los profesores y directivos.

En efecto, hay coincidencia en que existe un nuevo rostro para la educación superior, un producto de la ingeniería financiera que representa el PIFI. La planeación que

---

<sup>7</sup> No hay precisiones sobre el significado de *universidad de clase mundial*, en los documentos analizados durante el periodo, pero se justifica con el discurso de la certificación con normas ISO.

conduce al PIFI se concibe como una tarea que se debe cumplir y así se consuma, sin más compromiso que agotar la tarea, sin la pasión ni la visión que habría de requerir la construcción de proyectos educativos que apunten a la formación integral de los seres humanos que transitan por las universidades públicas estatales de un país lastrado y asimétrico. A las buenas intenciones que pudo tener el rector del periodo en turno, y sus experiencias previas en la planeación del desarrollo institucional, las avasalló una dinámica frenética impulsada desde la Subsecretaría de Educación Superior, pero fraguada con estilo propio. Presos de la vorágine, los universitarios colimenses apenas acertaron a reaccionar para cumplir favorablemente y obtener las mejores cuentas, para lograr las más altas calificaciones e inyectar recursos a muchas áreas de la institución. Así se hizo exitosamente, pero las formas y el costo que produjeron se evalúan críticamente por algunos actores.

Para acercarse al sentir de la comunidad académica se realizaron diez entrevistas a académicos considerados informantes clave, por distintas razones, determinadas en cada caso para proceder a su elección. La principal característica del grupo entrevistado es su heterogeneidad, así como la diversidad de posiciones que ocupan en la escala organizacional de la Universidad, desde el director de la unidad responsable de conducir el proceso de planeación del PIFI, hasta profesores de tiempo completo, abarcando otros participantes, como el dirigente sindical o los asesores pedagógicos. El resultado de tales entrevistas permite advertir otra universidad bajo la piel discursiva, y afirmar que, en efecto, se construye un nuevo sentido común para la educación superior.

Las respuestas de los entrevistados se organizaron en seis categorías: las percepciones sobre el proceso de preparación de los proyectos del PIFI, la participación de la comunidad académica en la planeación del PIFI, las ganancias o las ventajas que trajo consigo, los efectos negativos y los costos del PIFI, las repercusiones en los docentes y finalmente, el nuevo rostro de la educación superior en la Universidad de Colima.

### *La preparación del PIFI*

Discursivamente se proclama que el PIFI es resultado de un trabajo de planeación participativa. En las entrevistas aparecen tres limitantes para la participación auténtica, una es el tiempo, a pesar de que todo el proceso consume varios meses, desde el arranque de las actividades en la SES hasta su entrega. Junto al tiempo, tan o más grave, es el problema de la falta de tradición en trabajo colegiado y finalmente, la incredulidad en que PIFI pueda ser la solución a los problemas sustanciales.

“Hay muchas limitaciones de tiempo” (E1). Es paradójico pero comprensible, pues los tiempos del PIFI comprenden los meses de marzo-abril a agosto, durante los cuales hay muchas actividades que reclaman también la máxima atención, como fines e inicios de cursos, con la consabida carga burocrática para las escuelas por la realización de exámenes finales y extraordinarios, la entrega de la documentación a la administración escolar, así como el proceso de admisión, entre los meses de julio y agosto, durante los cuales la institución vive en tensión permanente por las presiones sociales y políticas a que se somete por el problema de los “rechazados”. En otro sentido, pero también importante, son los periodos vacacionales de semana santa y pascua, durante los cuales los trabajos de preparación del PIFI se ven interrumpidos. Falta tiempo, además, para la correcta preparación de los proyectos transversales –ProGES-, de tal suerte que por lo menos una parte de ellos efectivamente recojan las necesidades y propuestas de las escuelas y facultades, lo cual no ocurre si se trabajan ambos simultáneamente, con la consecuencia de que resultan proyectos desarticulados y que logran salvar cierto nivel de incoherencia por la intervención de las instancias centrales responsables de la planeación.

La tradición de trabajo individual atenta contra el esfuerzo de participación colegiada por una indebida planeación de la ruta. Si en general, y para la mayor parte de las tareas la gente labora en solitario, para un esquema escasamente comprendido, aceptado como imposición y porque se traducirá en dinero, la mejor lección de estos años no es la de haber aprendido a trabajar en grupo. No obstante, los resultados son buenos en la lógica del PIFI, gracias a la capacidad de quienes terminan por dar la cara en las escuelas y facultades, o quienes reciben el encargo de cumplir: “Si bien es cierto que no trabajamos juntos, hay gente capaz, o sea eso está más que demostrado, por eso tenemos

buenos resultados” (E10), dice uno de los entrevistados. Pero el signo del aislamiento, junto con otros, no revelarían un buen estado de salud de la docencia. “Quizá la sobrecarga de tareas, el aislamiento, el desperdicio de los esfuerzos y la desesperanza creciente describan la situación de la mayoría de los docentes”,<sup>8</sup> que en los esquemas de PIFI, articulados con el programa de estímulos al desempeño académico y el Promep, soslayan el valor de la docencia dentro del conjunto del quehacer académico y lo reducen a variante incómoda.

Ligado a lo anterior conviene detenerse en una declaración ilustrativa de la forma cómo se percibe el PIFI: “Si se tuviera una bitácora de corte cualitativo de las reuniones de planeación para lo del PIFI, quedaría muy claro que nadie se cree este asunto de la piedra filosofal de la educación superior en el país a través de los PIFI y fortalecer el financiamiento para mejorar la calidad educativa, o sea, nadie se lo cree. Lo que sí se cree es que es, al parecer, la única forma de obtener recursos extras que puedan ayudar a mejorar ciertas situaciones de trabajo” (E10). Si así se percibe, entonces, es fácil imaginar lo que ocurre en la infinidad de reuniones para la preparación del PIFI, en lo que coinciden varios entrevistados que viven los procesos: “La planeación ha consistido en reuniones de trabajo para llenar un documento, y cumplir con un formato que se tiene que presentar en tiempo y forma” (E9). En otras entrevistas aparece la misma idea: “Todo lo llenamos porque se tiene que llenar, porque son formatos que se exigen, porque hay tiempos perentorios para hacerlo, porque si no lo hacemos vamos a tener repercusiones, pero realmente no lo sentimos como ese proceso que va a llevar a la facultad a otro nivel de calidad” (E6). Más aún, el llenado responde a lo que los profesores o los equipos que preparan el PIFI advierten que debe ser lo correcto para los ojos de quienes los juzgarán: “Yo creo que es un poco: qué ponemos aquí, qué ponemos en este apartado, para darle gusto a quienes tenemos que dar gusto” (E6). Esa opinión también es reiterada: prevalece la percepción de que se trata de cumplir en función de los gustos o juicios personales de

---

<sup>8</sup> Fullan Michael y Hargreaves, Andy (2006), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, p. 11.

los funcionarios responsables de evaluar, que ellos son la medida de la calidad, no criterios establecidos, claros y explícitos.

En este esquema hay actores que pierden, como los estudiantes, que no son relevantes excepto como indicadores: “No importan las necesidades del alumno, importa lo que el alumno puede reflejar a la institución, importa como un indicador, nada más” (E1), pero más allá de su valor numérico, como expresión de un indicador, no existe, paradójicamente cuando se insiste en los programas de tutorías o el discurso de la educación centrada en el estudiante. La explicación es sencilla, a juicio de uno de los entrevistados, el responsable de conducir el proceso del PIFI: “El PIFI fue diseñado, a mi entender, para atender programas y profesores de nivel superior; incluso ni siquiera posgrado” (E8), por eso nunca atendió otros sectores o funciones que son clásicas en una universidad, como la extensión de la cultura.

#### *La participación en la planeación del PIFI*

Una ventaja de la planeación que promueve PIFI es que se convoca y se tiene participación de las comunidades, aunque en la Universidad de Colima la práctica tenía algunos años más. Hasta la mitad de la década de 1990 la planeación era una función reservada a una oficina central: “La Universidad de Colima prácticamente no hacía planeación, hacía una planeación de escritorio, de tipo normativo, y se concentraba en los famosos planes institucionales de desarrollo, que además, se hacían como requisito para la SEP, porque normalmente se hacía el plan y se guardaba” (E8). En la Universidad la idea de la planeación arranca en 1997, con Promep, “casi una iniciativa personal del rector en ese momento, el Dr. Carlos Salazar” (E8); sin embargo, el entrevistado reconoce que sus antecedentes datan de algunos años atrás, cuando el rector de entonces había sido director de la Facultad de Medicina y había tenido oportunidad de participar en un proyecto de educación en salud con financiamiento internacional.<sup>9</sup> Posterior a su paso por Medicina, el Dr. Salazar asumió el cargo de director general de Educación Superior, en el

---

<sup>9</sup> El proyecto se conocía como *UNI, Una nueva iniciativa en educación para la salud*, patrocinado por la Fundación W. K. Kellogs.

cual de nuevo pretendió realizar un plan de desarrollo para el sector, que finalmente no tuvo mayores repercusiones pero sentó un precedente, sobre todo, del interés por disponer de un documento que regulara y orientara las acciones a emprender por la institución.

Al asumir el cargo de rector en febrero de 1997, una de las primeras acciones fue la instalación de un comité responsable de preparar el nuevo plan institucional de desarrollo con base en una amplia consulta a la comunidad. Así se hizo y de ello se da cuenta en otro capítulo. El segundo plan institucional preparado bajo su rectoría ya estuvo articulado y determinado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y sobre todo, por el PIFI. El responsable de la planeación durante la mayor parte del periodo en cuestión lo explica como una fusión: “la planeación de la Universidad prácticamente se funde con el PIFI... La planeación independiente desaparece, la planeación se rige por los instrumentos federales, si no es PIFI es Promep, es PIFIEMS” (E8).

Las formas de participación de la comunidad académica con PIFI son un acierto en su intención, juzga uno de los entrevistados, aunque el producto no sea igualmente satisfactorio: “permitió que en mayor o menor grado participara la gente. La participación lamentablemente no ha sido tan satisfactoria o tan adecuada como uno quisiera, pero por lo menos los generó (espacios)... Con el PIFI se abren los espacios para los profesores, el problema es que la participación es poca y es pobre, en general; hay quienes sí se distinguen, hay quienes no” (E8). Fue, en apariencia, una buena oportunidad que se perdió en muchos sentidos por la naturaleza del mismo PIFI y la forma cómo se interpretó y aplicó en la Universidad.

La participación de los académicos y autoridades de los planteles está afectada, en la opinión de los entrevistados, por dos circunstancias: la falta de profundización en el significado de los instrumentos y las políticas federales e institucionales y por la propia naturaleza de aquellos. Respecto a lo primero, la aproximación de los profesores al PIFI, ha ocurrido en un plano superficial, más orientado al conocimiento de los elementos para la participación en un nivel eminentemente operativo: “Como profesor, yo creo que uno está muy lejos de tener una mirada real en términos de la política federal, primero, y



luego de política institucional... Como profesor uno está muy lejos de conocer las implicaciones del PIFI en todo ello, cómo beneficia o perjudica a una facultad” (E1). Para muchos de ellos ha significado más trabajo burocrático, cada vez más alejado de la academia: “Las presiones laborales se han intensificado en estos años. Las innovaciones y obligaciones de capacitación en servicio se han multiplicado. El papeleo y el llenado de formularios han proliferado. El problema de la sobrecarga y el tiempo insuficiente no es imaginario.”<sup>10</sup>

Sin ambages, los participantes reconocen el alto grado de simulación que impera en el proceso de preparación del PIFI: “La planeación ha consistido en reuniones de trabajo para llenar un documento, cumplir con un formato que se tiene que presentar” (E3). No hay duda en asumir la simulación como un artificio para cumplir la tarea, en los distintos niveles jerárquicos que ostentan los entrevistados. Una desviación más que ocurrió en algunos casos: se convirtió en un botín personal o para un grupo reducido, quienes elaboran el PIFI y quienes son más cercanos por afinidades o circunstancias: “Es una relación bastante artificial y bastante convenenciera, en el sentido de sacar los mayores recursos para mi facultad y para ciertos profesores, que a mi me parece que están más cercanos a mí” (E5). De esa forma, constituyó un pretexto para la fragmentación de los académicos, de por sí ya divididos entre los profesores de tiempo completo –que deben participar en PIFI- y el resto de los docentes, luego, entre quienes se apropiaron de él o recibieron la encomienda de conducirlo o prepararlo y lo aprovecharon a favor de unos cuantos. Una variante de esta desviación, también explicitada en las entrevistas, es que en los casos en que en una misma DES confluyen dos o más facultades, compiten por obtener la mayor cantidad de recursos en los proyectos presentados, lo que resquebraja la presunta unidad que se buscaría con la forma de organización institucional impuesta.

El comentario de una profesora sintetiza parte de la problemática relacionada con la participación, la responsabilidad y la integración de equipos de trabajo: “Hay una

---

<sup>10</sup> Fullan, Michael y Hargreaves, Andy, op. cit., p. 112.

responsabilidad muy canalizada a aquellos que lo dirigen, por ejemplo, la directora de la facultad con su pequeño cuerpo de trabajo, asesor pedagógico, coordinadora académica, tienen la responsabilidad fuerte, los demás creo que participamos un poco ayudándoles a rellenar formatos, a plantear ideas, a dar visiones de lo que es la facultad, cómo está y cómo creemos que debe estar, pero sin asumir una responsabilidad como equipo, es decir, no todos estamos en el mismo nivel de compromiso, no todos estamos en el mismo nivel de 'este es un trabajo conjunto que en la medida que todos hagamos va a salir bien', yo creo que es un poco: me citan, participo, respondo, doy mi opinión lo más acertada posible pero no me comprometo salvo que sea un trabajo mío. No es una responsabilidad mía" (E6).

Uno de los académicos advierte un elemento que no aparece en otras entrevistas: el hecho de que la planeación, con todo y sus defectos, no es más sólo una función de una oficina que tiene formalmente la responsabilidad, sino de un conjunto más amplio de personas, en el que se encuentran los directivos, profesores y otros actores, como los asesores pedagógicos o los coordinadores académicos. Es decir, que la planeación dejó de ser una función sólo de una instancia central para desarrollarse en una multitud de oficinas, aunque por supuesto, reguladas verticalmente. "Ahora la planeación no abarca sólo a la oficina de planeación, sino que abarca a todos los profesores de tiempo completo... incluyendo a los directores" (E4). A su juicio, es una virtud que tiene PIFI y merece señalarse, aunque los profesores perciben tal expansión de la función como una especie de delegación de la tarea que no les correspondería.

Digno de resaltar es que hay decisiones de carácter personal, a veces autoritarias, que son las que están mandando, dictando las formas y el trabajo participativo prácticamente no existe en esas condiciones. El trabajo horizontal es incipiente. Así, el nuevo rostro de la educación superior está dictado en muchos sentidos desde el autoritarismo y la complacencia, desde la resignación y la comodidad, desde la callada rebeldía hasta la crítica poco esperanzada. Además de las formas políticas, de los estilos institucionales, cabría suponer que hay un elemento más en juego para crear la situación descrita: en términos generales, la carencia de formación de los directivos en los distintos

niveles de la estructura, desde las escuelas hasta la administración central: “es oportuno señalar la carencia de programas para la formación de directivos y gestores de la educación superior, así como los mínimos niveles de profesionalización de quienes ejercen tales responsabilidades en instituciones públicas y privadas”.<sup>11</sup>

El PIFI se percibe como un problema técnico y procedimental de “los otros”, de quienes no entienden o ejecutan ineficazmente sus tareas. Desde la autoridad formal no se acepta públicamente que el PIFI responde a la lógica de arriba-abajo, a veces autoritaria y escasamente dispuesta al diálogo; que son las instancias centrales las responsables de trazar el rumbo general, las que marcan los tiempos, definen el estilo de gestión y establecen las políticas institucionales, las que ordenan (y desordenan) el proceso, las que son principalmente responsables, y por tanto, dueñas de buena parte de los aciertos y desaciertos. Lo cual no significa que no haya también irresponsabilidad, ineficiencia y falta de profesionalismo en las actividades que se realizan en las escuelas y facultades.

En síntesis, el PIFI es un esfuerzo que se ha reducido a unos pocos, y que son esos pocos los que determinan la forma, los que definen los proyectos. Una pregunta es inevitable: ¿se puede construir un proyecto de universidad desde el aislamiento y el trabajo parcial? Por otro lado, se trata de cumplir de la mejor forma, a costa, incluso, de la responsabilidad ética. Si la consigna es cumplir, entonces, se cumple.

A juicio de Fullan y Hargreaves hay cuatro aspectos que se olvidan de los educadores e imposibilitan el cambio e incluso, afirman, dificulta la propia comprensión de la enseñanza: la intención del docente (la docencia es, sobre todo, un desafío ético, no es sólo un asunto técnico), el docente como persona, el contexto real en el cual trabajan los profesores y la cultura de la docencia. Sin lugar a dudas podríamos afirmar que tales factores están presentes en el otro frente donde se libran las batallas por el PIFI, del PIFI y contra el PIFI: en el de los profesores y los hacedores de las prácticas.

### *Las ventajas del PIFI*

---

<sup>11</sup> Casanova, Hugo (2006), “Educación superior y sociedad en México: los retos del siglo XXI”, p. 9.

Todos los entrevistados reconocen que el PIFI significó ventajas notables para la Universidad en infraestructura, equipamiento y contratación de profesores de tiempo completo. El beneficio del PIFI en lo material es inobjetable y todos los reconocen: “¿Ganamos en qué?... En imagen física, ¿cómo? construyendo más edificios. Ganamos abriendo más programas, habría que ver cómo están esos programas, incluso quién los está dirigiendo... Hay cosas más obvias, más edificios, hay más profesores” (E1). También se reconocen las ventajas de PIFI y Promep para la Universidad de Colima: “Sí ha existido un avance en la formación de los maestros porque ya se cuenta con formación en especialidades, con formación en las áreas de posgrado, tanto maestría como doctorado, pero también aquí hay que detenernos: ¿qué tipo de formación estamos creando dentro de las instituciones públicas?” (E2). En ambos casos prevalece la pregunta, la inquietud por la otra cara de las ventajas que se exponen. La ganancia no es menor y uno de los entrevistados es muy vehemente en señalar lo que significa el incremento material de la infraestructura: “Tenemos una gran infraestructura física. El valor patrimonial de la Universidad se ha consolidado. Tenemos muy buenos edificios, incluso en algunos lugares laboratorios muy parecidos a los que tienen en otros países, en otras universidades; tenemos también un cuerpo académico más o menos importante en sus grados” (E4). En tiempos en que varias universidades públicas estatales mexicanas enfrentan severos problemas financieros, que una de ellas incremente sustancialmente su capital es una virtud que no se puede desdeñar en quienes tuvieron a su cargo la tarea de gestionar su viabilidad financiera y patrimonial. Un logro inestimable, por supuesto.

En uno de los casos, la entrevistada señala que el PIFI se ha convertido en una oportunidad sólo para los responsables de elaborarlo; mediante los recursos obtenidos ellos y su grupo de profesores más cercano lograron efectuar estancias de movilidad internacional. No se encontró otro caso semejante, pero es digno de resaltar esa desviación a que dio lugar: “Ha habido mucho beneficio para quienes se han encargado específicamente del PIFI, sobre todo por esos proyectos que han propuesto y evidentemente los beneficios; eso empiezan a verlo los profesores de tiempo completo y empiezan a medio comentarlo, pero les sigue ganando la flojera, y el temor frente a algo

tan complicado y tan complejo” (E5). Una de las entrevistadas reconoce que el saldo favorable es inobjetable, que si se compara antes y después del PIFI la ventaja salta a la vista, sin embargo, con el mismo recurso se pudieron haber obtenido mejores resultados: “Si me preguntas si encuentro una mayor calidad en nuestros procesos académicos, sí, sí la encuentro, encuentro mucho más orden, mucho más sistematización, mucho más logros en términos de reconocimiento nacional e internacional, encuentro mucho más claridad en lo que somos los maestros y lo que se espera de nosotros, etc. Yo encuentro que si bien ese proceso se ha dado hacia arriba, hubiéramos podido hacerlo mucho mejor, si lo hubiéramos pensado desde la misma lógica interna de la universidad” (E6). No hubo, empero, espacios para construir un proyecto institucional que recogiera la inquietud sobre otras formas de hacerlo, lo que pudo haberse traducido en respuestas más atingentes frente a los problemas o en mejores resultados en los indicadores.

Se reconoce otra ganancia con el PIFI, y es que la Universidad no tiene que estar improvisando todo lo que se deba hacer en su interior: “El caso del PIFI sí tiene ventajas, tiene ventajas, sobre todo el de no estar improvisando, el de poder tener previsto qué es lo que vamos a hacer el siguiente año” (E6). Esa ganancia se ha constituido en una poderosa imagen que fortalece la presencia social y mediática de la Universidad de Colima en su entorno, pues pareciera un caso atípico de una institución pública exitoso en un marco donde lo público normalmente no funciona, no es eficiente y está socialmente estigmatizado: “El logro y nuestros éxitos son evidentes en estos terrenos, yo creo que ahí nadie podría decir que estamos mal, juzgados desde fuera creo que podríamos decir que somos una universidad realmente exitosa, que logra los procesos, que logra los proyectos y que logra mantenerse en un estándar de calidad de nivel nacional e internacional” (E6). Programas evaluados por los CIEES o por los organismos de COPAES, y profesores con el reconocimiento del perfil deseable establecido y otorgado por el Promep son ganancias visibles, motivos de orgullo para sus autoridades. En eso la Universidad ganó mucho en el contexto de la educación superior del país, “porque sus indicadores son buenos, porque la

imagen institucional, en números, es buena, allí es donde ha ganado, ha ganado espacios, ha ganado reconocimiento, ha ganado visibilidad a nivel nacional” (E8).<sup>12</sup>

Las ventajas que se pueden resumir para el caso de la Universidad de Colima son las siguientes: la obtención de recursos frescos para apoyar proyectos académicos específicos, el mejoramiento de la infraestructura, la propia existencia de la planeación como una práctica común en los distintos niveles de la estructura jerárquica, la exigencia de participación y la obligación de establecer metas y productos para orientar las acciones.

#### *Los costos y las deudas*

Que el PIFI produce sensaciones de incomodidad y malestar es evidente en el transcurso de las sesiones de entrevistas. No hubo una pregunta directa para ninguno de los entrevistados sobre ello, pero las expresiones y el tono de las respuestas no admitían otra interpretación. Uno de los directivos es muy elocuente en su percepción sobre el origen del PIFI: “El PIFI fue parido por cesárea, o sea, lo sacaron a fuerzas y ha tenido un desarrollo anormal. A lo mejor es lo que las autoridades federales querían que tuviera, es decir que las universidades se preocuparan por la simulación y no por el efecto real del PIFI” (E1). En las entrevistas se relatan hechos o situaciones que revelan la descomposición de la identidad institucional, porque a una institución pequeña en profesores de tiempo completo, la gran mayoría sus egresados, se incorporaron por distintas vías nuevos profesores, de otras entidades y países, lo que produjo una amalgama heterogénea. Se añora en algunos casos que si bien la universidad de antaño no era mejor, sí existía en ella mejor ambiente de trabajo, más cordialidad, menos competencia, menos individualismo.

