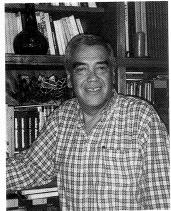
# Educación y neoliberalismo en México

Jaime Ornelas Delgado



Colección Pensamiento económico



Jaime Ornelas Delgado es economista egresado de la Facultad de Economía de la UNAM, obtuvo los grados de maestro y doctor en Urbanismo en la Facultad de Arquitectura en la misma institución.

Desde 1966 es docente e investigador en la Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de la cual ha sido consejero universitario, director y, recientemente, secretario de Investigación y Estudios de Posgrado.

En la BUAP ha sido director de Extensión Universitaria y de la revista Crítica.

Entre sus libros publicados se cuentan: Historia de la economía, desde los griegos a Keynes; Estructuración del territorio y política regional en México; El neoliberalismo realmente existente y Guía para la elaboración y presentación de trabajos de investigación en ciencias sociales, estos últimos en segunda edición. Ha publicado capítulos en diversos libros, entre otros, escribió "Estructura urbano regional del estado de Puebla", para el libro Treinta años de economía 1965-1995. Una visión desde Puebla; y "Teoría general de Keynes y la política económica", en el libro Keynes ...hoy. Coordinó el libro Puebla modelo para armar y ha publicado más de 70 artículos y ensayos en revistas especializadas. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y forma parte del Padrón de Investigadores de la Benemérita Universidad Autóno-

ma de Puebla.

#### **EDUCACIÓN** Y NEOLIBERALISMO EN MÉXICO

#### EDUCACIÓN Y NEOLIBERALISMO EN MÉXICO

Jaime Ornelas Delgado





BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA Dirección General de Fomento Editorial GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA Secretaría de Cultura BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA Enrique Dóger Guerrero Rector Guillermo Nares Rodríguez Secretario General Ricardo Moreno Botello Vicerrector de Extensión y Difusión de la Cultura Ricardo Escárcega Méndez Director Editorial

GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA
Melquiades Morales Flores
Gobernador
Pedro Ángel Palou García
Secretario de Cultura
Gerardo Sampedro del Villar
Director de Publicaciones

Primera edición, 2002 ISBN: 968 863 590 1

©Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Dirección General de Fomento Editorial Av. Juan de Palafox y Mendoza 406 Teléfono y fax 29 55 00 ext. 5763 Puebla, Pue. ©Gobierno del Estado de Puebla

Impreso y hecho en México Printed and made in Mexico

A Martha, Jaime, Bety y José Antonio, las razones del para ser feliz.

A Luisa María, la nueva razón para ser feliz.

A Martha. La razón de siempre.

Todo nuestro sistema educativo padece este mal: se inculca al estudiante una actitud exageradamente competitiva, y se le induce a reverenciar el triunfo en términos adquisitivos y hacer de ello su objetivo profesional.

ALBERT EINSTEIN

La lucha por la educación superior de alta calidad para un número creciente de jóvenes se convierte en uno de los objetivos prioritarios de cualquier organización, movimiento o persona que se nieguen vitalmente a ser cómplices de la catástrofe nacional y mundial a que nos está llevando el neoliberalismo en su versión fundamentalista, institucionalista o de "tercera vía", todas destinadas a privatizar y mercantilizar la actividad pública y social de la seguridad y la asistencia, de la educación y el desarrollo.

Pablo González Casanova

Esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador, supera también la falsa conciencia del mundo.