A juicio de uno de los entrevistados los costos son incalculables: “Con lo que hemos ganado no podemos pagar lo que estamos perdiendo” (E1). Uno de los mayores

---

<sup>12</sup> El párrafo lo termina el entrevistado afirmando: “... al interior tendría más dudas” (E8).

costos es la simulación: “Lo que se ha dado mucho con el PIFI es el arte de la simulación... y lo hacemos muy bien. Lo hacemos muy bien porque los números están saliendo” (E1). Dicha práctica se ha convertido en una forma de vida universitaria, y probablemente tiene su origen en la indiferencia, ignorancia o comodidad que genera en los profesores la participación acrítica dentro de los esquemas establecidos por las políticas federales, pero además, porque ha habido una instrucción vertical. La conjunción de situaciones produjo ese cóctel donde PIFI se convierte en un lastre, en una pesada carga que se traduce en obligaciones que deben cumplirse porque sí, por los beneficios que reportarán los recursos, porque lo dictan las autoridades.

El lenguaje<sup>13</sup> y los tiempos de la institución cambiaron también. La agenda universitaria está definida por los tiempos del PIFI; sus plazos se imponen al resto de actividades, y en épocas de PIFI no hubo otra prioridad, lo que significaba, con frecuencia, suspender clases u otras actividades, para dar paso a las reuniones. Al parejo se introdujeron los conceptos que privilegia, como “DES”, una forma de organización vertical que tampoco fue consultada con las comunidades, pero los entrevistados tienen su percepción: “Sin un mayor análisis y sin consultar a la comunidad de la facultad, de repente aparecimos integrados con otras facultades... con las que no tenemos nada en común” (E10), declara uno de los entrevistados, al mismo tiempo que asegura que su incorporación al grupo donde quedaron ubicados, ha sido una limitante más que una ventaja, pues su asociación con otro plantel habría sido más productiva y habría permitido avances más notables.

Otros conceptos que ya se convirtieron en moneda de uso corriente son *brechas de calidad*, *paradigmas de calidad*, *prueba de consistencia*, *capacidad académica* y *competitividad académica*, entre otros. En el primero conviene detenerse, pues es uno de los que concitan mayores rechazos. *Brechas de calidad* ha sido un término que balcanizó el campo de las relaciones entre cierto nivel de las autoridades y aquellas DES o facultades que presentan problemas en sus indicadores, pues con el argumento de las *brechas*, es decir, de la distancia entre cierto indicador de un plantel y el promedio institucional (o

---

<sup>13</sup> “El lenguaje cambió, cambió groseramente” (E1).

contra el que la SES determinó como estándar), muchas facultades, sus profesores y directivos fueron estigmatizados como los peores, ineficientes y faltos de calidad. Pero las comparaciones a todas luces resultan injustas, pues se medía con el mismo rasero, por ejemplo, a las facultades de Ciencias Químicas, Ingeniería Civil o Ciencias, con las de Derecho o Mercadotecnia, esperando que todos tuvieran semejantes comportamientos en indicadores como tasa de retención o eficiencia terminal.

El reduccionismo era visible para todos, excepto para quienes se encargaron de propagar ese esquema. Entre las respuestas o tentativas de explicación se podría suponer, por un lado, la creencia en que el esquema terminaría por arrojar resultados al impulsar a los programas rezagados a buscar formas de superar sus magros indicadores, aunque las condiciones estructurales lo hicieran imposible. Por otro lado, es claro que la institución optó por la aceptación, la docilidad y el cumplimiento a veces más allá de lo requerido, una tradición de larga data: “Aquí logramos que los Supera, los Promep, los PIFI, etc. sean el verdadero, la verdadera forma de hacerlo. La Universidad de Colima lo hace como el nivel nacional espera que lo hagamos, como la Federación espera que lo hagamos. Entonces, somos el ejemplo mismo del cumplimiento, sin estar involucrados en lo profundo, porque lo real es que muchos de los procesos que hacemos son para presentarlos afuera y para que nos los evalúen afuera” (E6), pero internamente, se reconoce, las realidades son distintas. La consecuencia es un abandono de la capacidad reflexiva de la institución frente a sí. La misma persona lo reconoce en los siguientes términos: “Somos una universidad con buen financiamiento, con buenos apoyos, que siempre está por arriba de la media en los logros en ese sentido, pero ha sido a partir, creo yo, de doblar las manos ante los planteamientos que no son nuestros, sino que vienen de fuera y que dicen ‘tú has un programa de esta naturaleza y vas a tener recursos’, ‘tú mete proyectos de este estilo y vas a tener recursos’, entonces, andamos como a la búsqueda de cuáles son las líneas que se plantean desde allá para tener recursos, o sea, no nos pensamos” (E6). Si la línea antes expuesta fuera cierta, entonces, se encontrarían dos grandes pérdidas de la forma como la Universidad de Colima se insertó en el PIFI: la simulación, inocultable y aceptada en forma general, y la incapacidad



de la autocrítica y la falta de reflexión sobre sí misma; en otras palabras, una transformación que no es cosmética, paradójicamente, porque tocó las fibras más sensibles, el corazón y la inteligencia de la Universidad, hasta nulificarlas, volverlas indiferentes y sumisas frente al nuevo estado de cosas, frente al nuevo sentido común que se impuso progresiva e inexorablemente.

Los defectos que comporta el PIFI, o a que da lugar en las instituciones, particularmente en la Universidad de Colima son: la compulsión a planear frenéticamente, la obsesión por cuantificar, la exigencia de resultados en el corto plazo, la tendencia a la simulación y a disfrazar los resultados, una inversión cuantiosa de tiempo, exceso de trabajo administrativo en ciertas instancias de la institución, discrecionalidad de los juicios y dictámenes sobre proyectos presentados y que produce tareas centradas en una parte de la comunidad.

Pero también los profesores tuvieron en sus manos la posibilidad de darle un rostro distinto, declara uno de los entrevistados; nunca quedó claro si los docentes lo supieron y actuaron por comodidad, o si su actuar fue la respuesta automática a una disposición vertical. Al hacer un balance, el entrevistado reconoce los defectos de la rigidez y la unidireccionalidad, pero señala: “pesa mucho más la visión de los profesores, que tienen en sus manos un instrumento poderoso en términos de recursos financieros... La falta de visión, o una visión muy tradicionalizada de la educación o muy de confort en términos educativos, es lo que le ha pesado más al PIFI. Por eso muchos profesores ya no se meten” (E8).

### *¿Y los docentes?*

Los entrevistados reconocen que uno de los principales afectados con la era del PIFI son los profesores, la parte más baja en la pirámide; la que, en el último de los casos, recibe la responsabilización por los resultados. En el marco de las nuevas políticas las formas de relación entre los profesores y con los directivos se transformaron sustancialmente. Hay una percepción en los profesores de que “ahora el trabajo es diferente, de que la docencia o el trabajo de los universitarios no es solamente el trabajo

frente a grupo, que hay otras actividades, otros compromisos de la universidad, y lo ven muy ligado a la justificación de que es una de las nuevas maneras de obtener recursos, entonces, en función de las nuevas maneras de obtener recursos lo justifican y hay cierta preocupación, y cierta necesidad de entrarle a ese nuevo tipo de trabajo, pero desafortunadamente no hay un análisis, no hay un trabajo de análisis de qué tan positivas o qué tan buenas, o qué tan acertadas pueden ser esas políticas internacionales para la realidad de nuestra universidad, y en el caso más concreto de nuestra facultad. Siento como que apenas están captando esa nueva vorágine de trabajo universitario y lo ven como necesario, lo justifican por el asunto de los recursos pero no llegan todavía a la parte del análisis” (E5).

La forma como se asume el trabajo en la Universidad ha cambiado. Antes lo mirábamos y vivíamos de otra manera, dice uno de los entrevistados, estamos escindidos: “Esta manera de ver el trabajo es una manera muy alienada, realmente es el trabajo alienante de que hablaba Marx, en que uno empieza a desconocerse uno mismo, lo que uno buscaba, lo que uno deseaba, lo que uno podía lograr... Yo estoy seguro que los profesores no buscaban ser lo que son, a lo mejor sí ganar lo que ganan, pero no hacer lo que hacen” (E1). Entre otros efectos de esta manera, es que a pesar del discurso del trabajado colegiado, de los cuerpos académicos y la planeación participativa, los profesores se reconocen más solitarios,<sup>14</sup> con adicciones de distintos tipos, al café, al alcohol, al cigarro, u otros tipos de excitadores del sistema nervioso. Los entrevistados cuentan de profesores que sufrieron ya problemas de salud física y algún trastorno mental leve, de quienes han renunciado a la plaza de tiempo completo o a participar en los programas de estímulos. Ese costo parece incalculable y concede razón a quien afirma que lo que gana la institución con el PIFI no alcanza para resarcir los daños.

Uno de los entrevistados, director de plantel, acepta que con el PIFI, Promep y los programas de estímulos cambió la situación del quehacer docente: “Los profesores no

---

<sup>14</sup> “Nos hemos vuelto muy duchos, vamos a decirlo así, en cómo se llenan los formatos, qué es lo que tenemos que reportar, y simplemente las pláticas de los profesores están dadas en ese sentido, me citas, te cito” (E6). Otro dice: “Los profesores prácticamente no interactúan... Las únicas veces que nos vemos es para hablar del PIFI” (E9).

entran conmigo más que para pedirme cosas, o para quejarse. Yo me acuerdo que hace años entrábamos a platicar con el director, o el director salía a platicar” (E7). Tampoco se reflexiona más sobre la propia práctica docente. Tal vez antes no se hacía, pero ahora menos aparece la preocupación, pues la docencia no es lo central. La falta de reflexión sobre la docencia aparece como uno de los rasgos indeseables en la nueva forma de experimentar el quehacer universitario.<sup>15</sup>

Sin que haya estudios concluidos o datos sistematizados, se afirma que hay problemas de distintos tipos entre los docentes: “Si me preguntas qué consecuencias psicológicas, hay muchísimas, muchísimas, por supuesto no evaluadas sistemáticamente, pero que se podrían evaluar sistemáticamente” (E1). Las consecuencias se reflejan en un indicador clave, que es la asistencia de los docentes a laborar: “Los permisos que antes no usaban los profesores, los días de permiso anual, ahora todos los usan al pie de la letra. Ese es un dato interesante, por ejemplo. O sea, porqué antes no los pedíamos. ¡Porque nos sentíamos bien haciendo lo que estábamos haciendo!... Muchos de nosotros estamos quemados” (E1).

#### *¿Hay un nuevo rostro de la educación superior?*

Hay un nuevo rostro de la educación superior: “Yo creo que sí hay un nuevo rostro de la educación superior, en el que sí, efectivamente, un grupo muy reducido de universidades lograron este capital, que se conoce como capital académico, pero que también adquirió una gran vulnerabilidad” (E4). A la pregunta expresa (¿el PIFI le cambió el rostro a la Universidad?), el responsable de la planeación institucional no tiene dudas: “El rostro físico de la Universidad sí... 300 millones de pesos no son cualquier cosa, el rostro en términos académicos menos, pero creo que también” (E8).

La calidad de la planeación es otro asunto que se cuestiona, aunque se acepta como un mal necesario. “¡Pongamos lo que quieren oír!” (E6) es una consigna que

---

<sup>15</sup> “Necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existente, y alejar así a los docentes.” Fullan, Michael y Hargreaves, Andy, op. cit., p. 45.

orientaría por lo menos a algunos de los grupos conformados en las DES. Tal actitud no se genera durante el periodo en cuestión, aunque es posible que haya adquirido dimensiones mayúsculas; para los entrevistados, tiene su origen en la vocación institucional, en su propia historia.

La preocupación por los alumnos desaparece oficialmente del PIFI. Desaparecieron, si es que un día estuvieron presentes en el imaginario colectivo de los profesores de tiempo completo. Resultan anacrónicas, obsoletas, pues los alumnos no son el tema de las preocupaciones de los profesores, excepto si se trata de recordarles a los “asesorados” que ya es tiempo de presentar su tesis, pues se les invirtió mucho tiempo que, de lo contrario, no se traducirá en puntos para el programa de estímulos o para el SNI. Los alumnos no son el tema principal de los docentes de tiempo completo, y así lo reconocen los entrevistados. Seguramente es una generalización abusiva e injusta, pero a muchos profesores de tiempo completo les importa el programa de estímulos, el número de horas clase que tendrán que impartir (entre menos, mejor), el número de asesorados (entre menos, más cómodo), el próximo congreso a donde podrán enviar una ponencia, el artículo que es preferible escribir y la revista a donde enviarlo. Son esas las prioridades de muchos profesores.

La situación, no obstante, preocupa, a juzgar por las opiniones de los docentes: “A mi realmente sí me preocupa el cómo emprendemos tantas acciones y le ponemos tantas ganas, como institución, a cumplir con una imagen hacia fuera, y no le ponemos esas mismas ganas hacia adentro, simplemente el acercarnos a los alumnos, acercarnos a los profesores y decir tú qué sientes, qué vives, dónde te duele, eso no lo hacemos, no importa para estos procesos” (E6). Estamos, dicen, muy atentos a lo que se espera fuera de la institución, entre quienes dictan las políticas y quienes tienen la responsabilidad de evaluar los proyectos para responder eficientemente, pero lo interior se dejó de lado, y se mutiló una parte sustancial de la Universidad, la de pensarse a sí misma: “Somos muy autocomplacientes, exageradamente autocomplacientes y eso, yo creo que es en detrimento absoluto de nuestros procesos” (E9).

Hay un cuestionamiento al pragmatismo de las autoridades, que permitieron o permiten cualquier tipo de intromisión: “Se habla mucho de autonomía y parece ser que autonomía es nada más que el gobernador o el presidente de la república no se metan a la Universidad directamente, pero sí se puede meter la SEP, se puede meter Hacienda, se puede meter ANUIES, se puede meter CONACyT, se pueden meter todos e imponernos procesos, imponernos tiempos, imponernos programas, imponernos todo. Y creo que la Universidad ha sido muy dócil en ese sentido y ha dicho, si hay dinero, lo hacemos” (E6). A juzgar por lo que señala Barnett, lo que ocurre en la Universidad de Colima no es una situación aislada sino una especie de signo de los tiempos: “como organizaciones, las universidades siguen teniendo una cultura dominante, en la cual es preferible no plantear ciertas preguntas. Las preguntas que se han de evitar varían según la ‘misión’, la cultura y las tradiciones de la institución. La resistencia a la crítica no es una característica privativa de las universidades tradicionales. En algunas más nuevas, el solo hecho de preguntar en voz alta si una política de acceso relativamente abierta o un currículo modular son adecuados puede provocar más de una reacción negativa.”<sup>16</sup>

En la Universidad de Colima se cumple una afirmación que hace Guy Neave para otros contextos: “Lo que dicta la legislación o la circular del ministerio dicta se toma como la realidad. O, como posibilidad alternativa, el ministerio estipula por decreto una condición y se espera que las universidades, los institutos y los departamentos la lleven a la práctica, literalmente, la hagan realidad.”<sup>17</sup> Es una muy singular forma de apostar a un proyecto de universidad exitosa, que se traduce en muchas ventajas, que es posible por la creación de ciertas condiciones históricas y un estilo de liderazgo que se compagina a la perfección con una forma entre cómoda e indiferente de asumir el trabajo universitario, en donde el verticalismo está presente o cumple su función de control.

¿Qué condiciona más la forma como la Universidad elabora su PIFI: la propia concepción intrínseca del proyecto federal o su peculiar forma de asumirlo en la universidad colimense? “Son las dos cosas, pero tiene mucho que ver la manera como

---

<sup>16</sup> Barnett, Ronald, op. cit., p. 168.

<sup>17</sup> Neave, Guy, op. cit., p. 38.

nosotros lo hemos construido, como nosotros lo hemos visto” (E8). Por eso, dice el entrevistado, la Universidad ha tomado rumbos que el resto de las IES no han tomado, “por ejemplo, cómo articula Promep, cómo articula cuerpos académicos. En esto, es el estilo de la universidad lo determinante. Hemos hecho las cosas como no lo han hecho otras –IES-. Tiene que ver con nuestra historia. La Universidad de Colima es de corte muy oficial, muy apegada a las cuestiones oficiales” (E8).

### **Eco de las voces**

Una de las ideas que resultan más sugerentes para explicar el enorme influjo que puede tener el conjunto de políticas federales en materia educativa es la carencia de un proyecto institucional propio, esto es, entre menos solvente sea el proyecto institucional más poderosa influencia ejercen aquellas.<sup>18</sup> La necesidad u obligación de que cada una de las instituciones tengan un plan institucional que adapte las disposiciones federales, como se proponía en el documento de ANUIES preparado para la transición del primer gobierno no priista,<sup>19</sup> no parece haber encontrado una concreción efectiva en el caso de la Universidad de Colima. La pregunta es si la Universidad atendió la recomendación formulada por ANUIES para adaptar a sus condiciones el paquete de los programas propuestos a nivel central. La respuesta parece ser negativa, es decir, que no hubo un esfuerzo de imaginación entre la comunidad universitaria y quienes condujeron los procesos de planeación, para desarrollar un campo de estrategias propias, capaces de responder con atinencia a sus problemas. El programa de tutorías es un buen ejemplo de ello, pues se tomaron las recomendaciones a pie juntillas, no obstante que los problemas en la institución colimense tenían un sello propio, se ubicaban en puntos específicos y reclamaban soluciones *ad hoc*.

---

<sup>18</sup> “En un contexto público favorable a la formulación de reformas del Estado desde una perspectiva neoliberal, las distintas orientaciones políticas de las universidades y la inexistencia de un proyecto académico alternativo desde las mismas, posibilitaron la implementación de una agenda cuyos resultados deberán ser evaluados de manera más sistemática en el futuro, teniendo en cuenta los efectos queridos y no queridos que tuvieron sobre la vida universitaria.” Krotsch, Pedro (2002), “Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura”, p. 351.

<sup>19</sup> “La segunda idea que se quiere subrayar es la necesidad, requerida por el carácter global de la propuesta, de que cada IES elabore su propia estrategia institucional, y que incluya los elementos de la propuesta general que esté acorde a su propia misión y circunstancias.” ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI...*, p. 212.

La forma acrítica de asumir la autonomía, de aceptar mecánicamente las disposiciones emanadas de las distintas áreas de la subsecretaría del ramo, hacen aparecer a los ojos de su comunidad que no existe otra forma de hacer el trabajo de planeación y evaluación, siempre con el reloj en contra, reaccionando ante los efectos externos, no sobre la base de un proyecto particular discutido y consensado con los propios protagonistas y responsables de la efectiva concreción. En esa lógica, los tiempos institucionales son marcados por la Subsecretaría de Educación Superior a través de los calendarios establecidos por los distintos programas, en especial por el PIFI. La Universidad vive contra el tiempo, reducida a responder, a reaccionar a estímulos externos; en los hechos, haciendo evidente que la razón de ser institucional es cumplir ciclos periódicos y constantes que envuelven a una parte de la comunidad del nivel superior y olvidan, en esas semanas, el resto de actividades y funciones.

Durante los años del PIFI, un lapso de varios meses se dedica a la preparación de los distintos documentos que conforman la propuesta institucional. PIFI es la prioridad, no la docencia,<sup>20</sup> no las funciones académicas sustanciales. No ha habido, en los varios ejercicios anuales, una agenda propia que pueda proponer los tiempos institucionales, a sabiendas de las exigencias externas que son inevitables. Lo que parece perfectamente evitable es que el ritmo de la vida institucional se desarrolle tal como ahora, y que sí existen otras formas de organizar el trabajo de maneras menos caóticas e improvisadas.

La docencia parece la gran perdedora, y los profesores fueron despojados de una condición que se añora, que nunca fue la ideal pero se aprecia distinta y distante de la actual. En esta forma de la docencia, se aprecian los defectos que Fullan y Hargreaves identifican: se ejerce en un sitio que resulta poco edificante, poco estimulante para el aprendizaje de alumnos y profesores;<sup>21</sup> se reconoce una falta de pertenencia a la institución, un escaso compromiso profesional, excepto con aquello que beneficia al docente en lo individual, lo que es producto y causa de una cultura docente balcanizada: “una cultura hecha de grupos separados, y a veces rivales, que maniobran para alcanzar

---

<sup>20</sup> Enfatizo la docencia porque la participación de los investigadores en PIFI, como grupo, es marginal.

<sup>21</sup> “Las escuelas no soy hoy organizaciones donde se aprenda. En general no son lugares interesantes ni gratificantes para los docentes ni para los alumnos”. Fullan, Michael y Hargreaves, Andy, op. cit., p. 12.

una posición y una supremacía como ciudades estados independientes, vagamente conectados”;<sup>22</sup> en la cual no se practica el trabajo en equipo, salvo cuando así convenga, por ejemplo, en la preparación de una ponencia cada uno, lo que da como resultado tener no una en autoría individual sino cuatro o cinco colectivas, es decir, un trabajo artificial en equipo.<sup>23</sup> Hay un desprestigio del grupo como entidad de trabajo, pues a través del conjunto sólo se justifica formalmente, o bien, se legitiman formas espurias de colaboración y construcción social de las tareas.

### **Rasgos compartidos**

Una obra realizada con reportes de investigadores de distintas instituciones da cuenta de seis estudios de caso en otras tantas universidades públicas,<sup>24</sup> producto de trabajos inicialmente individuales basados en el análisis de documentos institucionales y entrevistas a actores de la vida universitaria. Una de las instituciones analizadas es justamente la Universidad de Colima. Las conclusiones son un compendio de algunos de los temas críticos en la agenda de las universidades que parten del reconocimiento, con cierto pesar, de que están dominadas por la “racionalidad técnica” y todo su bagaje conceptual e instrumental. Algunos indicadores para trazar las coordenadas de las formas en que se administran las universidades públicas mexicanas son los siguientes:

1. Tratando de ubicar a las universidades en ciertos modelos de gestión resulta complicado encontrar, de facto, modelos puros o abrumadoramente predominantes: “en realidad, las universidades presentan combinaciones de los diferentes modelos y en ocasiones una mixtura del modelo burocrático y del modelo político, o combinaciones de configuraciones colegiadas con formas anárquicas. A veces existen elementos de un modelo que refleja un funcionamiento general de la institución, en otros casos solamente serán representativos de alguna parte o sección. Posiblemente un término apropiado

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 95.

<sup>23</sup> “Este trabajo en equipo artificial se caracteriza por una serie de procedimientos formales, específicos y burocráticos que privilegian la planificación conjunta entre los docentes, la consulta entre ellos y otras formas de colaboración”. *Ibíd.*, p. 102.

<sup>24</sup> Arechavala, Ricardo [coord.] (1999), *La universidad pública. ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?*



para representar el modelo organizacional de una universidad en particular sea el de una organización híbrida, esto es, más una configuración organizacional original y única que la combinación de rasgos estructurales.”<sup>25</sup>

2. Hay una presencia dominante del gobierno federal en la vida de las universidades, especialmente por la vía del condicionamiento de presupuestos y el establecimiento de fondos para equipamiento e infraestructura y formación del personal académico, aspectos atados a la evaluación. Se trata de un interés real del gobierno por fijar mayores controles en la eficiencia de los recursos que reciben las universidades. Una cuestión abierta a la discusión en las comunidades académicas es si los acercamientos, a veces excesivos, entre las universidades y los gobiernos son obligados por éstos, o lecturas erróneas de las autoridades universitarias que los llevan a asumir actitudes sumisas, en aras de evitar enfrentamientos o convencidos que no hay otra forma de resolver la escasez de recursos para las universidades.

3. Una grave tendencia es que las políticas educativas se diseñan de espaldas a los actores y protagonistas, en parte por la inmediatez de muchas políticas federales y, en gran medida, por la inercia de las instituciones, normalmente verticales en la toma de decisiones. Es notoria la irrelevante participación de los protagonistas de las comunidades académicas.

4. La participación de las comunidades académicas en las universidades ha sido más un ritual de simulación para legitimar decisiones tomadas a niveles centrales. Lejos de generar procesos de análisis colectivos a partir de los cuales se diseñen proyectos consensados, sin las ataduras del inmovilismo o las trampas de la burocracia, fenómenos arraigados en las instituciones educativas desde los años setenta. Con los mecanismos establecidos por el PIFI no existe certeza de que en verdad se trata de fomentar el trabajo colegiado. No es lo mismo la discusión de los problemas de fondo de una institución, de una escuela o carrera, que la

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 57.

reunión de profesores y autoridades para cubrir expedientes, llenar formatos y mostrar las caras más gratas a los evaluadores.

5. En los procesos de decisión, en la selección de autoridades y aun en procesos académicos, prevalecen criterios más políticos que académicos en muchos contextos universitarios. Pese a este rostro, a veces lamentable de la política universitaria, los afanes de buscar responsabilidades compartidas no se consiguen al sustentarse en criterios como *lealtad o incondicionalidad*, que suelen cambiar fácilmente en ciertos niveles. En un escenario de esa naturaleza, la academia se ubica, en el mejor de los casos, en un segundo lugar. Se busca la estabilidad a toda costa, por encima de la diversidad de la academia, lo cual conlleva a formas verticales de gobierno universitario que suelen disfrazarse de ropajes académicos que terminan en burocracias o autoritarismos a veces ilustrados: “Las universidades no han generado formas propias de gobierno y de administración, más bien éstas han sido importadas, a través de los directivos designados, de la añeja tradición de los funcionarios gubernamentales priístas, que usualmente consisten en formas centralizadas, piramidales, autoritarias y personalizadas.”<sup>26</sup>

6. La adopción acrítica de modelos empresariales en las universidades. Este es uno de los signos más reveladores de los vientos modernizantes que corren por sus recintos. Los nuevos discursos y prácticas revisten las fachadas con conceptos relativamente novedosos, pero no atacan a fondo muchos de los problemas estructurales. Estos modelos empresariales conducen, por ejemplo, a creer que todo tipo de desempeños se pueden evaluar con criterios objetivos. En términos más amplios, se trata de la aplicación de la llamada “pedagogía empresarial” a la universidad, sin las mediaciones conceptuales y ajustes para adaptarlos a contextos, condiciones e historias específicas.

7. En los programas de acción de los sindicatos y asociaciones de estudiantes no aparecen las preocupaciones por la academia. Sus demandas se

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 278.

centran en proteger los derechos de los agremiados, poco contribuyen a la elucidación y puesta en práctica de proyectos. En estos grupos no hay proposiciones pedagógicas claras, sino intereses políticos clientelares circunscritos a la defensa a veces irracional contra la propia esencia de la universidad. Los ejemplos de cómo logran dominar esas formas son abundantes y testimonian los efectos lesivos de la solidaridad gremial llevada a extremos que sacrifican el cumplimiento de los fines sustantivos de las instituciones educativas.

8. Hay un raquítrico soporte teórico real para reflexionar sobre las influencias externas al sistema educativo, y ser capaz de ofrecer alternativas que opongan propuestas más críticas y autónomas. No es que falte masa crítica en las universidades, sino estructuras y condiciones institucionales para canalizar el potencial generador de proyectos por parte de las comunidades. Faltan nexos sólidos entre los grupos académicos y las autoridades para discutir con el gobierno federal, por ejemplo, las prioridades en la asignación del presupuesto público, o para debatir las políticas dictadas por la Secretaría de Hacienda en aspectos como los salarios y los programas de estímulos. No es lógico, por ejemplo, que a los profesores se les mida con el rasero de los investigadores, o que la docencia, en universidades dedicadas primordialmente a ella, se minimice en los programas de estímulos al desempeño académico.

9. Las universidades han sido cotos privados de grupos de poder en los cuales las grandes decisiones son propiedad de unos cuantos, que diseñan las grandes orientaciones institucionales o traducen las exigencias del gobierno federal. El resultado es una separación entre quienes diseñan, instrumentan y coordinan la aplicación, y los responsables del trabajo cotidiano en los cuales esas políticas deben aplicarse. No hay que hurgar demasiado para encontrar un divorcio palmario entre ambos grupos.

10. Aunque el tema de la autonomía provoca escozores, las nuevas formas de relación entre el Estado, el gobierno y las universidades son objeto de mutaciones profundas que la están transformando. Bajo la engañosa apariencia de

un Estado debilitado por el esquema neoliberal, lo que tenemos ahora es una poderosa entidad mucho más capaz de incidir en la vida de las instituciones por la vía de las evaluaciones. Este elemento es determinante en el nuevo rumbo que ha tomado la universidad pública mexicana.

El conjunto de rasgos descritos que concluyeron los investigadores describe de forma muy semejante lo que ocurre en la Universidad de Colima. Expresado en términos literales, no existe un modelo claro de organización institucional: la estructura se ha ido adaptado en función de decisiones que parecen responder a necesidades del momento, pero no a un proyecto de desarrollo con visión de futuro. Hay una fuerte presencia del gobierno central, explicable en parte por el peso del financiamiento federal que recibe la institución, pero también de los acercamientos promovidos por la Universidad. Si bien el periodo rectoral analizado inició con un inusitado proceso de consulta, el segundo plan institucional de desarrollo y sobre todo, a partir de la irrupción del PIFI, ya no se consulta y, en muchos sentidos, las políticas y ordenamientos se dictaron de espaldas a la comunidad, así, la participación es más un ritual de simulación exigido por las propias reglas. La presencia del componente político en la toma de decisiones es muy clara también en la selección de las autoridades de todos los niveles, pues hacerlo es un facultad unipersonal del rector. La adopción de esquemas empresariales es evidente en la contratación de consultores y corporaciones que lo mismo asesoran ayuntamientos que empresas.<sup>27</sup> El sindicato de trabajadores y la Federación de Estudiantes Colimenses –que agrupa estudiantes de la entidad, no sólo de la Universidad- no tienen un peso específico frente a la presencia poderosa de la rectoría. Hay un endeble soporte teórico para reflexionar sobre la problemática de la Universidad o de la educación y, finalmente, mutaciones al concepto de autonomía, por ejemplo, con la obligación de que los planes de estudio para nuevas carreras deben ser aprobados por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, sin cuyo aval no se pueden obtener recursos federales, lo cual coloca a la universidad en la misma posición que una universidad privada

---

<sup>27</sup> Así ocurrió con la contratación de asesores para capacitar y orientar sobre la certificación de la Universidad con normas ISO 9000.

que solicita un reconocimiento de validez oficial de estudios a la Secretaría de Educación estatal.

A continuación, se describen algunos de los rasgos a cuya definición se arriba luego de la revisión documental y de las entrevistas. Son el rostro oculto, la piel profunda, las secuelas que deja el diluvio del PIFI.

### **Reforma o respuesta**

El modelo de educación superior que se ha venido impulsando en el país desde hace dos décadas, pero que tuvo un impulso extraordinario con la titularidad de Julio Rubio Oca en la subsecretaría de Educación Superior, construido sobre la marcha, perfeccionado y ajustado en su ingeniería, fue asumido en la Universidad de Colima como mandato, ante la ausencia de un proyecto propio, con solvencia para resistir o para ser sujeto de mediaciones críticas. No hay una sola línea entre los documentos oficiales públicos más importantes que advierta con reserva los impactos, que prevenga del eventual efecto de las políticas e instrumentos ejecutados desde la SEP. Ni siquiera el tema del financiamiento aparece como motivo de preocupación, pese a sus inocultables efectos para las comunidades. En la cultura universitaria colimense se ha introyectado la sombra disciplinadora y paternal de la SEP, como parte componente de su personalidad colectiva. En ese contexto, la Universidad de Colima ha respondido a los estímulos de la SES, incluso, en grados aun más extremos de rigidez. “Somos más papistas que el Papa”, suele confesarse, cuando se evidencia la aplicación extrema de los procedimientos sugeridos por la SES o la ANUIES, pero no va más allá de la declaración autocomplaciente.

En el esquema propuesto por la SEP, las universidades públicas deben seguir la más estricta lógica de adaptación, al igual que están haciendo los sistemas educativos con respecto a las exigencias del mercado y la globalización neoliberal. Así se entendió el mensaje en la Universidad de Colima y como tal se convierte en práctica. Las respuestas institucionales constituyen trazos que se van confeccionando a la medida, en la forma más o menos estrecha en que se reciben de la SEP. No existe una reforma intencional, dirigida,

pensada, reflexionada, evaluada y ajustada críticamente. Respuesta, no reforma, es la manera más precisa de calificar el proceso que sigue la Universidad.

### **Normalización**

Las transformaciones ocurridas en la educación superior mexicana, entre las que destacan los cambios en los mecanismos de financiamiento y las reglas del juego, las presiones para ser objeto de evaluaciones institucionales y autoevaluaciones, la rendición de cuentas, la presencia creciente de instituciones privadas con la complacencia de las autoridades federales y estatales, la racionalidad empresarial en las universidades (discursos, valores y prácticas de mercado), la orientación a la demanda, el paradójico discurso de la calidad y la equidad, expresiones todas del nuevo rostro de la educación superior, fueron asimiladas en la Universidad de Colima, en el discurso institucional y en las prácticas dictadas desde la administración central. En los niveles más altos de la estructura universitaria sin resistencias ni ambigüedades, aunque con recelosa pasividad y soterrada inconformidad entre las huestes académicas.

La consecuencia de tal asunción se traduce, paulatina pero incesantemente, en un proceso silencioso de normalización. Ewald define a la normalización como “la producción de normas, estándares para medir y comparar y reglas para juzgar. La normalización produce no objetos sino procedimientos que van a llevar a un consenso general para elegir normas y estándares”.<sup>28</sup> En la institución analizada ocurre justo lo descrito, esto es, la producción de normas, estándares y juicios que mutilan las condiciones específicas, las particularidades, las historias, lo singular. De esa forma, se exige a los programas educativos rendimientos semejantes, llámese derecho o mercadotecnia (de rendimientos normalmente altos), contra otros, de rendimientos consuetudinariamente pobres comparadas con aquellas normas, como filosofía o carreras de ingenierías. La misma fórmula se utiliza para juzgar los niveles de consolidación de los llamados *cuerpos académicos*, sin distinguir entre los pertenecientes a áreas profesionalizantes con pocos

---

<sup>28</sup> Cfr. Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999), *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*, pp. 194-195.

doctores, como contabilidad, y otras, de tradición, prestigio y vocación científica en la Universidad, como los de ciencias biomédicas o agropecuarias. La eficacia de tal normalización es la asunción formal de que esas son las normas válidas, las justas; que las brechas de calidad son el merecido pago a la ineficacia de las escuelas, es decir, de sus profesores y directivos. Ocurre, de esa forma, la transferencia de responsabilidades del nivel de la administración central hacia los planteles, pese a que las políticas, los procedimientos y las decisiones principales son competencia de dichas instancias.

La normalización es uno de los artilugios con los cuales se construye el nuevo sentido común, desde el cual los problemas de la equidad, el acceso, la autonomía y el compromiso de las universidades con la transformación de la sociedad, antaño presentes en la agenda latinoamericana, dejaron su lugar por las obsesiones en pos de la excelencia, la eficiencia, el gasto y el rendimiento académico: “La convergencia de las reformas de la educación superior en distintas sociedades puede explicarse, en su mayor parte, por los imperativos económicos internacionales que piden una competitividad constante en el mercado global. Desde este punto de vista, las reformas son el resultado de un proceso de difusión cultural en el que las estrategias vuelan de país en país mediante redes de especialistas que toman prestadas políticas alternativas de una agenda de políticas dominantes.”<sup>29</sup> Dos notas son relevantes para el caso de la Universidad analizada: una, el origen de las distintas políticas que se envuelven en el discurso transformador de la educación superior ha sido incorrectamente interpretado, es decir, ha sido visto (el discurso, las políticas y las estrategias) como parte de la mejora de la calidad, no comprendido en su cabalidad y justa dimensión, como un intento de racionalización de carácter fundamentalmente financiero. En segundo lugar, es digno de resaltar el papel de la difusión cultural de tal esquema, pues la conquista lograda ha ocurrido no sólo en el terreno económico o burocrático, sino en la propia visión que sostienen muchos de los universitarios, en especial, quienes toman las decisiones. Racionalidad económica y consenso cultural son un binomio sobre el cual se asienta el nuevo sentido común; separados no se podría concretar su victoria temporal.

---

<sup>29</sup> Torres, Carlos Alberto y Schugurensky, Daniel, op. cit., p. 11.

## Desconfianza

Uno de los problemas más graves que enfrentan las instituciones de educación superior es la pérdida de confianza en que se había basado la relación entre gobiernos y universidades: “las universidades fueron una de las primeras instituciones sometidas a profundo escrutinio con el fin de descubrir pruebas que justificaran tal desconfianza”.<sup>30</sup> El fenómeno es mundial. Ocurre en Europa y así lo constata el estudio sobre aquellos sistemas educativos, especialmente en Gran Bretaña y Francia. Contra la tesis común de que la rendición de cuentas es parte de una *nueva cultura*, Neave afirma que obedece a la pérdida de confianza del gobierno sobre las instituciones educativas<sup>31</sup> y sobre otras instituciones –de corte social-, en el contexto del neoliberalismo. En tal proceso el mercado jugó un papel clave: “parte del escepticismo, al menos en la Europa continental, se funda, en buena medida, en cierta desconfianza que despierta esa fuerza que no sólo ha llegado a ser central en la sociedad norteamericana, sino que también lo es para un concepto esencial que ha inspirado o justificado la total conmoción experimentada en las universidades de Europa durante la década pasada y que continua manifestándose aún hoy. Esa fuerza es la primacía que se le ha asignado al rol del mercado como motor básico del cambio comunitario o, en su expresión política e ideológica, el ultraliberalismo”.<sup>32</sup>

La falta o la pérdida de confianza, o ambos fenómenos, con toda la carga de implicaciones son experimentados por las instituciones con respecto al Estado, pero hay una circunstancia igualmente grave que rebasa los límites de aquella relación, pues se reproduce al interior de las instituciones, en la forma de una desconfianza semejante de las autoridades centrales hacia los directivos de las escuelas y hacia los profesores. Eso se aprecia en el caso de la Universidad de Colima, por ejemplo, en los comprobantes y

---

<sup>30</sup> Neave, Guy, op. cit., p. 245.

<sup>31</sup> “El surgimiento de lo que podría definirse como un pedido de ‘rendir cuentas’ parece sugerir que aquella confianza es una cualidad que se desvanece y su desaparición se advierte en Gran Bretaña más que en ninguna otra parte. La idea de que los gobiernos, cuando le han retirado su confianza a la enseñanza superior, procurarán fortalecer los mecanismos formales de rendición de cuenta –nominalmente ante el público, pero en esencia ante el príncipe, esto es, ante ellos mismos- es una tesis convincente que se ha instalado hoy con excesiva verosimilitud.” Neave, Guy, op. cit., p. 243. En palabras de Trow, es una “rendición de cuentas persuasiva”; *ibíd.*, p. 249.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 245.



requisitos que deben presentar los profesores para participar en los programas de estímulos, o en las propuestas –todavía sin éxito- que dentro de la institución claman porque los profesores sean controlados con tarjetas checadoras en su entrada y salida de clases, y en otro sentido, en los requerimientos de la administración financiera interna de la institución para las escuelas y facultades, con controles que paulatinamente se van afirmando. El mensaje de desconfianza es apabullante, y el recipiendario último, el docente, que podría –lo cual no podemos afirmar pues no fue objeto de análisis- estar, a su vez, reproduciéndolo entre los estudiantes.

Es preciso señalar que la rendición de cuentas y la transparencia no son prácticas totalmente cuestionables, pues también abren la posibilidad para que la sociedad y el Estado se enteren de las dificultades y los problemas en su interior, además, por supuesto, del quid de este tipo de mecanismos: la eficiencia en el uso de los recursos públicos. Justo es reconocer que representa un avance característico de la sociedad democrática, aunque también lo es que en un sistema político como el mexicano, los controles de la vida interna de las instituciones no están en manos de la sociedad civil sino de los partidos políticos y los gobernantes, a través de los poderes ejecutivo y legislativo, por tanto, supeditados a los vaivenes de la política, los políticos y los partidos, no a los proyectos académicos.

### **Los programas de estímulos**

Así como el financiamiento por concurso es un mecanismo -no precisamente sutil- para orientar a las instituciones con base en ciertos “paradigmas de calidad”, los programas de estímulos al desempeño académico fueron el mejor artificio para orientar la función docente en la universidad colimense. La jugada resultó perfecta, moderna, “científica”. No había que ser demasiado sagaz para darse cuenta, hace poco más de diez años, que el nacimiento de los programas de estímulos a la productividad en el ámbito educativo, denominados eufemísticamente *carrera docente*, pronto generarían efectos indeseables. La forma de adaptar una idea surgida en Estados Unidos a principios del siglo XX magnificó los defectos inherentes al esquema: mientras en el país de origen los

programas de estímulos no representan altos porcentajes del salario, en México, los ingresos de los profesores por esa vía son ampliamente superiores. Un primer efecto es ya obvio: frente a un salario profesional deprimido, los maestros que cumplen las condiciones para participar apuestan a reunir los puntos suficientes para obtener los niveles salariales adicionales para elevar sus ingresos. Termina por imponerse el cumplimiento formal sin importar la calidad o el impacto en las funciones que corresponde desempeñar: importa demostrar que se cumple, que se hizo o participó, aunque no sea verdad o nadie pueda constatar el efecto, por ejemplo, en el aprendizaje de los estudiantes, o en la relevancia del saber producido.

Con el paso de los años los programas de estímulos han sido estudiados profusamente, sobre todo por los efectos colaterales o directos que están produciendo y que los convierten en un auténtico polvorín. Entre otros consensos es preciso reconocer por los menos dos lugares comunes: que los programas de estímulos no tienen una línea directa con el mejoramiento de las instituciones, es decir, que entre más niveles o salarios se otorguen a los profesores no se puede concluir indefectiblemente que los servicios educativos son de mejor calidad; el tema es polémico y, aunque habrá acérrimos defensores, una evidencia termina por imponerse: los programas de estímulos han sido, en el mundo real, un mecanismo de compensación salarial meritocrático para un reducido grupo de los profesores, no una estrategia preocupada por la calidad de la educación. Un segundo lugar común es que los programas de estímulos provocan un efecto de fragmentación entre las comunidades académicas, justo cuando se requiere impulsar más el trabajo en equipo. Las fracturan porque frente a una bolsa finita, cada uno compite con todos los demás, y en la medida que unos ganan más, los otros ganan menos, un cuadro suma cero. Pero además, porque los estímulos están dirigidos a una tercera parte de los profesores de tiempo completo, que en la Universidad de Colima representan cerca del 40%, el resto no tiene siquiera la posibilidad de competir por un salario más decoroso.

Las políticas educativas dominantes, como la descrita, llegaron al salón de clase e influyen la didáctica y las condiciones del aula. La calidad del trabajo que realizan los profesores no es un tema que se discute colegiadamente. No hay, por ejemplo, análisis

sobre la correspondencia entre los niveles alcanzados por los profesores en el programa de estímulos y los niveles de formación de los alumnos, o el grado de habilitación de los docentes y su práctica de enseñanza. Así, con estas políticas y esquemas, los profesores *ocupan* los salones de clase, no los *habitan*. Los ocupan como quien se instala en la habitación de un hotel, sin tocar más allá de lo indispensable, sin apropiarse del lugar, sin infundirle el sentido de propiedad y de alegría que debiera una tarea tan compleja y comprometida. Habitar el aula “quiere decir armar ese espacio según gestos, opciones, márgenes de maniobra; considerar alternativas, elegir algunas y rechazar otras. Habitar un espacio es, entonces, una posición activa.”<sup>33</sup> En este modelo aséptico, impuesto y aceptado acríticamente, se definió un perfil de las actividades del profesorado y a cada una se le otorgaron puntajes, un valor que define en la práctica las prioridades. Se trata de un deber ser que no eligen los que tienen que cumplirlo, ni pueden discutirlo. De esa forma, al organizar la distribución de las tareas<sup>34</sup> que deben desempeñar los profesores – con “equilibrio” entre la docencia, tutoría, gestión e investigación-, se introducen mecanismos de normalización que imponen nuevas visiones sobre el salario, el tipo y esencia del trabajo académico, los contenidos de los planes de estudio y las formas de evaluar “la calidad de los productos” –los egresados.

## **Evaluación**

Vinculado a estos mecanismos de normalización se encuentra la evaluación, cuya relevancia provoca distorsiones a la tarea educativa, que ya se han documentado profusamente. Conviene señalar una. Los resultados de las evaluaciones nacionales estandarizadas progresivamente suplen los procesos de revisión curricular. Son los puntajes de los exámenes y el contenido de los mismos –las “guías del CENEVAL”-, lo que determina el curriculum. Ser evaluados por este tipo de instrumentos es hoy tan natural como los procesos de selección excluyentes. El peligro de esta variante de la pedagogía

---

<sup>33</sup> Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, op. cit., 20.