PAULO FREIRE

## ÍNDICE

Introducción 11

1	
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	
15	
Capitalismo y educación	20
¿Para qué educar?	23
Educación y desarrollo	27
Educación y conocimiento	30
Menosprecio por la teoría	34
Los falsos debates	37
¿Fin de la ciencia?	38
II	
LAS DISTINTAS PROPUESTAS SOBRE	
LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y DEL	
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	
43	
Papel e influencia del Banco Mundial	44
Las recomendaciones de la Organización de Cooperación	44
y Desarrollo Económicos	52
La propuesta de los empresarios	53
La propuesta gubernamental	56
1 1 0	50
III	
NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN EN MÉXICO	
61	
El modelo educativo del nacionalismo-revolucionario	63
El neoliberalismo a escena	74
El triunfo de la razón económica	76
El neoliberalismo y el sistema educativo	78
La situación actual de la educación	82

#### IV La universidad pública mexicana 89

94 Los dilemas de la universidad mexicana ¿La enseñanza tecnológica vs. la universidad? 97 El financiamiento a la educación superior 99 107 Cobertura 109 Crisis en la universidad pública 112 El acoso empresarial El avance del sector privado en la educación universitaria 114 119 Concentración territorial 122 Concentración de la demanda Perversiones de la educación superior: la ideología mercantil 124 y una cultura de la simulación

> EPÍLOGO 131

Bibliografía 139

#### INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de este trabajo consiste en analizar, así sea en términos generales, los rasgos esenciales del actual sistema educativo mexicano y, particularmente, de la educación superior en el marco del paradigma neoliberal impuesto en México a partir del gobierno de Miguel de la Madrid, no sólo como un modelo económico sustentado en el mercado, sino también como paradigma político e ideológico. 1

Por otra parte, en círculos crecientes de universitarios se reconoce como una prioridad de primer orden la reestructuración de la educación superior ofrecida por el Estado, vinculando a trabajadores académicos y no académicos, así como a los estudiantes universitarios en el diseño de un nuevo modelo de universidad que, partiendo del respeto a la identidad e historia de sus instituciones, combine las formas tradicionales y nuevas de educación, organización, negociación y consenso, con el propósito de crear universida-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El concepto de *paradigma* fue aplicado originalmente a la ciencia por Thomas Kuhn (1980: 13), quien lo definió como las "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". Ahora bien, cuando un paradigma pierde su *status* de único, en tanto surgen nuevas teorías explicativas que dan lugar a *paradigmas alternativos*, aparece un periodo de crisis que se puede denominar como situación *paradigmática*; es decir, una crisis de hegemonía que comprende a toda la sociedad.

El paradigma neoliberal –política, social e ideológicamente dominante en México– se inicia con el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se continúa en el de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994); Ernesto Zedillo (1994-2000) y se mantiene, casi sin cambios, en el de Vicente Fox (2000–2006), surgido del Partido de Acción Nacional (PAN).

des "dentro o fuera de las antiguas, que estén abiertas a la enseñanza renovadora de las ciencias y las humanidades", a colocar en el centro de la actividad educativa el proceso de aprendizaje y donde "la autoevaluación y las formas de certificación no se utilicen como filtro sino como garantía a los educandos y a la sociedad" (González, 2001: 13).

El trabajo se inicia con la exposición de una propuesta respecto del papel de la educación como parte de la superestructura de la sociedad, para de ahí hacer algunas reflexiones sobre la manera como la actividad educativa contribuye a reforzar el consenso hasta hacer concebir como legítima la dominación de una clase sobre el conjunto de la sociedad. Por supuesto, también se estudian las posibilidades de la educación como actividad liberadora.

Enseguida, para comprender uno de los factores determinantes del sistema educativo actual, se exponen los rasgos más sobresalientes del sistema educativo construido por los gobiernos "emanados de la Revolución".

La crisis del modelo nacional-revolucionario, dio lugar al surgimiento en México del neoliberalismo con el cual se inician cambios profundos en el sistema educativo y, sobre todo, en la orientación y los fines del proceso educativo. En ambos casos, tanto en el estudio del nacionalismo-revolucionario como en el del neoliberalismo, se parte del análisis de las relaciones entre la estructura económica y la superestructura política, social e ideológica (es decir, entre el modo de producción y el Estado) y la manera como la superestructura, donde se ubica el sistema educativo, asumiendo diversas expresiones y formas de organización, interactúa y se vincula de manera múltiple, permanente, compleja y contradictoria al interior de sí misma y con la estructura económica sobre la cual se erige pero que es capaz de preservar y, en su caso, modificar para conservarla.