<sup>34</sup> “Una de las consecuencias de esta racionalización es que acaba centrando su interés en las tareas, perdiendo el sentido de los fines”. Cfr. Poole, cit. por Contreras, José (1999), *La autonomía del profesorado*, p. 22.

recuerda aquella acusación que lanzaban los alumnos a la profesora de Barbiana:<sup>35</sup> “En los exámenes de gimnasia el profesor nos trajo una pelota y nos dijo: *Jueguen al baloncesto*. Nosotros no sabíamos jugar. El profesor nos miró con desprecio: *Muchachos infelices*. Él es como ustedes. Tener habilidades en un rito convencional le parecía importante. Le fue a decir al director que no teníamos *educación física* y que quería mandarnos a examen en septiembre. Cada uno de nosotros era capaz de treparse a una encina. Allá arriba, soltar las manos, y bajar una rama de cien kilos con el hacha. Después arrastrarla por la nieve hasta la puerta de la casa, a los pies de nuestra madre.” Así, con esta fórmula educativa no se trata de saber sino de demostrar en un corte burocrático. La conclusión la ofrecen los propios chicos de Barbiana en su acusación: “Me contaron de un señor de Florencia que para subir a su casa toma el ascensor. Y que se compró otro aparato costoso con el que simula que está remando. Ustedes le pondrían la nota más alta en educación física.”<sup>36</sup>

### Oscuros y genios

La Universidad de Colima asumió las directrices emanadas de la SES a pie juntillas. PIFI avasalló los documentos institucionales formalmente rectores de la vida universitaria colimense, que tuvieron que ser plegados, mutados a las líneas y formas definidas por las autoridades centrales de la educación superior mexicana.<sup>37</sup> Habría que reconocer que el problema es global, que no es privativo de la institución analizada, que las universidades en Latinoamérica y otras regiones del mundo están cada vez más acotadas por las políticas estatales, en un proceso que se acompaña del discurso de la rendición de cuentas y la responsabilidad social, pero que también se explicaría por la desconfianza que generan las instituciones educativas superiores en un país en el que las universidades públicas han jugado un papel crucial, por su poderío de movilización social en diversos momentos de la historia, especialmente en la segunda mitad del siglo veinte.

---

<sup>35</sup> Alumnos de Barbiana, *Carta a una profesora*.

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> El fenómeno también sucede a nivel de los países: “En la periferia, cuando una clase capitalista débil y subordinada y un Estado endeudado son incapaces de formular una política universitaria compatible con el nuevo paradigma económico, quien enfrenta esta tarea es una red de agencias internacionales encabezadas por el Banco Mundial”. Torres, Carlos Alberto y Schugurensky, Daniel, *op. cit.*, p. 14.

No obstante, eso que aquí aparece como un signo por lo menos cuestionable, no se percibe de la misma manera justamente por la imposición del nuevo sentido común, desde el cual no hay otra universidad posible, u otros caminos para las universidades públicas: “Dentro de este contexto neoliberal, el pensar que las universidades pueden estar vinculadas tanto con la constitución de identidades democráticas como con la producción y la reproducción del saber con miras a incrementar la productividad podría considerarse una actitud romántica.”<sup>38</sup> Esa es la visión que no cabe, la que resalta el papel crítico de la universidad frente a una sociedad compleja y cambiante y, en especial, su contribución a los procesos de construcción de la democracia. En algún momento ambas visiones podrían estar enfrentadas, eso es innegable, pues hay también contradicciones entre la democracia y el capitalismo, como se analizó en el capítulo respectivo, pero la existencia de la discrepancia es distinta a su disolución por decreto en aras de un enfoque empresarial que se apoderó de los discursos y las prácticas universitarias. Contradicciones de las que están repletas las universidades, y que tal vez sean el sino más característico de ellas, por el motor que las moviliza: el conocimiento y la inteligencia, la discusión y la palabra. Esa situación la coloca en tensión permanente, entre las demandas del mercado y las necesidades sociales, entre la urgencia de lo inmediato y la perspectiva del futuro, o entre la conservación del pasado valioso y la contribución a un futuro mejor. En la misma medida, las diferencias y las contradicciones son parte del devenir cotidiano, de las relaciones y de las prácticas. No se trata, y eso quizá sea una de las enseñanzas más elementales pero alentadoras, de una institución homogénea y monolítica, lo cual puede representar una condición favorable si hay lugar a la diversidad y a la discrepancia dentro del marco de los proyectos institucionales acordados por consensos y con fundadas razones.

En uno de los párrafos finales de su artículo Torres y Schugurensky escriben una pieza maestra de la microfísica de las instituciones educativas en nuestros países, que exhibe con claridad una de las palmarias contradicciones: “Seguirán siendo habitadas por personas e ideas. Seguirán albergando juntos al intelectual oscuro y al brillante orador. El

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 28.

poeta inspirado, el académico metódico y el científico imaginativo recorrerán los mismos pasillos y se sentarán en las mismas aulas y los mismos espacios públicos con el estudiante idealista o cínico, el político oportunista, el burócrata discreto y el alumno apasionado que busca la manera de producir conocimientos con una efervescencia y una creatividad sin límites.”<sup>39</sup> ¡Cuánta verdad encierra la afortunada expresión! La universidad es, paradójica e inevitablemente la casa que alberga a quienes hacen de la docencia o la investigación su pasión, pero también, a quienes simulan trabajar y esperan el tiempo de jubilarse. A funcionarios comprometidos y preparados y a otros, resentidos y frustrados; a funcionarios grises, cuyos méritos no son precisamente académicos y a quienes han hecho de la universidad una profesión. A funcionarios que creen que su experiencia se mide por el número de años que han ocupado una cierta posición, no por la apertura y la humildad para entender que el aprendizaje es un proceso que no termina al asumir un alto cargo. En la universidad conviven, en fin, funcionarios y profesores que asumen críticamente su condición y su responsabilidad, junto a otros, prisioneros de la *cultura del panzazo*. Las universidades en México, en Colima, por supuesto, son también eso. Es una lección amarga pero cierta.

### **Mal silente**

A los ojos de quienes están concentrados en llamar *áreas de oportunidad* a lo que antes fueron los problemas, les resulta de mal gusto señalar aquellos aspectos críticos que afean los discursos triunfalistas. Desaparecen –o nunca estuvieron- de documentos y discursos oficiales cuestiones “profundas”, al menos tres de ellas, una de las cuales ya se enunció antes: la burocratización de la vida institucional, la desconfianza hacia la universidad y en su interior de las autoridades hacia los académicos, y finalmente, la autocomplacencia, una triada que forma una especie de mal silente que carcome la vitalidad del aparato escolar. Ninguno de los temas aparece en los informes institucionales pero constituyen síntoma y causa de muchas de las actuales dificultades, aunque su origen no esté precisa y solamente en la institución. Los males aludidos son resultado de

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 29.

largos y complicados procesos históricos, atados al desarrollo del sistema de educación superior y a la propia cultura política del país, pero se vieron acentuados con la persistencia de un discurso que apostando a la modernización generó perversiones que trastocaron a la institución educativa en sus procesos, naturaleza y actores principales.

De la burocratización se ha escrito mucho. No se trata solamente del incremento de la plantilla de trabajadores para funciones administrativas o de control, sino de la imposición de una racionalidad en la cual importan las formas y no las funciones esenciales. Si en el presente el tema es preocupante, en el futuro inmediato las perspectivas no parecen distintas. Frente a la desconfianza hacia el trabajo que hacen las universidades, la respuesta ha sido más controles y mayor fiscalización. Para el PIFI, como se ha visto, las instituciones participantes deben presentar informes financieros y técnicos trimestrales. En ese contexto han ocurrido los procesos de hiperresponsabilización y proletarización de los docentes. El tercer problema de fondo, invisible en apariencia, es la autocomplacencia, el discurso triunfalista que se repite y se repite, intentando convencer de que así mismo se ha convencido. Los discursos triunfalistas, autocomplacientes se erigen contra dos principios elementales en toda pretensión de cambio para mejorar: por un lado, la necesidad de la autocrítica y la memoria histórica y, por otro, la negación de las ineficiencias o los malos resultados. Son, en suma, tres problemas que dificultan la construcción de proyectos sólidos en lo académico y estimulantes en lo emocional, que se sostengan con el complemento del compromiso crítico y convencido de los implicados; tres problemas que, como mal silente, carcomen a una institución que si algo debe inculcar es pasión.

## CONCLUSIONES

### **El nuevo rostro de la educación superior pública mexicana**

En el modelo que proponen las políticas públicas se asume a la dimensión económica como la más importante, en ocasiones, la única válida, aquella que califica a la educación como de calidad y pertinente. Se pierde de vista que la educación, pese a los modelos de *management*, no es una empresa aunque su lenguaje se haya impuesto desde hace algunas décadas.<sup>1</sup> Se olvidan aspectos esenciales, y se pierden algunas virtudes despojando al ser humano incluso de la capacidad de soñar o desear.<sup>2</sup> El valor humanista de la educación aparece en un discurso hueco, mientras predomina su valor en el mercado de trabajo. Tal vez sea un signo de los tiempos que hoy corren, pero se desdeña esa otra valía que le da un sentido particular a la escuela, muy claro en la siguiente afirmación de un multirreferido texto de los últimos años: “La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación. Hay que recordar

---

<sup>1</sup> Neave y Van Vught expresan (p. 384): “Otro rasgo común del nuevo enfoque de gestión administrativa es precisamente la irrupción en el mundo académico de los valores y la técnica provenientes del mundo de los negocios... Mírese por donde se mire la cuestión, es imposible negar que hoy la enseñanza superior está fuertemente influida por un espíritu de ‘profesionalismo administrativo’.”

<sup>2</sup> Zemelman, Hugo (2002), “Educación, globalización y democracia”, p. 33. Paulo Freire es probablemente quien más insistió en el tema, afirmando la necesidad ontológica del sueño y la esperanza.



constantemente este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta. Parafraseando las palabras del poeta, el niño es el futuro del hombre.”<sup>3</sup> En efecto, la educación en general, y en especial la superior deberían ser apreciadas no sólo por sus efectos en la economía, también por sus aportes a la cultura, la identidad, la democratización y el desarrollo humano y social.

En el marco de políticas que caracterizan a las reformas educativas hay ausencias notables, la más evidente es la de los estudiantes. No aparecen sino como accidentes o datos fríos en los documentos sobre PIFI, pese a que las misiones de las instituciones educativas las colocan en el centro: ¿cuál es la relación entre el financiamiento público y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes? ¿Cuándo y dónde se conectan la evaluación y el aprendizaje? Es una de las áreas soslayadas en los programas y políticas educativas nacionales. A una conclusión semejante arriba Hugo Casanova al rastrear, a partir de los setenta, las políticas estatales para su atención: “En el caso específico de las políticas del Estado en relación con los estudiantes, es factible afirmar que durante las décadas en cuestión se ha carecido de un planteamiento homogéneo y sistemático, y que pese al papel central del sector estudiantil en el concierto de la educación superior, su problemática sólo ha sido atendida de manera indirecta.”<sup>4</sup> En la situación actual de la educación superior en México, las propuestas para la atención a los estudiantes se pueden ubicar en dos grandes grupos: aquellas enfocadas a resolver el problema del acceso por circunstancias económicas, mediante la creación de un programa nacional de becas, y algunas estrategias dirigidas a los problemas educativos, entre ellas, las tutorías. Por la manera como están propuestos esos esfuerzos, se trata sólo de paliativos ante problemas estructurales. De no existir una revisión estructural de esas inequidades, el sistema educativo seguirá convirtiéndose en un instrumento legitimador y reforzador de las desigualdades sociales.

Respecto a las tutorías, ya se han esbozado antes las razones de un escepticismo que no da lugar a demasiada confianza en sus posibilidades de fortalecer la formación

---

<sup>3</sup> Delors, Jacques [coord.] (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors*.

<sup>4</sup> Casanova, Hugo (2000), “Políticas del Estado en relación con los estudiantes”, p. 108.

profesional de los estudiantes. Por supuesto, es una estrategia que puede tener muchas bondades, pero el quid de la cuestión no está en los elementos accesorios al proceso educativo sino en la propia naturaleza de las tareas cotidianas que realizan alumnos y profesores o en elementos del contexto: ¿Cuál puede ser el impacto de las tutorías si predomina una pobreza en los contenidos y en los enfoques de enseñanza? ¿Cómo pueden las tutorías subsanar carencias que tienen su origen en las condiciones socioculturales de las familias y el déficit del sistema educativo?

¿Es correcto definir la condición de la educación superior pública como crítica? Es evidente la centralidad del tema entre los estudiosos de la educación superior: “El discurso crítico y las metáforas sobre la crisis de las universidades en general resulta altamente sugestivo en el final del siglo XX: ‘universidad cautiva’, ‘naufragio de la universidad’, ‘Babel de las universidades’ y la ‘universidad en ruinas’... El desmantelamiento de la universidad pública produjo sus propias metáforas: de la universidad sitiada a la universidad en la encrucijada o desconstruida. Otra metáfora es una denuncia en el libro ‘universidad en ruinas en la república de los profesores’, simbolizada por la iconografía clásica de la Torre de Babel con un doble significado: de un lado, las ruinas físicas producidas por el desfinanciamiento del gobierno federal... de otro, las ruinas institucionales con su efecto más perverso: la erosión del propio tejido académico, progresiva y peligrosamente.”<sup>5</sup> Sin duda existe un malestar generalizado con los resultados y las percepciones sobre la eficacia del sistema educativo superior, pero la insistencia en ese hecho está siendo un arma de doble filo, porque sirve también a los intereses de quienes cuestionan la valía de la educación pública. Argumentos de ese tipo sostiene Milton Friedman para cuestionar al sistema escolar público y la función del Estado: “El papel del Estado, cada vez mayor, ha tenido muchos de esos efectos adversos tanto en la enseñanza superior como en la primaria y secundaria. Ha fomentado una atmósfera que tanto los enseñantes interesados como los estudiantes serios encuentran con frecuencia adversa al aprendizaje”.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Trindade, Hélgio (2002), “Metáforas da crise e a urgência da reforma universitária na América Latina”, pp. 134, 136.

<sup>6</sup> Friedman, Milton/Rose (1980), *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, p. 214.

En estas concepciones la escuela pública es una “isla del socialismo en el mar del mercado libre” que atenta contra la libertad individual y el desarrollo de la sociedad, y sus magros resultados son consecuencia de su dependencia de los presupuestos públicos, por tanto, tiene que desaparecer para fomentar el sano funcionamiento social: “cuando dominara el mercado privado, la calidad de toda la enseñanza mejoraría tanto que incluso la peor, si bien estaría *relativamente* más baja en la escala, sería mejor en calidad *absoluta*.”<sup>7</sup> Así pregonan los Friedman: “¡Intentad vender un producto que alguien anda regalando!” Afirmar la existencia de una crisis de la educación superior pública significa, aparte del reconocimiento de evidencias inocultables, abrir la puerta a las visiones y los argumentos que sostienen que la única posibilidad para mejorarla reside en su privatización: “Es deseable en el más alto grado que todo hombre o mujer joven, independientemente de la renta, situación social, lugar de residencia o raza suyos o de sus padres, tenga oportunidad de acceder a la enseñanza superior; *siempre que él -o ella- esté dispuesto a pagarla en el momento o deduciéndolo de la renta más elevada que la enseñanza le permita obtener.*”<sup>8</sup>

Los procesos de globalización económica, la situación política del mundo y la vertiginosa evolución de las nuevas tecnologías han modificado las percepciones sobre las instituciones educativas superiores. La nueva alianza hegemónica<sup>9</sup> irrumpió en las universidades y en las instancias donde se deciden las políticas educativas nacionales. El fenómeno iniciado a mitad del siglo XX se consolidó y las universidades, desde la óptica neoliberal, deben convertirse en apéndices del sector productivo, una eufemística fórmula para referirse a quienes detentan el poderío económico y político: “La educación debe ser pensada como un gran campeonato,”<sup>10</sup> lo cual significa dejar a las instituciones educativas a la suerte del libre mercado y la competencia por la clientela, es decir, padres y estudiantes. Así, predominan las visiones que acercan las universidades a la empresa, cuyas preocupaciones centrales son la calidad y la competitividad: “por desgracia, los

---

<sup>7</sup> *Ibíd.*, pp. 236-237.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 252.

<sup>9</sup> Apple, Michael (2001), *Política cultural y educación*.

<sup>10</sup> Gentili, Pablo (1997), “La McDonaldización de la escuela: a propósito de “Educación, identidad y papas fritas baratas”, p. 52.

grupos de derechas están fijando la agenda política en educación y (que), en general, se reproducirá en este campo el mismo modelo de beneficios que ha caracterizado casi todas las áreas de la política social, en la que el 20% superior de la población acapara el 80% de los beneficios.”<sup>11</sup>

¿Cuáles son algunos de los rasgos que caracteriza a esa universidad resultante de tales procesos, en el caso de México? Uno de los más notorios es el predominio de los aparatos burocráticos sobre los académicos. Habría que decir que el fenómeno de la burocratización de las universidades no es reciente y data de los mismos años en que ocurrió la gran expansión de la educación superior pública en el país en los setenta, no obstante, a pesar de la introducción de los conceptos de calidad y excelencia, el componente cualitativo, el más específicamente educativo, ha perdido peso frente al enorme poder que concentran las instancias burocráticas ligadas al financiamiento y la evaluación. Siguiendo a Alfredo Furlán se puede advertir que se construye una pedagogía oficial asentada sobre dos pilares, finamente ligados, la mercadotecnia<sup>12</sup> y la vigilancia: “Al otorgar tanta importancia a la evaluación, se refuerza la pedagogía de la vigilancia y merma las posibilidades de desarrollar una pedagogía centrada en el interés y la significatividad”.<sup>13</sup> Grave riesgo el que se desprende de allí, de ese nuevo sentido común: “Si la educación significa algo más que un conjunto de aprendizajes útiles e incluye como componente central el afianzamiento del deseo de vivir juntos, la pedagogía debe cuidarse de la tentación de seducir y debe volver a ponerse al servicio de la crítica de la sociedad actual. No necesitamos una pedagogía que ayude a vender. Debemos querer una pedagogía que se sume a la búsqueda de caminos para que la vida no se reduzca al festín de los vencedores.”<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Apple, Michael (2001), *Política cultural y educación*, p. 50.

<sup>12</sup> “La calidad de la educación superior se reduce a la identificación de una serie de estándares de productividad y rendimiento académico, a la implementación de sistemas de evaluación jerarquizantes, a la vinculación (o subalternización) de la producción científica a las demandas del mercado, o al establecimiento de acuerdos y emprendimientos conjuntos con el mundo empresarial. Los procesos de privatización de la educación universitaria se asocian, de este modo, a una concepción limitada, meritocrática y gerencialista de la calidad.” Gentili, Pablo (2005), “Introducción” a *Espacio público y privatización del conocimiento...*, p. 16.

<sup>13</sup> Furlán, Alfredo (2003), “La pedagogía frente al desafío del marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación”, p. 35.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 36.

La relación entre la universidad y el Estado es un componente imprescindible para entender el nuevo tipo de institución que se reconfigura. Probablemente Brunner<sup>15</sup> haya acertado cuando calificó como perversa la relación entre ambas entidades: o el Estado las apoya incondicionalmente sin ocuparse de consideraciones económicas ni pedagógicas, o bien, las somete a intervenciones políticas. Es, pues, un financista benevolente o un policía disciplinador. Rasgos de esa vinculación quedaron atrás, pero otros se acentuaron. La lógica no sufrió una ruptura radical, si acaso se perfeccionaron los mecanismos: “Las universidades son autónomas para decidir cuestiones internas y elegir los medios necesarios para lograr las metas establecidas (control del proceso), pero el gobierno es el que tiene el poder de fijar dichas metas (control del producto).”<sup>16</sup>

El tema de la privatización y la oposición universidad pública versus universidad privada está imbricado en el anterior. La polémica es intensa, sobre todo por la presión de organismos como Banco Mundial, que apuestan a la expansión de las instituciones privadas como forma de atender la creciente matrícula que demanda instrucción superior, en un momento histórico en el cual la noción de lo público pierde peso ante la idea de lo privado como eje central del proyecto de neoliberalización de la economía;<sup>17</sup> incluso, ante un fenómeno de “infusión del carácter privado en el sector público”,<sup>18</sup> cuyo mejor ejemplo es el incremento del financiamiento privado a las universidades públicas, y en algunos países también, el otorgamiento de recursos públicos a universidades privadas. El resultado es una progresiva indiferenciación entre sectores.<sup>19</sup> Pero la privatización tampoco es un proceso novedoso, y tuvo lugar por primera vez antes que la privatización

---

<sup>15</sup> Brunner, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, p. 166.

<sup>16</sup> Torres, Carlos Alberto y Daniel Schugurensky, op. cit., p. 24. Muñoz asegura: “Como en otros países, las políticas para modernizar la educación superior derivaron en mayor injerencia del gobierno federal en la conducción del sistema educativo.” Muñoz, Humberto (2001), “La reforma en la UNAM: algunos desafíos políticos”, p. 39.

<sup>17</sup> Raúl Domínguez asegura que esta idea privatizadora no es reciente, y para ello, recuerda uno de los considerandos que anteceden a la primera Ley Orgánica de la Universidad Nacional en 1929: “que no obstante las relaciones que con el Estado ha de conservar la Universidad, ésta en su carácter de autónoma tendrá que ir convirtiéndose a medida que el tiempo pase, en una institución privada.” Domínguez, Raúl (2000), “Los sofismas del financiamiento universitario”, p. 17.

<sup>18</sup> Levy, Daniel C., op. cit., p. 157.

<sup>19</sup> Torres, Carlos Alberto y Schugurensky, Daniel, op. cit., p. 21.

de la economía,<sup>20</sup> y de manera más notoria que en otras regiones del planeta, al grado que Levy en su estudio sugiere que la privatización de la educación en nuestro subcontinente es un modelo a estudiar para los países que pretendan emprender esa tarea en un contexto hostil.

Las transformaciones en la noción del Estado son un hecho ya fuera de discusión. El Estado ha logrado imponer una nueva concepción a su relación con las universidades. Permanentemente temeroso del poder desestabilizador de los movimientos sociales emanados de las universidades latinoamericanas, el Estado está resolviendo, con las políticas instrumentadas en las dos últimas décadas, dos graves problemas: el de la obligación histórica de financiar la educación superior, mediante la supresión de las tendencias incrementalistas en el otorgamiento de presupuestos públicos, y el control de la vida en las universidades a partir de definir el sentido de las funciones sustantivas de las casas de estudios superiores. Este control de la universidad por parte del Estado es objeto de una atención privilegiada en distintos documentos. En síntesis, se puede afirmar que la universidad ha sido un espacio controlado, de distintas formas y con énfasis diferentes. El *Prometeo encadenado* de Neave y Van Vught está más preso que nunca. Cuando las tendencias neoliberales proclaman el adelgazamiento del Estado frente a la mano poderosa del mercado, hay una engañosa retirada y sólo un ilusorio debilitamiento, pese a los avances de la vida democrática nacional. Realmente puede afirmarse que nunca como ahora había logrado el Estado tener mayor influencia en las políticas que regulan la vida de las universidades y el control de los presupuestos, además, ha logrado tal grado de aceptación, que sus ideas motoras han sido asumidas como estandartes para amplios sectores de las universidades públicas estatales, y uno de los más poderosos mecanismos de control ha sido el financiamiento.

En el lenguaje del concierto económico mundial existen “economías”, no países. En el nuevo lenguaje pedagógico los alumnos son clientes,<sup>21</sup> los profesores son vendedores,

---

<sup>20</sup> “En el periodo 1955-1975, el ímpetu de la privatización es impresionante”. El autor muestra con detalle los etapas de privatización en la educación latinoamericana. Levy, Daniel, op. cit.