Una de las tesis implícita y explícita a lo largo del trabajo, consiste en considerar que el neoliberalismo, al imponer la razón económica sobre la política, marca el sentido y orientación de la educación, sus fines, alcances y filosofía, que en este trabajo se estudian y exponen como parte de las reflexiones indispensables para contribuir al diseño del futuro sistema educativo que dé cabal cumplimento al derecho a la educación consagrado todavía en la Constitución Política del país.

Sin duda, diversos organismos internacionales han influido, sobre todo en los últimos años, en el diseño de la estrategia seguida en materia educativa y a modificar la orientación del proceso educativo en México. Conviene entonces hacer una revisión de las propuestas de organismos tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), o la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), pero sobre todo la manera como las han asumido y expuesto el sector privado y el propio gobierno mexicano.

Asimismo, todo el texto se encuentra cruzado por el debate actual respecto de la educación, específicamente en su nivel superior que, simplificando, se expresa a través de dos posiciones fundamentales: por un lado, aquellas que la consideran un derecho garantizado constitucionalmente; y por otro, las que desde la óptica neoliberal la reconocen sólo como un servicio mercantil por el cual es necesario pagar un precio para adquirirlo en el mercado y permitir la ganancia de quienes invierten en su producción.<sup>2</sup>

El trabajo concluye con una aproximación a la situación actual de la universidad mexicana, cuyo propósito es evaluar el efecto que sobre ella ha tenido y tiene el modelo neoliberal impuesto en México al inicio de la década de los ochenta, y concluir con algunas reflexiones respecto de sus perspectivas mediatas e inmediatas.

Puebla, Pue., enero de 2002

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Por supuesto, lo anterior de ninguna manera significa el desconocimiento de diversas organizaciones que ofrecen el servicio educativo con fines formativos dentro de una corriente del pensamiento, una religión o un proyecto de nación, donde el lucro tiene una importancia menor.

#### I EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Toda sociedad tiene como imperativo desarrollar el proceso educativo, formal e informal, en tanto actividad fundamental encaminada a reconocer y explicar los factores determinantes de su existencia presente y desarrollo futuro.

Convocar al consenso, calificar a los trabajadores y difundir los valores de la clase dominante entre el conjunto de la población, forman parte de los determinantes de todo sistema educativo y dan sustento a las tareas educativas en todos sus niveles.

De esta manera, Glazman (1990: 16) afirma que:

La EDUCACIÓN es una forma de transmisión y análisis de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas. Se desarrolla por vías formales, o no formales, y se constituye en medio para alcanzar diversos fines; conforme a estos fines la educación cumple funciones políticas, económicas y culturales. En términos políticos, la educación puede actuar como mecanismo de control al promover normas de aceptación que justifican las reglas del sistema sociopolítico imperante. Por su parte, la función económica apunta a la preparación intelectual y capacitación manual de la escuela para la producción. La función cultural se refiere a la transmisión de conocimientos, valores, habilidades que constituyen el patrimonio social.

La educación –tanto sistema como proceso–, desempeña un papel de primera importancia en la construcción y definición de la "manera de ser de la sociedad". Pero esa *manera de ser* no existe al margen del *modo* como la sociedad se organiza para producir sus satisfactores materiales, por el contrario, ambos se corresponden e interactúan en un complejo de relaciones sociales permanentes, complejas y contradictorias que definen los rasgos esenciales histórico-determinados de la sociedad de que se trate.

En otras palabras, si bien de acuerdo con Carlos Marx (1859/1966: 348), "el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general", estas formas de vida social en cuya definición y características la educación tiene mucho que ver, influyen en el modo de producción, a veces para fortalecerlo y otras debilitándolo; pero también obstaculizando o impulsando su desarrollo y expansión. Dicho de otra forma, en toda sociedad coexisten dos planos entre los cuales se mantiene una estrecha relación. Uno de esos planos está formado por las relaciones sociales establecidas entre la población al momento de producir los satisfactores materiales requeridos para su supervivencia. Este plano es la estructura económica de la sociedad; el otro plano coexistente con el anterior, se levanta y construye acorde con la estructura económica y es, por tanto, la superestructura correspondiente a "la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda sociedad".

La superestructura se integra, entonces, por la sociedad civil, formada por los organismos privados, la sociedad política y las formas ideológicas; es decir, aquellas mediante las cuales los hombres adquieren conciencia de la realidad, sus contradicciones y conflictos y la manera de resolverlos. Estos planos integran al Estado, pues como señala Gramsci (1995a: 165), "es preciso hacer constar

<sup>3</sup> Las relaciones sociales de producción, llamadas así porque resultan del proceso social de producir los satisfactores materiales requeridos socialmente, son "el resultado del carácter social del trabajo, el resultado del hecho de que, en el proceso de la producción, existen la cooperación y la división del trabajo entre los hombres". Por su parte, las fuerzas productivas sociales son "los métodos técnicos de producción, los medios de producción y sobre todo los instrumentos de trabajo, así como la experiencia de los hombres y su actitud para servirse de los medios de producción, y en fin, los hombres mismos que poseen esta experiencia y esta aptitud" (Lange, 1966: 18–19).

<sup>4</sup> Por hegemonía puede entenderse la dirección cultural e ideológica de una clase sobre el conjunto de la sociedad, aunque enfatiza Gramsci (1975a: 55), "si la hegemonía es ético-política no puede dejar de ser también económica, no puede menos que estar basada en la función decisiva que el grupo dirigente ejerce en el núcleo rector de la actividad económica".

<sup>5</sup> Para Gramsci (1975b: 17), hay dos planos superestructurales, "el que se puede llamar de la 'sociedad civil', que está formado por el conjunto de los organismos vulgarmente llamados 'privados' y el de la 'sociedad política o estado' que corresponden a la función de 'hegemonía' que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad y la del 'dominio directo' o de comando que se expresa en el estado y en el gobierno 'jurídico'".

que en la noción general de Estado entran elementos que deben ser referidos a la sociedad civil (se podría señalar al respecto que Estado = sociedad política + sociedad civil, vale decir, hegemonía revestida de coerción)".

En este marco conceptual, la función educativa forma parte de la superestructura, es decir del Estado, desde donde contribuye de manera sustancial a dar sentido tanto a la sociedad civil y la política, como a las formas ideológicas predominantes. Desde este punto de vista, la identificación del Estado como la superestructura de la sociedad significa también concebirlo como la arena permanente de la pugna política por el poder, con la cual la lucha de clases se traslada de la estructura económica a la superestructura.

El Estado y el modo de producción integran una formación social específica, esto es, una sociedad histórica donde las relaciones sociales surgidas de la producción de los satisfactores materiales se encuentran determinadas por el nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas y las relaciones de producción correspondientes. Ahora bien, estas relaciones sociales de producción, vinculadas a un conjunto de instituciones jurídicas, políticas, educativas e ideológicas, junto con las diferentes manifestaciones filosóficas que dan cuenta de la manera como la sociedad se apropia de la realidad, forman todo aquello que permite distinguir una formación social histórica de otras.

De lo anterior se desprende que por sus características y la manera como surge el Estado, la superestructura social, de ninguna manera es arbitrario sino que, por el contrario, siempre guarda una estrecha vinculación y autonomía con la base económica (con la que aparece históricamente y se relaciona, influye y cambia de manera permanente); esto es, con el modo de producción predominante en una época histórica determinada, en la cual existe un conjunto de valores correspondiente a la clase dominante, o a su fracción hegemónica, que mantiene un conflicto permanente con los valores pertenecientes a las clases subalternas. Conviene advertir que la correspondencia entre el Estado y la estructura económica, significa que ninguno determina al otro, sino que más bien coexisten y se desarrollan vinculados pero con la autonomía que les da su lugar en la sociedad.