<sup>21</sup> “En las instituciones públicas en que los gastos de la enseñanza son bajos, los estudiantes son clientes de segunda. Son los destinatarios de la beneficencia parcialmente proporcionada a expensas del contribuyente.

el conocimiento y las habilidades son mercancías, y los procesos no importan sino sus resultados. En palabras de los Friedman, la universidad vende enseñanza y los estudiantes la compran. La evaluación apela a su sentido primigenio; es un control de calidad que se mide por la capacidad de responder a un examen fundamentalmente de orden memorístico. Los planes de estudio deben responder a las necesidades sociales, pero ¿quién puede definir las con claridad y autoridad?, en otras palabras ¿quién define la pertinencia de la pertinencia? De qué necesidades se trata: ¿las necesidades sociales de los empresarios o de los asalariados, de los habitantes de las ciudades o del campo? La prueba de pruebas, la medida del éxito es que los egresados consigan empleo como si ello dependiera solamente de los planes de estudio y no del modelo y las variables económicas. En esta concepción prevalece un pensamiento disgregador, que en el caso de los profesores afirmaría “el que sabe, a investigar, y el que no, a enseñar.”<sup>22</sup> Y con ella, se abre una gran división entre los profesores de *formación completa*, los doctorados, y el resto.

Frente a las expresiones de los vertiginosos cambios en las sociedades, especialmente el ahondamiento de las distancias entre países ricos y pobres, y la pauperización de las formas y contenidos culturales,<sup>23</sup> la escuela como institución social -y la universidad en particular-, no aciertan a erigir un proyecto educativo que parezca capaz de contender contra ese desasosiego cultural. Esa dimensión del mundo no está resultando parte importante a la hora del diseño curricular, lo que cuenta es la inserción de los egresados en el mundo del cada vez más escaso trabajo, y en lo otro, en la formación cultural, hay una ausencia lamentable y una falta de sentido preocupante que explicaría, por lo menos parcialmente, el sentimiento de vacío y aburrimiento que poseen

---

Esta característica afecta a los estudiantes, al claustro y a los administradores.” Friedman, Milton/Rose, op. cit., p. 243.

<sup>22</sup> Fabra, María Lluïsa y Miquel Doménech (2001), *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*, p. 98. Los Friedman afirman: “Los profesores prosperan gracias a la investigación y a las publicaciones”, (p. 244).

<sup>23</sup> Para Follari no es un asunto coyuntural: “no estamos ante una momentánea crisis moral, o ante una abdicación de parte de la sociedad hacia la cultura, a partir de un voluntario gesto de nihilismo. La cultura/zapping, el universo del alivianamiento generalizado, son el fruto de un desenvolvimiento histórico que ya lleva casi cuatro siglos”. Follari, Roberto (1991), “La universidad ante el desasosiego cultural”, p. 85.

muchos de nuestros jóvenes universitarios, presas del “síndrome del aburrimiento crónico”.

No existe evidencia sólida para concluir que la evaluación es un proceso también pedagógico, que se apunta hacia la calidad entendida sin la exclusión de algunos para que otros sean campeones. La pretensión de construir un sistema nacional hoy transcurre por otras vías. Los proyectos estelares en la nueva concepción de la educación superior son la evaluación de las instituciones ligada al financiamiento, la evaluación de los aspirantes y egresados como vía para, presuntamente, garantizar su calidad, así como una forma de controlar el acceso y, más recientemente, la evaluación de las instituciones con un abanico de esquemas, para acreditación y para la rendición de cuentas con el discurso de la transparencia. Son alternativas de carácter político y económico ante problemas que también son académicos y sociales, y constituyen coartadas perfectas para legitimar una nueva racionalidad, articulada por categorías como excelencia y eficiencia, pero que en el fondo establecen un control de la educación superior. Con esos instrumentos el gobierno federal resolvió magistralmente algunos de los dilemas cruciales que ya lo habían acosado en el siglo pasado y lo amenazan en el siglo XXI. Pero así practicada, ni la evaluación de los estudiantes, ni la evaluación de las instituciones garantizan una educación de mayor calidad, a pesar del paradójico pregón. Martin Carnoy y Claudio de Moura Castro encuentran que los tres tipos de reforma educativa ensayados en América Latina estuvieron motivados por la necesidades de resolver el problema del financiamiento, por razones de competencia en el nuevo contexto de la economía mundial y por razones de equidad, pero no fueron reformas que buscaran, en primer lugar, resolver el problema de la formación de los estudiantes.

A este razonamiento se podría objetar que la reforma de la SEP se fundamenta también en la formación de profesores por la vía de la obtención de posgrados, pero hay suficientes dudas sobre las posibilidades reales de impactar el sistema educativo en forma favorable. Al respecto, faltaría insistir en que Promep y los programas de estímulos al desempeño académico comportan riesgos que explotarán más tarde o más temprano,



como la pulverización de la colegialidad o la fragmentación de la profesión docente como gremio, ante la necesidad de competir con los colegas.

Si se entiende a la *calidad* como un concepto complejo, multidimensional,<sup>24</sup> una valoración del sistema educativo superior arroja saldo rojo en diversos componentes, lo cual no significa desconocer o negar los avances experimentados durante el siglo XX, pero sí, poner en tela de juicio la factibilidad de continuar un modelo educativo con probadas muestras de insuficiencia a la hora de brindar el servicio educativo a los sectores mayoritarios de la sociedad.

Es cierto que la universidad pública tiene rumbo, como lo tiene un barco perdido en alta mar, pero no es el rumbo que decidieron las propias universidades como entes autónomos y pensantes en su interior. ¿Es correcto el rumbo? Habrá quienes defienden el destino y la vía adoptada, en eso la polémica continuará, como diversa es la propia institución universitaria. Incuestionable es que la ruta y el destino se fijaron en otra sede, distinta a la Universidad, aunque su actitud fue determinante. ¿Cuál es la obligación de los académicos? ¿Les corresponde recuperar el papel protagónico y contribuir al esfuerzo de hacer de la universidad un proyecto central de la cultura y no simplemente una fábrica de profesionistas, muchos de ellos con asiento en el desempleo? ¿Es posible tal ambición? ¿A quiénes interesaría y a quiénes no?

En la tarea de transformar lo que no funciona en el sistema educativo, y en la Universidad de Colima, es urgente más que nunca la agrupación de los académicos, y ello implica trabajar en distintos niveles de vinculación orgánica, al interior de las carreras y facultades, y después, en una estrecha articulación entre quienes producen investigación y quienes son responsables de difundirla y enseñarla. En todos los casos, con renovadas formas de participación, distintas a las superficiales que propagó el PIFI. Huelga decir que no existen recetas universales, pero es conveniente asirnos a lo que otros han elaborado

---

<sup>24</sup> Muñoz, Carlos y otros (1997), *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. En el libro se define a partir de cinco componentes: pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia.

para tratar de levantar la mirada y otear posibilidades en el horizonte. Roberto Follari<sup>25</sup> ofrece un conjunto de pistas para construir un camino propio.

1. Enriquecer la cultura institucional, entre otras formas, rompiendo con el insularismo y fusionándose con la sociedad para incorporarle una dimensión distinta a ambas: “Llenemos la universidad con gente de la calle, con exposiciones, conferencias, mesas redondas, cursos breves de difusión con calidad... Es uno de los modos de dejar de ser instituciones fundamentalmente profesionalistas, dirigidas al otorgamiento de credenciales y títulos.”<sup>26</sup>

2. Revisar y fortalecer las carreras y las áreas humanísticas y sociales. Construir contrapesos efectivos y racionales contra la idolatría de la técnica, porque a la razón instrumental tiene que oponerse su examen crítico, de sus efectos culturales y no sólo económicos, sin perder de vista que la educación es no solamente preparación para el trabajo, sino un espacio determinante en la transmisión intergeneracional de valores y bienes simbólicos; de autoconciencia y reflexividad social no fácilmente reemplazable.

3. La universidad tiene que ser un espacio central en la discusión pública, plural y abierta, de las condiciones socioculturales y el destino de las sociedades. Pero tiene que empezar por sí misma: “Una universidad abierta para pensar el mundo debe estar, primero, abierta a pensarse a sí misma. Una universidad abierta a cambiar el mundo debe ser, ante todo, una universidad dispuesta a cambiarse a sí misma.”<sup>27</sup> Es la universidad un sitio donde se debe enseñar y practicar la crítica seria, responsable, en donde la sociedad encuentre vías de reflexión, alguna brújula dentro de la perplejidad reinante.

4. La universidad tiene que asumir como tarea propia la de vincularse y servir a los otros niveles del sistema educativo; una pretensión secular que difícilmente se pone en práctica con resultados favorables. Ni el sistema educativo básico, ni el superior pueden seguir asumiéndose como independientes uno respecto del otro, y en algunos momentos, como antagonistas frente a la disputa de los presupuestos.

---

<sup>25</sup> El conjunto de ideas que se enumerarán enseguida, en esencia, están tomadas del artículo citado de Follari (“La universidad ante el desasosiego cultural”).

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>27</sup> Gentili, Pablo (2005), “Introducción” a *Espacio público y privatización del conocimiento...*, p. 18.

La superación de los añejos problemas de las universidades no vendrá de las élites y la tecnocracia, es decir, del rumbo y las vías adoptadas en la búsqueda del nuevo rostro de la educación superior. Los años de aplicación de las políticas de ese corte son la mejor evidencia, pues los problemas sustanciales no se han resuelto, aunque se han disfrazado los hechos desde posturas formalistas y en exceso reduccionistas. Sin embargo, algunas de las inercias que se han promovido desde ese nuevo sentido común podrían constituir un resquicio para otras posibilidades, porque es preciso ratificarlo: las universidades, la de Colima, por supuesto, no son entidades monolíticas y acabadas, siempre quedan resquicios y se expanden en mayor o menor grado la arena de las disputas por dejar transitar otras visiones. Esas políticas e instrumentos también podrían ser revertidas, utilizadas para incitar a una revisión profunda de las instituciones, si el PIFI se constituye en un medio y no el quid de la vida universitaria. En otras palabras, se impone un nuevo sentido porque hay un clima y condiciones en las instituciones que lo favorecen.

Aparentemente es imposible en el corto plazo escapar a los esquemas de evaluación por las implicaciones financieras, pero sí es posible, en ese corto plazo, introducir otros temas en la agenda, a través del trabajo responsable y profesional de los colectivos, con fuertes liderazgos académicos sustentados en el capital extraordinario que resulta de la suma consciente de profesores, investigadores y administradores. Si esta dinámica existiera en nuestras universidades, con toda seguridad no ensayaríamos, muchos años después (no necesariamente mejorados), intentos fallidos, moradores ya del *panteón de las reformas estériles*, a que aludió Neave.

La educación superior, especialmente la universidad pública, tiene una innegable función y responsabilidad histórica: ejercer el pensamiento crítico con un compromiso social: “Y es que la Universidad es el espacio natural, privilegiado para pensar, para promover las cualidades de esos hombres que la sociedad necesita.”<sup>28</sup> La crítica tendría que ser una premisa que distinguiera al trabajo de las universidades. La aceptación sumisa, y a veces gozosa, de las disposiciones emanadas de la SEP advierten que no hay en las cúpulas de las universidades una preocupación notoria por cumplirla. La crítica no es

---

<sup>28</sup> De la Isla, Carlos (1998), *De la perplejidad a la utopía*, p. 52.

una tarea cotidiana de quienes tendrían a su cargo esa responsabilidad, ni tampoco es un fenómeno exclusivo de México o Colima. En suma, podríamos concluir, con Carlos de la Isla, que “La Universidad, conciencia crítica de la sociedad, significa que la misión de la Universidad es pensar (la investigación no es otra cosa que pensar al mundo y a nosotros en el mundo), enseñar a pensar (y ésta es la esencia de la educación universitaria), transmitir y acrecentar el pensamiento (en esto consiste la extensión de la cultura)”.<sup>29</sup>

Probablemente haya que aceptar que en algún momento la decisión de cambiar o iniciar los procesos de transformación tiene sustento en el peso de la autoridad, pero no puede ser así durante el curso de los acontecimientos, ni es deseable que se convierta en la norma, y que los cuerpos interioricen esta forma del actuar conquistado. Quizá muchas universidades no habrían aceptado realizar evaluaciones u observar con cuidado el uso de los recursos públicos de que disponen, por inercias o por temores, pero de poco habrá servido la injerencia si no se logra transitar del cumplimiento burocrático hacia otras formas en las cuales se pueda evaluar y traducir en estrategias discutidas y consensadas con los colectivos académicos. Si la autoridad sirve sólo para dictar las tareas, los procedimientos y los tiempos, es claro que esa institución puede semejarse mucho a un campo deportivo o de entrenamiento militar, pero nunca a una escuela donde se tiene por propósito pensar y enseñar a pensar. La afirmación que Follari hace para el caso argentino tiene valor para el contexto mexicano: “El Ministerio está más cerca del panóptico que del espacio de estimulación y coordinación que pudiera guardar, favoreciendo la relación en red de las universidades y de los académicos entre sí, lo cual estaría más acorde con el espíritu de autonomía universitaria al cual todos parecen reverenciar, pero al que en los hechos hoy cada vez se responde en menor medida.”<sup>30</sup> De este tipo de cultura no es dable esperar la vigorización de la academia mexicana, sino más bien la proliferación de las formas burocráticas y autoritarias, la sinrazón y la estrella en la frente marchita o el ceño fruncido.

---

<sup>29</sup> De la Isla, Carlos, op. cit., p. 108.

<sup>30</sup> Follari, Roberto, op. cit., pp. 89-90.

Producto de la cultura política que conserva celosamente ciertos rasgos verticales, muchos de los cambios descritos se han introducido bajo formas a veces más sutiles y en otras abiertamente autoritarias, y cuando pasan así a los protagonistas del proceso educativo, son objeto de rechazos o resistencia. La opinión es unánime: en las reformas educativas latinoamericanas los docentes fueron aplastados por las múltiples disposiciones, y su postura, en general, osciló de la simulación a la resistencia.<sup>31</sup> En general no compartieron las tesis de las reformas y no en pocos casos resistieron de distintas maneras, además, hubo carencias en la preparación de los profesores, y su desarrollo profesional –incluida su situación salarial– es el eslabón más débil de las reformas. En esas condiciones, es evidente que no hay reforma capaz de superar los problemas sustanciales ni cumplir su propósito. Probablemente en esta ausencia de participación y compromiso de los profesores pueda residir la fractura que permita romper el monolitismo de la reforma neoliberal.

No obstante un relativo consenso respecto a las funciones críticas que la universidad debe cumplir, queda la sensación de que las instituciones educativas superiores, especialmente las universidades, han cumplido un papel pobre frente a esas responsabilidades históricas, y no han sido promotoras del pensamiento universal. Si para Anthony Giddens la democracia es una flor frágil, podemos afirmar lo mismo de la educación, con todo y su rica tradición, su historia y su valoración social. En efecto, es un bien apreciado en forma universal pero endeble en su consolidación como espacio de construcción integral de seres humanos integrales.

No es la misión social de la universidad la que está definiendo su rumbo, es el presupuesto de que dispone el que establece lo que puede ser prioritario y lo que debe esperar. Ciertas concepciones, extrapoladas de otros ámbitos, dominan en detrimento de algunas funciones de la universidad, y por tanto, del desarrollo de la sociedad. O la función social de la universidad ya cambió –y perdimos un compromiso ético–, y habrá que acostumbrarse a ser universidades-empresa o vivimos nada más tiempos de ausencia de

---

<sup>31</sup> “Las reformas educacionales hoy en casi todos los países de América Latina pasan por encima de los profesores”. Zemelman, Hugo, op. cit., p. 35.

crítica y de mayor lucidez. Ojalá sea sólo una nube que empaña el horizonte y siembra añoranzas por lo que veremos cuando aparezca de nuevo el cielo azul.

Probablemente sea menester terminar este esfuerzo ratificando convicciones y esperanzas –también urgencias- por la vigorosa tarea educadora de la universidad. Carlos de la Isla escribe una buena pieza para vigorizar el espíritu: “en esta época de tanta oscuridad en campos tan extensos cuando incluso el Oriente –el Oriente de donde viene la luz, está nublado de irracionalidad y vergüenza- es indispensable, es vital que la universidad, la verdadera universidad, siga siendo luz.”<sup>32</sup> En medio de este presente urge seguir soñando con un futuro distinto. Por ahora, es mejor que Prometeo siga encadenado y no que Sísifo cargue la roca. Con Prometeo vive la esperanza.

### **El nuevo rostro de la educación universitaria colimense**

La revisión de los rasgos que caracterizarían el nuevo rostro de la educación superior, impulsado por la Subsecretaría de Educación Superior, y las peculiares formas en que fue asumido por la Universidad de Colima dejan muchas interrogantes y algunas certezas. Entre las primeras saltan aquellas que indagan acerca de la naturaleza del cambio apreciado en las últimas décadas del siglo XX y los albores del nuevo: ¿se trata de una universidad reformada o alterada?, ¿lo que ocurrieron son transformaciones profundas o modificaciones epidérmicas? O en lenguaje coloquial: ¿dichos cambios son un paso adelante?

Entre las primeras certezas que se han ido confirmando, primero con las entrevistas sostenidas con los cuatro grupos de profesores, y después con los informantes elegidos, es que la visión monolítica del discurso institucional se fragmenta al ser recogida por los protagonistas de los procesos educativos. Ni profesores ni directivos asumen las maravillas descritas en la universidad de papel, o para ser más precisos: ni todos los profesores ni todos los directivos, pues el estudio realizado en la Universidad de Colima sólo permite conclusiones con una fuerte dosis de medida; en cambio, se reconoce la presencia de la simulación casi como una segunda piel de quienes tienen por encima un

---

<sup>32</sup> De la Isla, Carlos, op. cit., p. 114.

jefe a quien rendir informes, planes de trabajo, con quien se deben llenar formatos para el PIFI en sesiones inocuas. Actitud que peligrosamente se asienta, no sólo en las sesiones preparatorias del PIFI o en las reuniones infinitas para recibir nuevas instrucciones, sino que ha penetrado el ser docente, ingresando a los salones de clase e incidiendo en los comportamientos frente a los estudiantes. Dicho giro en la forma de asumir la docencia no pasa desapercibido por los estudiantes. En los momentos de terminar esta redacción tengo acceso a los datos de una facultad con 40 profesores, catorce de ellos de tiempo completo, y los resultados de la encuesta de evaluación de los profesores por estudiantes, correspondiente al semestre agosto 2007-enero 2008, con todas sus imperfecciones, muestra quizá un reflejo de la manera cómo los perciben los estudiantes: entre los primeros diez con más altos puntajes, sólo el décimo es de tiempo completo; entre los diez con los más bajos puntajes, siete lo son de tiempo completo. De una facultad entre 29 no pueden derivarse conclusiones contundentes, pero el ejemplo ilustra un posible defecto, una imperfección del rostro que se configura para la educación superior.

Entre los docente de tiempo completo hay inconformidades, malestar con las políticas y los instrumentos, pero finalmente sus condiciones suelen ser de privilegio, en comparación con el resto del gremio universitario: mejores salarios, menos clases –no más de 10 horas/semana-, además, son los mejor formados –de acuerdo con los esquemas de la SEP-, los habilitados, doctorados, con reconocimiento de haber alcanzado el perfil Promep, miembros del Sistema Nacional de Investigadores, experimentados, y, se supondría, con una amplia visión de la profesión. A cambio, viven sujetos a la dinámica de la cuantofrenia, de la obsesión de acumular puntos para el ESDEPED, el Promep o el SNI.

¿Cuáles son los costos del “éxito”? En el caso referido antes, de una facultad, los profesores han ido aumentando su estatus, su condición salarial y su presencia institucional, entre ellos tienen ya un *cuerpo académico consolidado* -máximo reconocimiento nacional-, varios miembros en el SNI, son exitosos, son parte del maquillaje del nuevo rostro de la universidad, pero frente a los alumnos son un cuerpo desdibujado, desinteresado, que nunca tienen tiempo, que suelen abrumar con trabajo que no revisan, o relajar hasta el cansancio. Paradójicamente, cuando son mejores

profesores para la SES, como lo ostentan con su perfil Promep, para los estudiantes han dejado de serlo. ¿Ese es el nuevo rostro de la universidad? Sí, todo indica que así es, que la transformación no es epidérmica, aunque también es insustancialmente académica; no la mejora pero sí la afecta, al someterla a nuevas dinámicas, a nuevas pulsiones, a agentes externos antes desconocidos. Hay una transformación de fondo, es inocultable. “300 millones de pesos no son cualquier cosa”, declaró uno de los entrevistados; no lo son en una universidad pública estatal de poco más de 20 mil estudiantes, con un presupuesto federal anual que osciló, en el periodo estudiado, entre 500 y 700 millones de pesos.

La aceptación de cierto tipo de cambios es unánime en la Universidad, pero no hay evidencias –más allá de las autoevaluaciones del PIFI- que reflejen que hoy la Universidad forma mejor a sus estudiantes, que sus profesores desarrollan mejores procesos de enseñanza –teniendo más doctores y perfiles Promep- y que los investigadores –con más miembros en el SNI- realizan producción científica o humanística de mayor calidad. Tampoco se puede afirmar que tener inscritos a más del 80 por ciento de los estudiantes en programas educativos de calidad garantiza una formación profesional más sólida. Lo que hay en abundancia son los discursos que pregonan esas bondades, pero también hay incertidumbres e interrogantes. Allí parece residir el mayor argumento en contra del impacto del PIFI, pero también para explicar su poderío: “La condición necesaria para que una política educacional, un proyecto curricular o una experiencia educativa tengan viabilidad, es que los sujetos implicados crean en su necesidad o al menos se resignen a tomarla como la única solución existente. El consenso es indispensable para educar y educarse. El neoliberalismo pedagógico se ubicó exactamente en el lugar discursivo donde se sienten las fracturas del sistema educativo tradicional, para las cuales se carece aún de otras respuestas.”<sup>33</sup>

Los maestros de tiempo completo experimentan los alcances y los defectos del sistema implantado, pero son los únicos que pueden obtener algún beneficio. Eso explicaría por qué su malestar queda en los pasillos, se rumia en las reuniones, se expresa en actitudes de desdén, de indiferencia, pero no va más allá. Los otros profesores, los que

---

<sup>33</sup> Puiggrós, Adriana (1998), “Educación neoliberal y alternativas”, p. 50.



son contratados semestralmente por horas no han experimentado la obligatoriedad de los tiempos que se vencen para cumplir los plazos fatales, no sufren las revisiones de su documentación para obtener o ratificar el perfil Promep, son observadores más o menos distantes; de ellos no rescatamos la voz, aunque tenemos algunas suposiciones. Unos más distantes, porque tienen otras obligaciones laborales, de las cuales también depende su economía, asisten a la Universidad, cumplen sus horas y se van. Los más cercanos, quienes aspiran a una plaza de tiempo completo, o por lo menos a unas horas más de docencia, intuyen o saben que las reglas son aquellas, las dictó la SEP, aquí se aceptaron y no hay forma de rebatirlo. Oponerse a las reglas que no son para ellos, directamente, no parece la fórmula más sensata para conseguir una mejoría en sus condiciones contractuales, sería alejarse del camino que conduce a la esperada plaza de tiempo completo.