Al respecto, en la *Contribución a la crítica de la Economia Política*, Carlos Marx (1970: 12) expone de la siguiente manera el resultado de sus investigaciones:

En la producción social de su existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado determinado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina su ser; por el contrario, su ser social es lo que determina su conciencia.

Esto es, si bien las características específicas de toda superestructura, es decir del Estado, podemos encontrarlas en la estructura económica, de ninguna manera la superestructura asume una actitud pasiva, por el contrario, influye, y mucho, sobre la propia estructura económica, llegando a determinar, en ciertos momentos y bajo determinadas circunstancias, el ritmo de desarrollo y expansión de la producción. Esto ocurre cuando las formas jurídicas (de propiedad), políticas (de hegemonía) e ideológicas (de consenso), ofrecen el marco adecuado para alentar el avance de las fuerzas productivas. Por el contrario, cuando la superestructura jurídica, política o ideológica deja de ser armónica respecto de la estructura, puede convertirse en el más formidable obstáculo al desarrollo de la producción y de las fuerzas productivas.

En síntesis, de acuerdo con Althusser (1990: 18), metafóricamente podemos decir que:

- a) El edificio social se constituye por la estructura determinante de la superestructura social que se levanta sobre ella.
- b) Existe una "autonomía relativa" de la superestructura respecto a la estructura.
- c) Existe una reacción permanente de la superestructura sobre la estructura y de ésta sobre aquella.

La metáfora del edificio social donde se vinculan dinámicamente la estructura con la superestructura; es decir, el modo de producción y el Estado –que se aproxima al concepto gramsciano de "bloque histórico"–, expresa una totalidad social históricamente determinada que puede esquematizarse como se puede observar en la figura 1.6

#### Figura 1 Formación social

### FORMAS DE CONCIENCIA SOCIAL (IDEOLOGÍA)

Moral, religión, arte, filosofía, derecho, educación y cultura

#### SOCIEDAD POLÍTICA

- a) Aparatos jurídicos y coercitivos: juzgados, tribunales, ejército, policías y cárceles;
- b) Sistema político: partidos, parlamento y aparatos de gobierno

#### SOCIEDAD CIVIL

Sindicatos, iglesias, aparatos culturales, educativos, deportivos y recreativos (cine, teatro, espectáculos), sistemas de información (prensa, radio y TV), organismos no gubernamentales (ONG's), familia

#### SUPERESTRUCTURA-ESTADO



#### ESTRUCTURA ECONÓMICA (MODO DE PRODUCCIÓN DE LA VIDA MATERIAL)

Nivel de desarrollo de las fuerzas productivas-Relaciones de producción dominantes

<sup>6 &</sup>quot;Como toda metáfora ésta sugiere, hace ver alguna cosa. ¿Qué cosa? Que los pisos superiores no podrían 'sostenerse' (en el aire) por sí solos si no se apoyaran precisamente sobre su base." (Althusser, 1990: 17.)

#### CAPITALISMO Y EDUCACIÓN

La sociedad capitalista, en tanto se conforma bajo el principio de la articulación entre el capital y el trabajo cuyos intereses sociales y económicos son antagónicos, resulta ser una sociedad en permanente conflicto. Por ello, el capitalismo para desarrollarse requiere de un conjunto de aparatos de Estado represivos y opresivos, así como de un cuerpo especializado en las funciones ideológicas, económicas y administrativas, encargados de evitar, sin necesidad de utilizar de manera permanente la violencia física, el estallido social resultado de los antagonismos surgidos de la compleja relación entre el capital y el trabajo, y, además, permitirle al gobierno del Estado cumplir su papel como capitalista colectivo al servicio de la clase que lo controla y hegemoniza.

Se trata, entonces, de trasladar la lucha de clases que ocurre y transcurre en la estructura económica al Estado (a la superestructura), para convertirla en una lucha política controlable y *civilizada*, organizada a través de los partidos concebidos para controlar a las masas y evitar su desbordamiento.