No se puede afirmar que la Universidad de Colima funciona como un Wal Mart, donde cada uno asume pasiva e irracionalmente su papel. Es una institución con las contradicciones y las resistencias de otras, seguramente de todas las públicas estatales que en México comparte la misma condición, pero ciertos factores propician un clima de menor rebeldía aparente, entre ellos, un sindicato que ha optado por la negociación antes que por el enfrentamiento; una cultura laboral de formas autoritarias, en la que los contratos del personal académico –excepto los que obtuvieron la definitividad, un dato que no es público- se ratifican cada seis meses, y los profesores reciben la constancia de su contratación hacia el final del ciclo escolar. Sobre todo resalta una aceptación acrítica de las políticas y los instrumentos dictados por la SES, un convencimiento que deriva -en parte, por lo menos- de una falta de formación en educación de las autoridades que han tenido en sus manos la conducción de la Universidad. No hay un entrenamiento ni antes, ni durante el proceso de ejercer un cargo de autoridad, y eso podría ser una hipótesis para explicar la forma de asumir la relación con la SES.

La Universidad no es una institución monolítica pero sí fraguada en la cultura del *sí señor*, autoritaria. Más abajo de los niveles de la administración central la Universidad es muchas universidades, o muchas manifestaciones de la misma, entre los niveles

educativos, entre los grupos de docentes por niveles educativos, entre unos y otros en el estatus, entre facultades y disciplinas, es una y muchas universidades,<sup>34</sup> lo que ha permitido que también haya esfuerzos que intentan fracturar aquella visión, no muchos, ni notables, pero sí en la simiente de las interrogantes, en el rechazo de la repetición victoriosa de mentiras de papel. Lo que allí está es un texto incompleto, difuso, aunque claro en muchos de sus trazos generales, pero falto de interpretación, de una comprensión que vaya más allá del relato estadístico que se infiere de los documentos PIFI; es una forma particular de la cultura institucional: “Como afirman reiteradamente pensadores de tan distinto origen como Bruner, Van Maann o Geertz, la cultura es un texto ambiguo, inacabado, metafórico que requiere constante reinterpretación. La cultura, como fenómeno fundamental y radicalmente interactivo y hermenéutico requiere interpretación más que explicación causal.”<sup>35</sup>

Pese a los múltiples defectos que se pueden advertir en la ejecución de las políticas y los instrumentos que configuran el discurso y las prácticas del nuevo rostro de la educación superior, no siempre parece ser clara la conciencia de lo que está ocurriendo. Podríamos preguntar, con Michael Apple: “¿Qué reformas podemos llamar genuinamente reformas no reformistas, es decir, reformas que mejoren las condiciones actuales y puedan conducir a cambios estructurales serios?, ¿qué reformas habría que apoyar, en la medida en que puedan contribuir a la educación política de un gran grupo de personas o a sus estrategias de aprendizaje, que en último término les ayuden a reforzar el control de sus instituciones culturales y económicas?, ¿qué tipos de coaliciones tenderán a ser progresistas a largo plazo?, ¿hay elementos en la cultura de los estudiantes, en sus padres, que influyan en la realidad de las relaciones sociales dominantes?, ¿cómo utilizarlas?”<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> “Por ello me ha parecido enormemente útil entender la escuela como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y constantes en la construcción de significados.” Pérez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, p. 12.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 15. Dice el propio autor (p. 16): “Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.”

<sup>36</sup> Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, p. 145.

No es fácil encontrar siempre las respuestas a preguntas de ese tipo, pero sí parece claro que en la construcción del nuevo sentido común<sup>37</sup> hay un conjunto de principios dominantes muy cuestionables, entre ellos, la aplicación formalista de fórmulas abstractas que niegan las especificidades, las historias, los contextos, que borran las diferencias, así como la heterogeneidad, característica y aliento de la educación superior. Ese nuevo sentido común se construye desde una batalla más amplia, más profunda y más demoledora en su impacto: “junto con la aplicación de las reformas neoliberales se vive una redefinición del espacio público tanto en los discursos oficiales como en el sentido común de los sujetos.”<sup>38</sup> Se expande una nueva normalidad entre los universitarios, entre y desde el mundo universitario, una nueva normalidad engendrada en la SEP, pero que encontró en la Universidad de Colima un escenario propicio para florecer y dotarla de un nuevo rostro, dejando así la impronta de que el elegido era el único camino o el que más convenía, imperfecto sí, pero que conducía a los recursos y a los beneficios, el que lo acercaba a la *clase mundial*. El fin pragmático justificó los medios, pero en medio, los actores resintieron y cuestionan las formas.

Se ha construido un nuevo sentido común, expresado en la noción el *nuevo rostro de la educación superior*. Sí, hay un nuevo rostro, más moderno, con instalaciones de primer nivel en la mayor parte de las facultades, con profesores de tiempo completo reconocidos por su perfil Promep, con programas educativos acreditados, con nuevos discursos, con visiones cada vez más ligadas a la empresa, al mismo tiempo que, paradójicamente, se ratifica su carácter orgullosamente público. Sin embargo, los costos en su interior parecen altos, por la inconformidad, por la alteración de las relaciones y las

---

<sup>37</sup> La nueva construcción, el nuevo rostro no exento de contradicciones y disputas, se podría sintetizar con Neave: “El ‘nuevo discurso’ es esencialmente mercantil, un cálculo técnico y utilitario que conjuga la teoría económica de la oferta con una jerga industrial militar cuya precisión a menudo pasa por alto el rigor científico. Este discurso sitúa a la ‘empresa’ como la institución central de referencia de la sociedad, a la universidad como un elemento del proceso productivo y engloba a ambas dentro de un reduccionismo económico que, al tiempo que se extiende por los países individuales, pretende que su característica predominante es trascenderlos. Que se equipare a los estudiantes con consumidores, a las universidades con ‘unidades de producción’ o ‘sistemas de distribución’ y al personal docente, por implicación, con ‘equipos de venta’ o, en una comparación aun menos lisonjera, con tenderos de una economía no material en la cual la educación es una mercancía que debe ser pregonada, es, por decir algo menor, un ejemplo de la desacralización del conocimiento y la cultura llevada a sus máximas alturas, ¡o profundidades!”. Neave, Guy, op. cit., p. 93.

<sup>38</sup> Arroyo, Mariela (2005), “Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior”, p. 28.

funciones, y al exterior, porque no se puede garantizar los discursos y promesas. Una nueva universidad, un nuevo rostro, un nuevo sentido común, sí, todo eso es verdad, nadie lo duda, pero pocos se atreven a afirmar que lo sustancial es mejor hoy que ayer. A pesar de todo, la universidad está viva.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo (1997), "El Promep: la transformación de la universidad en dependencia gubernamental", *Viento del sur*, no. 10, México.
- Aboites, Hugo (1998), "Evaluación de estudiantes y el sistema de educación superior del siglo XXI", en Didriksson, Axel [coord.], *Escenarios de la educación superior al 2005*, México, CESU-UNAM.
- Aboites, Hugo (2000), "Examen único y cultura de la evaluación en México", en Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel [coords.], *Evaluación académica*, México, FCE/CESU-UNAM.
- Aboites, Hugo (2003), "Empresarios y burócratas: el pacto sobre educación superior en México", en Dieterich, Heinz [coord.], *Identidad, educación y cambio en América Latina*, México, UAM-X/Editorial Quimera.
- Acosta, Adrián (2000), *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*, México, FCE/UdeG.
- Acosta, Adrián (2005), "El PRONAE y el gobierno de la educación superior", en Díaz Barriga, Ángel y Mendoza, Javier [coords.], *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.
- Adorno, Theodor W. (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- Aguerrondo, Inés y Braslavsky, Cecilia (2003), *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?*, Argentina, Papers Editores.
- Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Torres, Carlos Alberto [coords.] (1998), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo Veintiuno.

- Altbach, Philip (2002), "Prefacio. La educación superior latinoamericana desde una perspectiva internacional", en López, Francisco y Maldonado, Alma [coords.], *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Universidad de San Buenaventura, Cali/Boston College.
- Altbach, Philip (2000), *Educación superior privada*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Álvarez, Juan Manuel (1995), "Valor social y académico de la evaluación", en *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- Álvarez, Víctor y Lázaro, Ángel (2002), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga, Aljibe.
- Álvarez-Uría, Fernando (1995), "La escuela y el espíritu del capitalismo", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- Amin, Samir (2001), "Capitalismo, imperialismo, mundialización", en Seoane, José y Taddei, Emilio [comps.], *Resistencias mundiales. [De Seattle a Porto Alegre]*, Buenos Aires, CLACSO.
- Angulo, J. Felix (1995), "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo", en *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- Antunes, Ricardo (2001), *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*, Brasil, Cortez editores.
- ANUIES, *El PROMEP y sus dos primeras etapas de funcionamiento*, México, ANUIES, Colección Documentos.
- ANUIES, *El PROMEP. Etapas de planeación: enero de 1997-abril de 1999*, México, ANUIES, Colección Documentos.
- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES.
- ANUIES (2006), *Consolidación y cambio de la educación superior en México. Compromisos y propuestas de la ANUIES. Documento preliminar*, México, ANUIES.

- ANUIES (2006), *Consolidación y cambio de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta*, México, ANUIES.
- Apple, Michael W. (1987), *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Apple, Michael W. (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Apple, Michael W. (1995), "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículo nacional?", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Apple, Michael W. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- Apple, Michael W. (1998), "Educando de la manera 'correcta'. Las escuelas y la alianza conservadora", en Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Torres, Carlos Alberto [coords.], *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo Veintiuno.
- Apple, Michael W. y Beane, James A. [comps.] (2000), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- Apple, Michael W. (2001), *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- Apple, Michael W. (2002), *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós.
- Ardoino, Jacques (2000), "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación", en Rueda, Mario y Díaz Barriga, Frida [comps.], *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.
- Arechavala, Ricardo y Solís, Ricardo [coords.] (1999), *La universidad pública. ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?*, México, UdeG/UAA.
- Arroyo, Mariela (2005), "Concepciones del espacio público y sentido común de la educación superior", en Gentili, Pablo y Levy, Bettina (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- Arredondo, Víctor Martiniano (1996), *Universidad y sociedad. La inminencia del cambio*, México, CESU-UNAM.

- Attali, Jacques (1999), *Diccionario del siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- Autores varios (2003), *Porto Alegre (Foro Social Mundial 2002). Una asamblea de la humanidad*, Barcelona, Icaria/Más Madera/IPS.
- Baena, Guillermina (1999), *Calidad y educación superior. Los retos para el tercer milenio*, México, Ariel.
- Banco Mundial (1995), "Educación superior: aprender de la experiencia", *Universidad Futura*, vol. 7, núm. 19, México, UAM. (Tomado de The World Bank, *Higher education: Lessons from experience*, Washington, DC, 1994. Traducido por Gertrudis Payás).
- Barnett, Ronald (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- Bartra, Roger y otros (2003), *Universidad y humanismo*, México, UNAM.
- Baudrit, Alain (2000), *El tutor: procesos de tutelaje entre alumnos*, Barcelona, Paidós.
- Benítez, Cristina (2002), "El debate internacional sobre el futuro de la educación superior", *Revista de la educación superior*, no. 122, México, ANUIES, abril-junio.
- Birgin, Alejandra y otras [comps.] (1998), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Troquel.
- Blanco, José [coord.] (2001), *La UNAM, su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*, México, CONACULTA/CONACYT/FCE.
- Borón, Atilio y Torres, Carlos Alberto (1995), "Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina", en Pieck, Enrique y Aguado, Eduardo [coords.], *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México, Colegio Mexiquense/Unicef.
- Borón, Atilio A. (2000), *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*, Argentina, FCE/CLACSO.
- Borón, Atilio A. (2001), "El nuevo orden mundial y cómo desmontarlo", en Seoane, José y Emilio Taddei [coords.], *Resistencias mundiales. [De Seattle a Porto Alegre]*, Buenos Aires, CLACSO.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1969), *Los estudiantes y la cultura*, España, Nueva Colección Labor.



- Bracho, Teresa (1995), "La política de financiamiento educativo desde el Banco Mundial: implicaciones analíticas y potenciales consecuencias sociales", en Cordera, Rafael y Pantoja, David [coords.], *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Braslavsky, Cecilia (1996), "Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995", *Propuesta educativa*, año 7, no. 14, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Braslavsky, Cecilia (2000), "Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas", en Frigerio, Graciela y otros [coords.], *Políticas, instituciones y actores en educación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Braslavsky, Cecilia (2003), "Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado", en Aguerrondo, Inés y Braslavsky, Cecilia, *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?*, Argentina, Papers Editores.
- Braslavsky, Cecilia y Gvirtz, Silvina (2000), "Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional Latinoamericana de fin de siglo", en *Cuadernos: Educación comparada 4, Política y educación en Iberoamérica*, España, OEI.
- Bricall, Josep Maria (2007), "La universidad y la tradición humanista", en Casanova, Hugo y Lozano Claudio (coords.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*, México, IISUE-UNAM/Universidad de Barcelona.
- Brunner, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, México, FCE.
- Brunner, José Joaquín (1994), "Presentación. Estado y educación superior en América Latina", en Neave, Guy y A. Van Vught, Frans, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, España, Gedisa.
- Brunner, José Joaquín (2002), "Peligro y promesa: educación superior en América Latina", en López, Francisco y Maldonado, Alma, *Educación superior y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Universidad de San Buenaventura/Boston College.
- Brunner, José Joaquín y otros (2006), *Análisis temático de la educación terciaria. México. Nota de país*, México, OCDE/SEP.

- Bula, Germán (2004), *Liberalización del comercio y educación superior. La educación en los tratados de libre comercio y el ALCA*, Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Burbano, Galo (1999), "La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 21, OEI, septiembre-diciembre. (<http://www.campus-oei.org/revista>)
- Caldentey, G. y Polo, Pedro. (2002) "La educación como derecho democrático en un mundo globalizado", en Polo, Pedro [coord.], *Educación, globalización y democracia*, España, Cooperación Illes Balears/Solidaris Ensenyants/Escola de Formació en Mitjans Didactics/Govern de les Illes Balears/STEl.
- Calvo, Tomás (1995), "La sociedad intercultural en una sociedad pluriétnica", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Campos, Rafael (2000), *Disyuntiva actual de la educación superior. Documentos*, México, UNAM/Editorial Praxis.
- Camps, Victoria (1993), *Paradojas del individualismo*, Barcelona, Crítica.
- Canales, Alejandro (2002), "La evaluación del trabajo académico y el reto de su implementación", en Muñoz, Humberto [coord.], *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Carbonell, Jaume (1995), "Escuela y entorno", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Carbonell, Jaume (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata.
- Carnoy, Martin y de Moura, Claudio (1997), "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo", *Propuesta educativa*, no. 17, año 8, Argentina, FLACSO/Ediciones Novedades Educativas, diciembre.
- Carr, Wilfred (1995), "Educación y democracia: ante el desafío postmoderno", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.

- Casanova, Hugo y otros (2000), *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU-UNAM.
- Casanova, Hugo (2000), "Políticas del Estado en relación con los estudiantes", en Casanova, Hugo y otros, *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU-UNAM.
- Casanova, Hugo (2002), "La universidad hoy: idea y tendencias de cambio", en Muñoz, Humberto [coord.], *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Casanova, Hugo [coord.] (2002), *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Casanova, Hugo (2002), "Introducción", en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Casanova, Hugo (2002), "Políticas y gobierno de la educación superior en América Latina", en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Casanova, Hugo (2006), "Educación superior y sociedad en México: los retos del siglo XXI", versión preliminar del capítulo "México", Forest, J. & Altbach, P. (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, The Netherlands, Springer.
- Casanova, Hugo (2007), "La universidad hoy" en Casanova, Hugo y Lozano Claudio (coords.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*, México, IISUE-UNAM/Universidad de Barcelona.
- Cassen, Bernard (2004), "Integración económica desigual. Reto para la universidad", en Sánchez, María Eugenia [coord.], *Las universidades en América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Castells, Manuel y otros (1997), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Castells, Manuel (2004), "¿Es sostenible la globalización en América Latina?", en Sánchez, María Eugenia [coord.], *Las universidades en América Latina en la*

- construcción de una globalización alternativa*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Castro, Inés (1996), "Demandas y cambios en la universidad pública de México", en Arredondo, Víctor Martiniano, *Universidad y sociedad. La inminencia del cambio*, México, CESU-UNAM.
- Ceseña, Adriana y Tassinari, Aideé (1998), "Relaciones Estado-universidad y financiamiento de la educación superior en México", en Didriksson, Axel [coord.], *Escenarios de la educación superior al 2005*, México, CESU-UNAM.
- Ciccioni, Antonio (1999), "El movimiento de los *charter schools*: una amenaza y una oportunidad para la educación pública argentina", *Propuesta educativa*, año 10, no. 20, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, junio.
- Contreras, José (1999), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- Connell, R. W. (2004), "Pobreza y educación", en Gentili, Pablo [coord.], *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM.
- Coraggio, José Luis (2002), "Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina", en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Cordera, Rafael y Pantoja, David [coords.] (1995), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Cortina, Adela (2004), "Viabilidad de la ética en el mundo actual", en Sánchez, María Eugenia [coord.], *Las universidades en América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Cosse, Gustavo (1999), "El sistema de *voucher* educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina", *Propuesta educativa*, no. 20, año 10, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, junio.
- Costa, Marília y Dal Pai, Maria Estela (2002), "Políticas públicas de calidad universitaria y la participación de la comunidad", en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Day, Christopher (2006), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.

- De Garay, Adrián (2001), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.
- De la Fuente, Juan Ramón (2005), “Las universidades, la inteligencia de los países”, en *Foreign affairs. En español*, vol. 5, núm. 2, México, ITAM.
- De la Garza, Eduardo (1997), “La evaluación democrática y la investigación-acción”, en Villaseñor, Guillermo [coord.], *La identidad de la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/UAQ/UAM-Xochimilco.
- De la Isla, Carlos (1994-1995), “Educación para la invención del futuro”, *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- De la Isla, Carlos (1998), *De la perplejidad a la utopía*, México, Ediciones Coyoacán/ITAM.
- De la Torre, Miguel (2004), *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*, México, UNAM/UANL.
- De Puelles, Manuel (2000), “Estado, políticas y educación”, en *Cuadernos: Educación comparada 4, Política y educación en Iberoamérica*, España, OEI.
- De Vries, Wietse (2000), “La evaluación en México: una década de avances y paradojas”, en Casanova, Hugo y otros, *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU-UNAM.
- Delors, Jacques [coord.] (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, España, Santillana/UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel (1995), “La escuela en el debate modernidad-posmodernidad”, en De Alba [coord.], *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Díaz Barriga, Ángel y otros (1997), “Efectos de la política de modernización educativa en la educación superior en México. Problemáticas y críticas”, en Villaseñor, Guillermo [coord.], *La identidad de la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/UAQ/UAM-Xochimilco.
- Díaz Barriga, Ángel (1998), “Organismos internacionales y política educativa”, en Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Torres, Carlos Alberto [coords.], *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo Veintiuno.

- Díaz Barriga, Ángel y otros (2000), "Financiamiento y gestión en la educación superior en América Latina y el Caribe", en Casanova, Hugo y otros, *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (2000), "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel [coords.], *Evaluación académica*, México, FCE/CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel e Inclán, Catalina (2001), "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 25, OEI, enero-abril.
- Díaz Barriga, Ángel (2001), "Editorial. El examen, evaluación y masificación de la examinación", *Perfiles educativos*, vol. XXIII, no. 91, México, CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (2002), "El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización", en Muñoz, Humberto [coord.], *Universidad: política y cambio institucional*, México, UNAM/CESU-Porrúa.
- Díaz Barriga, Ángel (2005), "Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros", conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora.
- Díaz Barriga, Ángel (2005), "Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior", documento preparado para "Seminario regional: las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe", Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)/IESALC-UNESCO, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel y Mendoza, Javier (2005) [coords.], *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.
- Díaz Barriga, Ángel (2005), en Díaz Barriga, Ángel y Mendoza, Javier [coords.], *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.
- Díaz Barriga, Frida y Díaz Barriga, Ángel (2008), "El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior", Díaz Barriga, Ángel [coord.], *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM-IISUE/ANUIES/Plaza y Valdés.

- Díaz, Roger (1998), "Una mirada a la educación mexicana y a lo que podría ser" en Solana, Fernando [comp.], *Educación, productividad y empleo*, México, Noriega/Fondo Mexicano de Intercambio Académico/UANL.
- Didriksson, Axel (1997), "La universidad innovadora. Una estrategia para el cambio en las universidades mexicanas de los noventa", en Villaseñor, Guillermo [coord.], *La identidad de la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/UAQ/UAM-Xochimilco.
- Didriksson, Axel [coord.] (1998), *Escenarios de la educación superior al 2005*, México, CESU-UNAM.
- Didriksson, Axel (1998), "Escenario de articulación de la educación superior en un enfoque de educación alternativa", en Didriksson, Axel [coord.], *Escenarios de la educación superior al 2005*, México, CESU-UNAM.
- Didriksson, Axel (2000), "La universidad pública en la encrucijada", *Trayectorias*, año II, núm. 3, UANL, mayo-agosto.
- Didriksson, Axel y Herrera, Alma [coords.] (2002), *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*, México, UAZ/Porrúa.
- Didriksson, Axel (2002), "El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro", en Didriksson, Axel y Herrera, Alma [coords.], *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*, México, UAZ/Porrúa.
- Didriksson, Axel (2002), "La mutación del conocimiento moderno: el curriculum oculto de la universidad en América Latina", en López, Francisco y Maldonado, Alma [coords.], *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Universidad de San Buenaventura, Cali/Boston College.
- Didriksson, Axel [coord.] (2006), *De la privatización a la mercantilización de la educación superior (resumen)*, México, CESU-UNAM.
- Dieterich, Heinz [coord.] (2003), *Identidad, educación y cambio en América Latina*, México, UAM-X/Editorial Quimera.
- Dieterich, Heinz (2003), "Educación, acumulación de capital y paradigma educativo latinoamericano", en Dieterich, Heinz [coord.], *Identidad, educación y cambio en América Latina*, México, UAM-X/Editorial Quimera.