Asimismo, dada la creciente complejidad administrativa del modo de producción capitalista, los dueños de los medios de producción requieren de un número creciente de trabajadores intelectuales asalariados capaces de administrar de manera eficiente y en diferentes niveles no sólo los aparatos del poder del Estado y aquellos ubicados en la esfera ideológica, sino también el conjunto de instituciones gubernamentales creadas para hacerse cargo de los asuntos administrativos y económicos del conjunto de los integrantes de la clase dominante y su fracción hegemónica. Al final de cuentas, escribe Marx (1848/1966: 22): "El gobierno del Estado moderno no es más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa" y la burguesía, por supuesto, requiere de personal capacitado para llevar adelante y con éxito sus negocios comunes.

Entre otras cosas, lo anterior significa que en lo profundo de la superestructura se forma, crece continuamente y se desarrolla un grupo de "trabajadores intelectuales asalariados", cuya actividad fundamental es la administración de los asuntos colectivos de la clase a la que sirven mediante la creación y dirección de los aparatos del Estado ideológicos, políticos y de la sociedad civil.

En este sentido, de acuerdo con Gramsci (1975b: 18):

Los intelectúales son los "empleados" del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: 1) del "consenso" espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por tanto de la confianza) detentada por el grupo dominante, de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal que asegura "legalmente" la disciplina de aquellos grupos que no "consienten" ni activa ni pasivamente, pero que está preparado por toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el comando y en la dirección, casos en que el consenso espontáneo viene a menos.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo forma parte de la superestructura social, y en el capitalismo se convierte en el aparato ideológico de Estado dominante sustituyendo a la Iglesia, que lo había sido a lo largo del feudalismo.

Por esa razón, al analizar el sistema educativo y a la educación misma, es preciso atender a la relación que se establece entre la ideología y los aparatos creados por las sociedades civil y política para desarrollar la tarea educativa, así como el vínculo orgánico entre ambas y la estructura económica. <sup>7</sup>

Dada la importancia adquirida por la administración y regulación del desarrollo del capitalismo en su fase actual, esto es, ahora que se ha hecho esencial la administración del Estado así como la regulación jurídica de los conflictos entre las distintas expresiones del capital y sus diferentes fracciones con el trabajo,<sup>8</sup> la educación, en sus diferentes

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Carlos Marx y Federico Engels, en *La ideología alemana* (1966: 95), conciben a la ideología como una falsa conciencia de la realidad elaborada por e inherente a la burguesía; en este sentido, los ideólogos: "Ven en los pensamientos, en las ideas, en la expresión ideológica sustantivada del mundo existente el fundamento del mundo real existente, el fundamento de este mundo". En esa misma línea de pensamiento, Engels (1966: 420) considera a la ideología como: "Una labor sobre ideas concebidas como entidades con propia sustantividad, con un desarrollo independiente y sometidas tan sólo a sus leyes propias". Siguiendo a ambos, Althusser (1990: 52), define a la ideología como "una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia".

<sup>8</sup> Este papel del Estado es aceptado por la mayor parte de las corrientes de pensamiento. Por ejemplo, para Frederick Hayek (1990: 113), uno de los principales ideólogos del neoliberalismo, no existe un sistema racionalmente operativo en el cual el Estado no tenga absolutamente nada que hacer. Pero el Estado debe limi-

niveles y especialidades, se ha convertido en una parte inherente al proceso de producción y reproducción del capital teniendo a su cargo (además la formación de los dirigentes-administradores-intelectuales-asalariados responsables de administrar y regular los procesos de producción, circulación, distribución de los bienes y servicios), capacitar a los trabajadores manuales asalariados directamente involucrados en el proceso productivo.

Por otra parte, en tanto el proceso educativo se construye a través de la ideología y ésta se concreta en los aparatos de la sociedad civil, podemos decir que si en las instituciones de educación las cosas pueden analizarse desde el punto de vista del capital, también pueden aprehenderse y explicarse teóricamente desde la óptica del trabajo.