- Dieterlen, Paulette (1994-1995), "Universidad y derechos de bienestar", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- Domínguez, Raúl (2000), "Los sofismas del financiamiento universitario", en Casanova, Hugo y otros, *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU-UNAM.
- Domínguez, Raúl (2002), "La reforma universitaria: el sentido del cambio", en Muñoz, Humberto [coord.], *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Drucker, Peter F. (2002), *La gerencia en la sociedad futura*, Colombia, Norma.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España, Losada.
- Durkheim, Emile (1992), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, Inés (2003), "Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos", en Popkewitz, Thomas S. y otros [comp.], *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares.
- Ehrlich, Patricia (1998), "La educación básica en México y el futuro de la educación superior", en Didriksson, Axel [coord.], *Escenarios de la educación superior al 2005*, México, CESU-UNAM.
- Eliard, Michel (2002), *El fin de la escuela*, España, Grupo Unisón ediciones.
- Embid, Antonio y Michavila, Francisco (2001), *Hacia una nueva universidad. Apuntes para un debate*, España, Tecnos.
- Enkvist, Inger (2000), *La educación en peligro*, España, Grupo Unisón ediciones.
- Escobar, Miguel y Varela, Hilda (2001), *Globalización y utopía*, México, FFyL/UNAM.
- Escudero, Tomás (2002), "Evaluación institucional: algunos fundamentos y razones", Álvarez, Víctor y Lázaro, Ángel, *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga, Aljibe.



- Estefanía, Joaquín (2001), *La nueva economía. La globalización*, Barcelona, Debate.
- Estefanía, Joaquín (2002), *Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*, España, Punto de lectura.
- Fabra, Maria Lluisa y Doménech, Miquel (2001), *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*, Barcelona, Paidós.
- Fernández, Arturo (1994-1995), "El futuro de la universidad en la sociedad del conocimiento", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- Filmus, Daniel (1997), "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina", *Propuesta educativa*, no. 17, año 8, Argentina, FLACSO/Ediciones Novedades Educativas, diciembre.
- Fischman, Gustavo (2004), "La educación en EUA. Ni pública ni privada, ¡comercializada!", *Campus Milenio*. (<http://www.riseu.net>)
- Flecha, Ramón y Tortajada, Iolanda (1999), "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo", en Imbernón, Francisco [coord.], *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, España, GRAO.
- Flores, Pedro (2000), "La rentabilidad de la educación superior en México y sus consecuencias en el proceso de política pública", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (1), México, ANUIES, enero-marzo.
- Follari, Roberto (1999), "La universidad ante el desasosiego cultural", *Propuesta educativa*, no. 20, año 10, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, junio.
- Forrester, Viviane (2000), *El horror económico*, México, FCE.
- Forrester, Viviane (2000b), *Una extraña dictadura*, Argentina, FCE.
- Fossaert, Robert (1994), *El mundo en el siglo XXI*, México, Siglo Veintiuno.
- Fregoso, Arturo (1994-1995), "Otras dimensiones de la educación", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- Freire, Paulo (1997), "Educación y participación comunitaria", en Castells, Manuel y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.

- Freire, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo Veintiuno.
- Fresán, Magdalena y Torres, David (2000), "Tendencias en el financiamiento de las instituciones de educación superior públicas", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (1), México, ANUIES, enero-marzo.
- Fresán, Magdalena (2003), "La educación superior en el siglo XXI. La propuesta de la ANUIES", en Dieterich, Heinz [coord.], *Identidad, educación y cambio en América Latina*, México, UAM-X/Editorial Quimera.
- Friedman, Milton/Rose (1980), *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, Barcelona, Grijalbo.
- Frigerio, Graciela y otros [comps.] (2000), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Frigotto, Gaudencio (1998), "Educación y ciudadanía: retos para el siglo XXI", *Horizonte sindical*, nos. 10/11, México, IEESA, octubre.
- Fuentes, Carlos (1996), "Hacia el final del milenio", *Macroeconomía*, México, abril.
- Fuentes, Carlos (1997), *Por un progreso incluyente*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2006), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Furlán, Alfredo (1994-1995), "Universidad, nostalgia y esperanza", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- Furlán, Alfredo (1997), "Educación...¿quién apuesta más? Reflexiones sobre nuestras propias narrativas", *Propuesta educativa*, no. 17, año 8, Argentina, FLACSO/Ediciones Novedades Educativas, diciembre.
- Furlán, Alfredo (1999), "La didáctica y nuestros días. Entrevista a Angel Díaz Barriga", *Propuesta educativa*, año 10, no. 20, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, junio.
- Furlán, Alfredo (2002), "Veinte tensiones de las instituciones universitarias", en López, Rodrigo [coord.], *Educación y cultural global. Valores y nuevos enfoques*

- educativos en una sociedad compleja*, México, UAS/Gobierno del Estado de Sinaloa.
- Furlan, Alfredo (2003), "La pedagogía frente a los desafíos del marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación", en Ortega, Facundo, Furlan, Alfredo y otros, *La educación hoy. Una incertidumbre estructural*, V Congreso Nacional de Educación, III Internacional, Córdoba.
- Furlán, Alfredo (2005), "La escuela no puede renunciar al propósito de educar", *Novedades educativas*, año 17, no. 173, mayo, Argentina.
- García, José Luis (2001), "Tendencias de presente y de futuro", en *Cuadernos: Educación comparada 3, Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, España, OEI.
- García, José Luis (2002), "El educador, clave de la calidad de la educación", en Ornelas, Carlos [comp.], *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México, Santillana.
- García, Carmen (2002), *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, Venezuela, Cendes/Nueva Sociedad.
- García, Carmen (2002), "Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación superior en América Latina", en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Gentili, Pablo [comp.] (1997), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Argentina, Losada.
- Gentili, Pablo (1997), "La McDonaldisación de la escuela: a propósito de 'Educación, identidad y papas fritas baratas'", en Gentili, Pablo [comp.], *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Argentina, Losada.
- Gentili, Pablo (1998), "El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina", *Horizonte sindical*, nos. 10/11, México, IEESA, octubre.
- Gentili, Pablo (2000), La privatización de la política educacional: diez problemas, en Boletines de la FENAPES, borrador de la ponencia presentada en el Foro Mundial por la Educación de los Pueblos, Santiago de Chile, noviembre.
- Gentili, Pablo [org.] (2001), *Universidades na penumbra*, Brasil, Cortez Editores/CLACSO.

- Gentili, Pablo (2002), "Políticas públicas, educación y ciudadanía", en Polo, Pedro [coord.], *Educación, globalización y democracia*, España, Cooperación Illes Balears/Solidaris Ensenyants/Escola de Formació en Mitjans Didactics/Govern de les Illes Balears/STEI.
- Gentili, Pablo (2002), *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*, abril.
- Gentili, Pablo [coord.] (2004), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM.
- Gentili, Pablo (2004), "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías", en Gentili, Pablo, *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM.
- Gentili, Pablo (2005), "Introducción", en Gentili, Pablo y Levy, Bettina (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- Giddens, Anthony (2000), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, España, Taurus.
- Gil Antón, Manuel (1994-1995), "Los académicos y el futuro de la universidad", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- Gil Antón, Manuel (2000), "Un siglo buscando doctores", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (1), México, ANUIES, enero-marzo.
- Gil Antón, Manuel (2000), "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, num. 1. (<http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>)
- Gimeno Sacristán, José (1995), "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata/Fundación Paideia, 1995.
- Gimeno Sacristán, José (1999), "La educación que tenemos, la educación que queremos", en Imbernón, Francisco [coord.], *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, España, GRAO.
- Gimeno Sacristán, José (1999), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.

- Gimeno Sacristán, José (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2000), "Introducción. Los 'inventores' de la educación y cómo nosotros la aprendemos", en *Pedagogías del siglo XX*, Barcelona, Cisspraxis.
- Gimeno Sacristán, José (2002), *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Buenos Aires, Lugar editorial.
- Gimeno Sacristán, José (2003), *El alumno como invención*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2004), "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna", en Tedesco, Juan Carlos y otros, *Por nuestra escuela*, México, Lucerna/Diogenis.
- Gimeno Sacristán, José (2005), *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, Jose (2006) [comp.], *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata/Gobierno de Cantabria.
- Giroux, Henry (1999), "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política", en Imbernón, Francisco [coord.], *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, España, GRAO.
- Giroux, Henry (2003), *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid, Morata.
- Glantz, Margo (2003), "El humanismo en entredicho", en Bartra, Roger y otros, *Universidad y humanismo*, México, UNAM.
- Glazman, Raquel (2001), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós.
- González, Juliana (2003), "El humanismo, raíz común de las humanidades y las ciencias", en Bartra, Roger y otros, *Universidad y humanismo*, México, UNAM.
- González Casanova, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, ERA.
- González, Víctor Manuel y Aguilar, Armando (2000), "La moneda al aire. El financiamiento de la educación superior en México", *Trayectorias*, año II, núm. 3, UANL, mayo-agosto.

- Gorostiaga, Xabier (2001), "La construcción de las utopías desde la cultura y la educación. Esquema metodológico y proyecto educativo", en Núñez, Carlos [coord.], *Educación para construir el sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*, México, ITESO/CEAAL/UPN.
- Gramsci, Antonio (1989), *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara.
- Gramsci, Antonio (1992), *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*, México, Siglo Veintiuno.
- Guevara, José Luis y Pacheco, Teresa (2000), "Política de la evaluación de la educación superior en México", en Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel [coords.], *Evaluación académica*, México, FCE/CESU-UNAM.
- Guerra, Marcelino (2005), "Pronae 2001-2006. Transformación de la gestión en el nivel de educación básica. ¿Articulación artificial o control sofisticado?", en Navarro, César [coord.], *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Herrera, Alma (2002), "El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas en México", en Didriksson, Axel y Herrera, Alma [coords.], *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*, México, UAZ/Porrúa.
- Hobsbawm, Eric (2000), *Entrevista sobre el siglo XXI*, Barcelona, Crítica.
- House, Ernest (1995), "La política educativa en una época de productividad", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Ianni, Octavio (1998), *La sociedad global*, México, Siglo Veintiuno.
- Ibarra, Eduardo (1997), "Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas", en Villaseñor, Guillermo [coord.], *La identidad de la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/UAQ/UAM-Xochimilco.
- Ibarra, Eduardo (2000), "Claroscuros de la evaluación de los académicos: ¿qué sabemos?, ¿qué nos falta?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 10, COMIE/UPN/Plaza y Valdés, julio-diciembre.
- Ibarra, Eduardo (2000), "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (2000), *Evaluación académica*. México, UNAM/FCE.

- Ibarra, Eduardo (2000), "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", en Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel [coords.], *Evaluación académica*, México, FCE/CESU-UNAM.
- Ibarra, Eduardo (2002), "La 'nueva universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas", en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Ibarra, Eduardo (2004), "La universidad como empresa: repetición distorsionada de un viejo programa venido de fuera", *Campus Milenio*. (<http://www.riseu.net/uys/ibarra3.html>)
- Ibarra, Eduardo y Porter, Luis, *El debate sobre la evaluación: del homo academicus al homo economicus o la urgencia de echar a los mercaderes de los templos del saber*, versión de autores.
- Ibarra, Eduardo y Porter, Luis, *La evaluación como herramienta de control: lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber*, versión de autores.
- Imbernón, Francisco [coord.] (1999), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, España, GRAO.
- INEGI (2006), *Anuario estadístico Colima*, edición 2006, INEGI/Universidad de Colima/Gobierno del Estado.
- Jaim, Guillermo (2005), *La tragedia educativa*, Argentina, FCE, 15ª reimp.
- Jusidman, Clara (2001), "La política social en las grandes urbes de América Latina", en Núñez, Carlos [coord.], *Educación para construir el sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*, México, ITESO/CEAAL/UPN.
- Kaplan, Marcos (1994), "Crisis y reforma de la universidad", en Rodríguez, Roberto y Casanova, Hugo [coords.], *Universidad contemporánea. Racionalidad y vinculación social*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Kent, Rollin (1995), "Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", *Universidad futura*, vol. 7, num. 19, México, UAM, invierno.

- Kent, Rollin (2005), *Los claroscuros del financiamiento de la educación superior: para salir de la modernización irreflexiva*, Foro sobre financiamiento y gestión de la educación superior, ANUIES, UdeG, 13 de octubre.
- Klein, Naomi (2001), *No logo. El poder de las marcas*, España, Paidós.
- Klein, Naomi (2002), *Vallas y ventanas. Despachos desde las trincheras del debate sobre la globalización*, Barcelona, Paidós.
- Knight, Jane (2005), "El comercio de la educación superior. Nuevas oportunidades y riesgos potenciales", en *Foreign affairs. En español*, vol. 5, núm. 2, México, ITAM.
- Krickesky, Marcelo [coord.] (1999), *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, Argentina, Paidós.
- Krotsch, Pedro (2002), "Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura", en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Latapí, Pablo y Ulloa, Manuel (2000), *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*, México, CESU-UNAM/FCE.
- Latapí, Pablo (2002), "Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad", en Ornelas, Carlos [comp.], *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México, Santillana.
- Latapí, Pablo (2005), "La política educativa del Estado mexicano desde 1992", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6. (<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>)
- Levinas, Emmanuel (1993), *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo Veintiuno.
- Lledó, Emilio (1995), "Notas históricas sobre un modelo universitario", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Levy, Daniel (1995), *La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, CESU-UNAM/FLACSO/Porrúa.
- López, Francisco y Maldonado, Alma [coords.] (2002), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Universidad de San Buenaventura, Cali/Boston College.



- López, Francisco (2002), "El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe", en López, Francisco y Maldonado, Alma, *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Universidad de San Buenaventura, Cali/Boston College.
- López, Romualdo y Casillas, Miguel Ángel (2005), "El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación", en Díaz Barriga, Ángel y Mendoza, Javier [coords.], *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.
- Loyo, Aurora (1995), "La importancia estratégica de los organismos internacionales en la modernización educativa", en Cordera, Rafael y Pantoja, David [coords.], *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Luengo, Enrique (2003), "Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad", Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Bogota, Colombia.
- Luna, Edna (2004), "Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, num. 1. (<http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-luna.html>)
- Macedo, Donaldo (1997), "Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa", en Castells, Manuel y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Maldonado, Alma (2000), "Organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", *Perfiles educativos*, no. 87, México, CESU-UNAM.
- Maldonado, Alma (2002), "El Banco Mundial y la educación superior en los países en desarrollo: ¿cuáles son los peligros y las promesas? Un análisis del documento 'Peligro y promesa'", en López, Francisco y Maldonado, Alma, *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Universidad de San Buenaventura, Cali/Boston College.
- Malo, Salvador (2005), "El Proceso Bolonia y la educación superior en América Latina", en *Foreign affairs. En español*, vol. 5, núm. 2, México, ITAM.

- Malvezzi, Sigmar (2004), "La lógica de la supervivencia y la universidad latinoamericana contemporánea", en Sánchez, María Eugenia, *Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, México, Embajada de Francia/Universidad Iberoamericana Puebla/Universidad Iberoamericana León/ITESO.
- Marín, Álvaro (1998), "La globalización y su impacto en la reforma universitaria mexicana", en *La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI. Visiones y proyecciones*, serie Ensayos, Premio ANUIES 1997, México, ANUIES.
- Márquez, Alejandro (2005), *II. Financiamiento de la educación*, Plataforma educativa 2006, Cuaderno de trabajo, México, Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Martin, Hans-Peter y Schumann, Harald (1999), *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*, México, Taurus.
- Martinac, Sergio (2001), "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 27, OEI, septiembre-diciembre. (<http://www.campus-oei.org/revista>)
- Martínez, Alberto (2001), "Políticas educativas en Iberoamérica", en *Cuadernos: Educación comparada 4, Política y educación en Iberoamérica*, España, OEI.
- Martínez, Felipe (2001), "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 27, Organización de Estados Americanos, septiembre-diciembre. (<http://www.campus-oei.org/revista>)
- Martínez, Felipe (2002), "Calidad, evaluación y valores", en Ornelas, Carlos [comp.], *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México, Santillana.
- Mattelart, Armand (2001), *Historia de la sociedad de la información*, España, Paidós.
- Mayorga, Román (1999), "Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 21, OEI, septiembre-diciembre. (<http://www.campus-oei.org/revista>)
- McLaren, Peter (1990), "Pedagogía crítica. Las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza", en Ducoing, Patricia y Rodríguez, Azucena, *Formación de Profesionales de la Educación*, México, UNAM/UNESCO/ANUIES.
- McLaren, Peter (2002), *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México, Siglo Veintiuno.

- McLaren, Peter (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós.
- McLaren, Peter (1999), "Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica", en Imbernón, Francisco [coord.], *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, España, GRAO.
- Meirieu, Philippe (2002), *Aprender, sí. ¿Pero cómo?*, España, Octaedro.
- Meirieu, Philippe (2003), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Meister, Jeanne (1999), *Universidades empresariales. Cómo crear una fuerza laboral de clase mundial*, Colombia, McGraw-Hill.
- Mendoza, Javier (1996), "La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados", en Arredondo, Víctor Martiniano, *Universidad y sociedad. La inminencia del cambio*, México, CESU-UNAM.
- Mendoza, Javier (1997), "De la evaluación a los exámenes nacionales", en Villaseñor, Guillermo [coord.], *La identidad de la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/UAQ/UAM-Xochimilco.
- Mendoza, Javier (2002), "Las políticas de educación superior y el cambio institucional", en Muñoz, Humberto [coord.], *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM/ Porrúa.
- Mendoza, Javier (2005), *Panorama de la educación superior en México*, México, ANUIES.
- Mendoza, Javier (2005), "Evolución de algunos indicadores del financiamiento de la educación superior en México" en Díaz Barriga, Ángel y Mendoza, Javier [coords.], *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.
- Merino, José (2002), "Funciones de la universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la universidad. ¿Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y de la información", en Álvarez, Víctor y Lázaro, Ángel, *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga, Aljibe.
- Mollis, Marcela (2002), "La geopolítica de las reformas de la Educación Superior: el Norte da créditos, el Sur se acredita", en Rodríguez, Roberto [coord.], *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, A Coruña, RISEU/Netbiblo.

- Mollis, Marcela [comp.] (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO.
- Mollis, Marcela (2003), "Presentación", en Mollis, Marcela [comp.], *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO.
- Mollis, Marcela (2003), "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas", en Mollis, Marcela [comp.], *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO.
- Morin, Edgar (1999), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Argentina, Nueva Visión.
- Morin, Edgar (2002), *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.
- Morin, Edgar y otros (2002), *Educación en la era planetaria*, España, Gedisa.
- Muguerza, Javier (1995), "La indisciplina del espíritu crítico (Una perspectiva filosófica)", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Muñoz, Carlos (1995), "El papel de los organismos internacionales en el financiamiento de la educación", en Cordera, Rafael y Pantoja, David [coords.], *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Muñoz, Carlos y otros (1997), *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*, México, Universidad Iberoamericana/Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C./Fundación Mexicana para la Salud/Fomento Cultural Banamex.
- Muñoz, Carlos y Márquez, Alejandro (2000), "Indicadores de desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, no. 2, México, COMIE.
- Muñoz, Carlos (2001), "Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX", *Perfiles educativos*, vol. XXIII, no. 91, México, CESU/UNAM.

- Muñoz, Humberto y Rodríguez, Roberto (2000), "Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo", en Casanova, Hugo y otros, *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU-UNAM.
- Muñoz, Humberto (2001), "La reforma en la UNAM: algunos desafíos políticos", *Perfiles educativos*, vol. XXIII, no. 91, México, CESU-UNAM.
- Muñoz, Humberto (2002), "Prólogo", en Muñoz, Humberto [coord.], *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM/ Porrúa.
- Muñoz, Humberto (2002), "La política en la universidad y el cambio institucional", en Muñoz, Humberto [coord.], *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM/ Porrúa.
- Muñoz, Humberto (2006), *Políticas para desarrollar la educación superior pública*, México, UNAM/Porrúa, Cuadernos del Seminario de educación superior de la UNAM 5.
- Mureddu, César (1994-1995), "Educación y universidad", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- Navarro, Pedro (1999), *El futuro del empleo*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Neave, Guy y A. Van Vught, Frans (1994), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, España, Gedisa.
- Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa.
- Navarro, César [coord.] (2005), *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Newman, John Henry (2002), *Acerca de la idea de universidad*, México, Libros del Umbral.
- Noriega, Margarita (2000), *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, UPN/Plaza y Valdés.
- Núñez, Carlos [coord.] (2001), *Educación para construir el sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*, México, ITESO/CEAAL/UPN.

- OCDE (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación superior*, Francia, OCDE.
- OCDE (2002), *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*, México, OCDE/Santillana.
- Organización de Estados Americanos (1999), *Educación, valores y democracia*, España, OEI.
- Ornelas, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE/Nacional Financiera/FCE.
- Ornelas, Carlos [comp.] (2002), *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México, Santillana.
- Ornelas, Jaime (2002), *Educación y neoliberalismo en México*, México, BUAP/Gobierno del Estado de Puebla.
- Ortega, Silvia (2001), "Una nueva universidad para un nuevo contexto", en Núñez, Carlos [coord.], *Educación para construir el sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*, México, ITESO/CEAAL/UPN.
- Ortiz, Pedro y Pacheco, Teresa (2000), "Evaluación de la investigación en la universidad pública. Principales desafíos", en Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel [coords.], *Evaluación académica*, México, FCE/CESU-UNAM.
- Ossenbach, Gabriela (2001), "Génesis histórica de los sistemas educativos", en *Cuadernos: Educación comparada 3, Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, España, OEI.
- Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel [coords.] (2000), *Evaluación académica*, México, FCE/CESU-UNAM.
- Pacheco, Teresa (2000), "Programas de formación de profesionales universitarios. Un modelo de evaluación", en Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel [coords.], *Evaluación académica*, México, FCE/CESU-UNAM.
- Padua, Jorge (1994), "La crisis de la educación superior y la reforma de las universidades", en Rodríguez, Roberto y Casanova, Hugo [coords.], *Universidad contemporánea. Racionalidad y vinculación social*, México, CESU-UNAM/Porrúa.

- Padua, Jorge (1995), "Reflexiones sobre el financiamiento de los organismos internacionales a la educación", en Cordera, Rafael y Pantoja, David [coords.], *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Paz, Octavio y Krauze, Enrique [coords.] (1991), *La experiencia de la libertad/5. El ejercicio de la libertad: política y economía*, México, Vuelta.
- Pérez, Ángel (1995), "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa", en *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- Pérez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Pérez, Ángel (2002), "Las finalidades de la educación", en Torreblanca, José [coord.], *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Pérez, Ángel (2006), "A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad", en Sacristán, J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata/Gobierno de Cantabria.
- Perrenoud, Philippe (2005), *Diez nuevas competencias para enseñar*, España, Grao.
- Poder Ejecutivo Federal (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, SEP.
- Polo, Pedro [coord.] (2002), *Educación, globalización y democracia*, España, Cooperación Illes Balears/Solidaris Ensenyants/Escola de Formació en Mitjans Didactics/Govern de les Illes Balears/STEI.
- Ponce, Anibal (2000), *Educación y lucha de clases*, México, Fontamara.
- Pons, Ll. (2002), "La educación es el principal valor para la democracia", en Polo, Pedro [coord.], *Educación, globalización y democracia*, España, Cooperación Illes Balears/Solidaris Ensenyants/Escola de Formació en Mitjans Didactics/Govern de les Illes Balears/STEI.
- Popkewitz, Thomas (2000), "El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales", *Perfiles educativos*, vol. XXII, nos. 89-90, México, CESU-UNAM.

- Popkewitz, Thomas (2003), "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", en Popkewitz, Thomas y otros [comps.], *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares.
- Portella, J. (2002), "Globalización y escuela", en Polo, Pedro [coord.], *Educación, globalización y democracia*, España, Cooperación Illes Balears/Solidaris Ensenyants/Escola de Formació en Mitjans Didactics/Govern de les Illes Balears/STEL.
- Porter, Luis (2003), *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*, México, Ceiih-UNAM.
- Puiggrós, Adriana (1998), "Educación neoliberal y alternativas", en Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Alberto Torres, Carlos [coords.], *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo Veintiuno.
- Puiggrós, Adriana (1998), "La escuela suspendida y el problema del trabajo", en Birgin, Alejandra y otras [comps.], *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Troquel.
- Rama, Claudio (2006), *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, Fernando (2000), "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, COMIE/Universidad de Colima.
- Reimers, Fernando (2000), "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 23, OEI, mayo-agosto. (<http://www.campus-oei.org/revista>)
- Reimers, Fernando (2002), "Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas", *Revista Iberoamericana de Educación*, número 29, OEI, mayo-agosto. (<http://www.campus-oei.org/revista>)
- Rifkin, Jeremy (1996), *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, México, Paidós.
- Rigal, Luis (1999), "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI", en Imbernón, Francisco [coord.], *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, España, GRAO.



- Rivero, José (2000), *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Lima, CIPAE/Tarea.
- Rodríguez, Miriam (1994-1995), "Internacionalización de modelos educativos", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- Rodríguez, Roberto y Casanova, Hugo [coords.] (1994), *Universidad contemporánea. Racionalidad y vinculación social*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Rodríguez, Roberto (1994), "La modernización de la educación superior en perspectiva", en Rodríguez, Roberto y Casanova, Hugo [coords.], *Universidad contemporánea. Racionalidad y vinculación social*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Rodríguez, Roberto (1995), "El financiamiento de la educación superior en México, elementos para la discusión", en Cordera, Rafael y Pantoja, David [coords.], *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Rodríguez, Roberto (1999), "La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 21, OEI, septiembre-diciembre. (<http://www.campus-oei.org/revista>)
- Rodríguez, Roberto (2000), "La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional de fin de siglo", *Trayectorias*, año II, no. 3, UANL, mayo-agosto.
- Rodríguez, Roberto (2000), "La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (1), México, ANUIES, enero-marzo.
- Rodríguez, Roberto (2002), "Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa", en Muñoz, Humberto [coord.], *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM/ Porrúa.
- Rodríguez, Roberto (2002), "El debate internacional sobre la reforma de la educación superior. Perspectivas nacionales", en López, Francisco y Maldonado, Alma [coords.], *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Universidad de San Buenaventura, Cali/Boston College.
- Rodríguez, Roberto (2003), "ALCA y las universidades", *Campus Milenio*. (<http://www.riseu.net>)

- Rodríguez, Roberto (2003), "La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores", Mollis, Marcela [comp.] (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO.
- Rojas, Gustavo (2005), *Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*, México, UAM/FCE.
- Rubio, Julio [coord.] (2006), *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: un primer recuento de sus impactos*, México, SEP.
- Rueda, Mario y Díaz Barriga, Frida [comps.] (2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.
- Ruiz, Amparo (2001), *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?*, México, Plaza y Valdés.
- Ruiz, Juan (2002), "Modelos y estrategias de evaluación de la calidad de la educación superior", Álvarez, Víctor y Lázaro Martínez, Ángel, *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga, Aljibe.
- Ruiz, Pablo (2000), "La universidad latinoamericana y el crecimiento económico: Los retos del siglo XXI", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (1), México, ANUIES, enero-marzo.
- Samour, Héctor (2004), "La universidad latinoamericana frente a la civilización del capital", en Sánchez, María Eugenia, *Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, México, Embajada de Francia/Universidad Iberoamericana Puebla/Universidad Iberoamericana León/ITESO.
- Santos, Miguel Ángel (1995), "Democracia escolar o el problema de la nieve frita", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Santos, Miguel Ángel (2003), *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*, Argentina, Homo sapiens ediciones.
- Sánchez, María Eugenia (2004), *Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, México, Embajada de Francia/U. Iberoamericana Puebla/Universidad Iberoamericana León/ITESO.

- Sánchez, Rosalba (2005), "El impacto de los programas de estímulos de los académicos del posgrado", Glazman, Raquel [coord.] (2005), *Las caras de la evaluación educativa*, México, UNAM.
- Sartori, Giovanni (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Taurus.
- Saxe-Fernández, John (2003), "Globalización, poder y educación pública", en Dieterich, Heinz [coord.], *Identidad, educación y cambio en América Latina*, México, UAM-X/Editorial Quimera.
- Schugurensky, Daniel (1998), "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo?", en Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Torres, Carlos Alberto [coords.], *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo Veintiuno.
- Schugurensky, Daniel (2002), "Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá", en Rodríguez, Roberto [coord.], *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, A Coruña, RISEU/Netbiblo.
- SEP (1996), *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*, México, SEP/ANUIES/CONACyT.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- SEP (2003), *Informe Nacional sobre la educación superior en México*, México, SESIC/IESALC/UNESCO.
- SEP (2005), *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, México, SEP/FCE.
- SEP (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, México, SEP/SES.
- Seoane, José y Taddei, Emilio (2001), *Resistencias mundiales (De Seattle a Porto Alegre)*, Argentina, CLACSO.
- Serrano, A. (2002), "(Anti)globalización y enseñanza", en Polo, Pedro [coord.], *Educación, globalización y democracia*, España, Cooperación Illes Balears/Solidaris Ensenyants/Escola de Formació en Mitjans Didactics/Govern de les Illes Balears/STEI.

- Sguissardi, Valdemar (2002), "Tendências atuais na política de educação superior: o caso do Brasil", en Rodríguez, Roberto [coord.], *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, A Coruña, RISEU/Netbiblo.
- Silva, Marisol (2005), *VII Educación superior*, Plataforma Educativa 2006. Cuaderno de trabajo, Observatorio Ciudadano de la Educación, México.
- Simone, Raffaele (2003), *Ideas para el gobierno. La universidad*, Buenos Aires, Losada.
- Soler, Miguel (s/f), "Prólogo" en Torres, Rosa María, *Educación para todos: La tarea pendiente*, España, Editorial Popular.
- Soros, George (1999), *La crisis del capitalismo global. La sociedad abierta en peligro*, México, Plaza Janés.
- Sotelo, Ignacio (1995), "Educación y democracia", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Stake, R. E. (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Stavenhagen, Rodolfo (2001), "Tendencias del debate educativo a nivel mundial. El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI", en Núñez, Carlos [coord.], *Educación para construir el sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*, México, ITESO/CEAAL/UPN.
- Stiglitz, Joseph (2003), *El malestar en la globalización*, México, Taurus.
- Steiner, George (2004), *Lecciones de los maestros*, México, FCE/Ediciones Siruela.
- Steiner, George y Ladjali, Cécile (2005), *Elogio de la transmisión*, España, Siruela.
- Suárez, Daniel (2004), "El principio educativo de la nueva derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública", en Gentili, Pablo [coord.], *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM.
- Subirats, Marina (1999), "La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral", en Imbernón, Francisco [coord.], *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, España, GRAO.
- Tedesco, Juan Carlos (1998), "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", *Propuesta educativa*, no. 19, año 9, Argentina, FLACSO/Ediciones Novedades Educativas, diciembre.

- Tedesco, Juan Carlos (2002), "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Notas e hipótesis de trabajo", en Ornelas, Carlos [comp.], *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México, Santillana.
- Tedesco, Juan Carlos (2004), "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo", en Tedesco, Juan Carlos y otros, *Por nuestra escuela*, México, Lucerna/Diogenis.
- Tedesco, Juan Carlos (2005), *Opiniones sobre política educativa*, Buenos Aires, Granica.
- Tiramonti, Guillermina (1997), "Los imperativos de las políticas educativas de los 90's", *Propuesta educativa*, no. 17, año 8, Argentina, FLACSO/Ediciones Novedades Educativas, diciembre.
- Torres, Carlos Alberto (2001), *Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Siglo Veintiuno.
- Torres, Carlos Alberto y Schugurensky, Daniel (2001), "La economía política de la educación superior en la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista", *Perfiles educativos*, vol. XXIII, no. 92, México, CESU/UNAM.
- Torres, Carlos Alberto [comp.] (2002), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, Clacso.
- Torres, Carlos Alberto (2002), "Grandeza y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte", en Torres, Carlos Alberto [comp.], *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, Clacso.
- Torres, Carlos Alberto (2004), "Introducción a los diálogos con educadores críticos", en Torres, Carlos Alberto, *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, México, Siglo Veintiuno.
- Torres, Carlos Alberto (2004), "Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo", en Gentili, Pablo [coord.], *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM.
- Torres, Rosa María (s/f), *Educación para todos: La tarea pendiente*, España, Editorial Popular.
- Torres, Rosa María (2000), *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*, Argentina, Paidós/Convenio Andrés Bello.

- Torres, Juan Manuel (1998), "De la universidad como negocio al negocio de la universidad", en *La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI. Visiones y proyecciones*, serie Ensayos, Premio ANUIES 1997, México, ANUIES.
- Torres, Jurjo (1995), "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paidea.
- Torres, Jurjo (2006), "Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas", en J. Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata/Gobierno de Cantabria.
- Touraine, Alain (2004), "La comunicación intelectual contra la globalización económica", en Sánchez, María Eugenia [coord.], *Las universidades en América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Trindade, Hélgio (2002), "Metáforas da crise e a urgência da reforma universitária na América Latina", en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.
- Trindade, Hélgio (2003), "O discurso da crise e reforma universitária necessária da universidade brasileira", Mollis, Marcela [comp.], *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO.
- Tünnermann, Carlos (2002), "La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO", en López, Francisco y Maldonado, Alma, *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Universidad de San Buenaventura, Cali/Boston College.
- Tünnermann, Carlos (2004), "¿Qué tipo de universidad es pertinente para la construcción de una globalización alternativa desde América Latina?", en Sánchez, María Eugenia [coord.], *Las universidades en América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- UNESCO (1995), *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París, UNESCO.

- UNESCO (1998), *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento de trabajo*, París, UNESCO.
- UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO.
- UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*, Francia, Unesco.
- Valle, Javier (2001), "Estructura y organización de los sistemas educativos iberoamericanos", en *Cuadernos: Educación comparada 3, Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, España, OEI.
- Van der Horst, Claudia (1997), "...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela", *Propuesta educativa*, no. 17, año 8, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, diciembre.
- Varela, Gonzalo (1994), "Universidad y desarrollo: el vínculo crítico", en Rodríguez, Roberto y Casanova, Hugo [coords.], *Universidad contemporánea. Racionalidad y vinculación social*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Vázquez, Rodolfo (1994-1995), "Una educación igualitaria y democrática", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.
- Venancio, J. y Freire, Ma. Jesús (2002), "La universidad española ante los nuevos retos", en Rodríguez, Roberto [coord.], *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, A Coruña, RISEU/Netbiblo.
- Villaseñor, Guillermo [coord.] (1997), *La identidad de la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/UAQ/UAM-Xochimilco.
- Villaseñor, Guillermo (2003), "La propuesta de ANUIES para los próximos veinte años: un futuro subordinado", en Dieterich, Heinz [coord.], *Identidad, educación y cambio en América Latina*, México, UAM-X/Editorial Quimera.
- Villaseñor, Guillermo (2004), "Universidades latinoamericanas para una globalización alternativa", en Sánchez, María Eugenia, *Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, México, Embajada de Francia/Universidad Iberoamericana Puebla/Universidad Iberoamericana León/ITESO.
- Vitarelli, Marcelo (2002), "Desarrollo y cambio de la educación superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90",

en Casanova, Hugo [coord.], *Nuevas políticas de la educación superior*, A Coruña, Netbiblo.

Wallerstein, Immanuel (1998), *El capitalismo histórico*, México, Siglo Veintiuno.

Wallerstein, Immanuel (2001), *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, México, Siglo Veintiuno /UNAM.

Weinberg, Gregorio (1995), "La universidad: encrucijadas y perspectivas. Una visión latinoamericana", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.

Young, Michael (1995), "La especialización, los intelectuales y la crisis actual de la educación", en *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.

Zabalza, Miguel Ángel (2006), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Zeichner, Kenneth (1995), "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.

Zemelman, Hugo (2002), "Educación, globalización y democracia", en Polo, Pedro [coord.], *Educación, globalización y democracia*, España, Cooperación Illes Balears/Solidaris Ensenyants/Escola de Formació en Mitjans Didactics/Govern de les Illes Balears/STEI.

Zorrilla, Juan Fidel (1995), "Las políticas de financiamiento de la educación superior y la moral académica", en Cordera, Rafael y Pantoja, David [coords.], *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/Porrúa.

Zufiaurre, Benjamín (1994-1995), "Educación y post-industrialización", *Estudios. Filosofía\*Historia\*Letras*, nos. 39-40, México, ITAM, invierno-primavera.

#### OTROS DOCUMENTOS

Banco Mundial (2004), "Diez cosas que nunca imaginó del Banco Mundial", abril 2004, consultado en internet: [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org)



Diario Oficial (2004), *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*, México, SEP.

“El gobierno español anuncia la aprobación del proyecto de la Ley de Calidad”, en *Educación 2001*, no. 87, agosto 2002, IMIE.

Entrevista a Michael Apple (2000), “El neoliberalismo en educación”, en *CEAHOY*, Órgano In-formativo de la Confederación de Educadores Americanos, no. 5, CEA, México, abril.

“La universidad británica roza la crisis por falta de inversión”, en *Educación 2001*, no. 87, agosto de 2002, IMIE.

Rubio, Julio (s/f), “Políticas y programas orientados a la mejora de la calidad del sistema de educación superior y de las instituciones que lo conforman”, SESIC, documento *power point* presentado en la Universidad de Colima.

Rubio, Julio (2007), Discurso al recibir la medalla Lázaro Cárdenas del Río en la Universidad de Colima.

Tünnerman, Carlos (2003), “Situación actual y perspectivas de la educación superior en América Latina”, Curso-taller para directivos y académicos *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*, Universidad de Colima, 20-21 de enero.

Tünnermann, Carlos (2003), “Globalización y educación superior. Retos para la educación superior en el siglo XXI”, Curso-taller para directivos y académicos *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*, Universidad de Colima, 20-21 de enero.

Tünnermann, Carlos (2003), “La Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. (Una lectura desde América Latina y el Caribe)”, Curso-taller para directivos y académicos *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*, Universidad de Colima, 20-21 de enero.

Tünnermann, Carlos (2003), “Estado del arte sobre reformas académicas”, Curso-taller para directivos y académicos *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*, Universidad de Colima, 20-21 de enero.

DOCUMENTOS DE Y SOBRE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

- Barragán, Eduardo (2002), "Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2001/2006", Universidad de Colima, *Gaceta Universidad de Colima*, junio.
- Dirección General de Educación Superior, "Aseguramiento y consolidación de la calidad. Evaluación externa", documento interno, Universidad de Colima.
- Dirección General de Educación Superior (2001), *Plan de Desarrollo Académico 2001-2004*, Universidad de Colima.
- Dirección General de Educación Superior (2004), *Informe de labores 2004*, Universidad de Colima.
- Dirección General de Educación Superior (2004), "Aseguramiento y consolidación de la calidad. Evaluación externa", documento interno, Universidad de Colima.
- Dirección General de Educación Superior (2005), *Lineamientos generales para diseñar, reestructurar y evaluar planes de estudio*, Universidad de Colima.
- Dirección General de Educación Superior (2005), *Modelo académico curricular para la Universidad de Colima*, Universidad de Colima.
- Elías, Abraham y Lepe, Francisco (2003), "Desarrollo de la evaluación curricular en la Universidad de Colima", Universidad de Colima, *Gaceta Universidad de Colima*, diciembre.
- Macedo, Gregorio (1999), "Presentación", Universidad de Colima, *Gaceta Universidad de Colima*, diciembre.
- Ramírez, José Luis (2003), "El rendimiento académico de los egresados de la Universidad de Colima", *Gaceta Universidad de Colima*, diciembre.
- Salazar Silva, Carlos (1997), *Primer informe de labores*, Universidad de Colima.
- Salazar Silva, Carlos (2004), *4º Informe rectoral. Segundo periodo*, Universidad de Colima.
- Universidad de Colima (1980), *Ley Orgánica de la Universidad de Colima*. Decreto 76, publicado en el Diario Oficial El Estado de Colima, el 14 de noviembre de 1980.
- Universidad de Colima (1998), *Plan Institucional de Desarrollo 1998-2001. Estrategia horizonte siglo XXI*, Colima.
- Universidad de Colima (1999), *Gaceta Universidad de Colima*, Colima, agosto.

- Universidad de Colima (1999), *Gaceta Universidad de Colima*, Colima, diciembre.
- Universidad de Colima (2000), *Gaceta Universidad de Colima*, edición especial: Cuatro años de liderazgo académico, Colima, diciembre.
- Universidad de Colima (2001), *Gaceta Universidad de Colima*, Colima, mayo.
- Universidad de Colima (2002), *Plan Institucional de Desarrollo 2002-2005*, Colima.
- Universidad de Colima (2003), “Acuerdo no. 8 de 2003”, Consejo Universitario, Universidad de Colima.
- Universidad de Colima (2004), *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 3.1. Presentación al Comité Evaluador*, octubre.
- Universidad de Colima, “Plataforma de Gestión de la Calidad”, <http://www1.ucol.mx/iso/>
- Velasco, Manuel (1999), “Esta es nuestra universidad”, Universidad de Colima.
- Venturelli, José (2003), *Informe sobre el internado de Medicina: entrevistas, comentarios y sugerencias*. Informe a los Drs. Ramón Cedillo Nakay y Alejandro Elizalde, director general de Educación Superior y director de la Facultad de Medicina, respectivamente. Diciembre.
- Venturelli, José (2003), *Informe: consulta de apoyo*. Dirigido a los Drs. Carlos Salazar Silva, Ramón Cedillo Nakay y Alejandro Elizalde. Diciembre.

## LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CA	Cuerpos académicos
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CUMex	Consortio de Universidades Mexicanas
DES	Dependencias de educación superior
DGES	Dirección General de Educación Superior (Universidad de Colima)
EGEL	Examen General de Egreso de Licenciatura
EXANI II	Examen Nacional de Ingreso a Educación Superior
ESDEPED	Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
FEC	Federación de Estudiantes Colimenses
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
FMI	Fondo Monetario Internacional
IES	Instituciones de Educación Superior
LGAC	Líneas de generación y aplicación del conocimiento
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMC	Organización Mundial del Comercio
PDE	Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000
PIB	Producto Interno Bruto
PIDE	Plan Institucional de Desarrollo
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIFIEMS	Programa Integral de Fortalecimiento de la Educación Media Superior
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
PNE	Programa Nacional de Educación 2001-2006
ProDES	Programa de Fortalecimiento de las Dependencias de Educación Superior
ProGES	Programa de Fortalecimiento de la Gestión Institucional
PROMEPE	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PTC	Profesor de tiempo completo
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Subsecretaría de Educación Superior
SESIC	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SICEUC	Sistema de Control Escolar de la Universidad de Colima
SINAPPES	Sistema Nacional Permanente para la Planeación de la Educación Superior

SNC	Sistema Nacional de Creadores
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## **TABLA DE CONTENIDOS**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO**

La globalización

Educación y economía

El Consenso de Washington

Educación y trabajo

Educación y democracia

Epílogo

#### **CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

El debate internacional

Banco Mundial en educación

UNESCO

Perspectivas nacionales

La situación educativa en América Latina

#### **CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

Preludio: imágenes de la educación superior

Aproximación a la educación superior en México

Viejas recomendaciones

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

Exámenes a las políticas educativas

La educación superior en el siglo XXI. La propuesta de ANUIES

Programa Nacional de Educación 2001-2006

La educación superior en el Programa Nacional de Educación

Informe Nacional sobre la Educación Superior en México

Conclusiones provisionales

Coda. Doce pistas sobre la educación superior

*Primera pista*

*Segunda pista*

*Tercera pista*

*Cuarta pista*

*Quinta pista*

*Sexta pista*

*Séptima pista*

*Octava pista*

*Novena pista*

*Décima pista*

*Undécima pista*

*Duodécima pista*

#### **CAPÍTULO 4. ACERCAMIENTO A LA UNIVERSIDAD DE COLIMA**

El Estado de Colima

El origen de la Universidad

La relación entre el gobierno estatal y la Universidad

Tamaño de la Universidad

Plan Institucional de Desarrollo 1998-2001

Plan Institucional de Desarrollo 2002-2005

#### **CAPÍTULO 5. UNA MIRADA CRÍTICA A LA UNIVERSIDAD**

Análisis de la planeación en la universidad

La problemática

La situación institucional

Autoevaluación institucional en el PIFI

*Competitividad académica institucional*

*Capacidad académica institucional*

*Evolución de las DES*

*Avances en los procesos estratégicos de gestión*

*Capacidad física instalada*

*Comentarios al PIFI 3.1*

Diagnóstico de la educación superior

*Proceso de admisión*

*Seguimiento de indicadores de trayectoria escolar*

*Evaluación y calidad de los programas*

*Calidad de los procesos y prácticas*

*Intensificación del trabajo docente*

*Exceso de trabajo administrativo*

*Contradicciones entre discurso y prácticas*

Opiniones del profesorado

Balance preliminar

Las recomendaciones

## **CAPÍTULO 6. EL PIFI: HACIA UN NUEVO SENTIDO COMÚN**

El origen

Los objetivos del PIFI

*Estrategias para la acreditación y certificación*

*Estrategias para la aplicación del nuevo enfoque educativo*

El PIFI por sus autores y algunos matices

El proceso de evaluación del PIFI



*De la opinión de los rectores y directores*

Aciertos del PIFI

En la búsqueda de construir un sentido común

Apéndice. Promep

*Análisis del Promep*

## **CAPÍTULO 7. EL NUEVO ROSTRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Preludio. Medalla a Julio Rubio Oca

*Las razones de la medalla*

*La ceremonia*

Otras voces

*La preparación del PIFI*

*La participación en la planeación del PIFI*

*Las ventajas del PIFI*

*Los costos y las deudas*

*¿Y los docentes?*

*¿Hay un nuevo rostro de la educación superior?*

Eco de las voces

Rasgos compartidos

Reforma o respuesta

Normalización

Desconfianza

Los programas de estímulos

Evaluación

Oscuros y genios

Mal silente

## **CONCLUSIONES**

El nuevo rostro de la educación superior pública mexicana

El nuevo rostro de la educación universitaria colimense

**LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS**

**BIBLIOGRAFÍA**