Particularmente en las universidades públicas, donde si bien predomina el estudio, análisis y desarrollo de todas aquellas cuestiones tendientes a fortalecer el dominio del capital sobre el conjunto de la sociedad, dada su "relativa autonomía" (al final de cuentas toda autonomía es relativa), al formar parte de los aparatos del Estado (es decir, actuar en la superestructura) resulta siempre factible hacer la crítica, desde el punto de vista del trabajo, del pensamiento, las categorías y la cultura construidos a partir de la óptica y los intereses de las clases sociales dominadas.

Sin duda, las mayores y más acertadas críticas teóricas a las formas culturales y materiales de la dominación se han hecho desde las instituciones públicas de educación superior, asumiendo así su rol de conciencia crítica, sobre todo en aquellas sociedades donde la enajenación anula o inhibe la crítica material de los trabajadores a su propia situación subordinada. En otras palabras, si es tarea de las universidades construir el conocimiento científico de la realidad, también se pueden construir los problemas de investigación desde la visión del capital o el trabajo, lo cual hace avanzar al conocimiento científico en tanto evita las verdades absolutas, la unidad y uniformidad del conocimiento, o la prevalencia de intereses ajenos a los del saber para explicar y transformar el entorno material y cultural en donde viven los sujetos de la educación.

tarse a establecer reglas adaptadas a las condiciones generales, a las situaciones tipo, y debe garantizarle al individuo la libertad de acción en circunstancias específicas. Sólo el individuo puede conocer perfectamente las circunstancias particulares que le permiten moldear su propia conducta. (Guillén, 1997:15.)

En la etapa actual del capitalismo en México, puede observarse una creciente participación del sector privado en el sistema y el proceso educativo. En todo caso, para los empresarios los avances en la educación sólo parecen tener sentido si contribuyen a elevar las ganancias empresariales y, por tanto, consideran ese criterio como el único rector del proceso educativo en todos sus niveles. Otras veces, el fortalecimiento de la ideología que preserva al capitalismo se constituye en la parte central del proceso educativo. Frente a la primera propuesta francamente economicista (educar únicamente para el trabajo manual), o la segunda, educar para la servidumbre, en el sistema educativo público resulta factible el desarrollo de la educación como un sistema de valores que si bien considera al individuo como el sujeto del proceso de enseñanzaaprendizaje, mantiene la libertad y desarrolla la libertad y la solidaridad social, como el otro eje posible de la respuesta a la pregunta ¿para qué educar?

#### ¿PARA QUÉ EDUCAR?

Los diferentes grupos y clases sociales, así como quienes en su representación o convicción actúan tanto en el sistema como directamente en el proceso educativo, tienen distintos fines que guían su actividad y son precisamente ellos quienes, en los hechos, responden a la pregunta fundamental de ¿para qué educar?

La educación en general, tiene como finalidad afirmar o modificar el estado cultural de las personas. Ese estado cultural, advierte Alonso (1999: 46), se conforma: "Por un conjunto específico de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etcétera. Por otra parte, el estado cultural de los individuos refleja obligadamente la cultura de la sociedad en la que viven". En otras palabras, educar en un sentido amplio es crear cultura y transmitirla.

En ese proceso, la clase dominante procura reforzar sus valores culturales y difundirlos para imponerlos entre toda la población, primordialmente transmitirlos y presentarlos ante los trabajadores como una cultura superior, y al efecto "les ofrece un paradigma de comportamiento y convivencia o una conciencia del nosotros; les proporciona una visión o saber del mundo; los capacita (física e intelectualmente) para ocupar una posición" en el proceso de producción, haciéndolos eficaces y eficientes, pero sobre todo, tal y como señala Althusser (1990: 14 y 15), los ideologiza, pues:

La reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante [...] La condición sine qua non de la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo radica en la reproducción de su "calificación" sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante o de la práctica de esta ideología [...] La reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico, con lo que reconocemos la presencia eficaz de una nueva realidad: la ideología.

Con estas premisas predomina la idea de la educación como una acción que el educador ejerce sobre el educando, con ello el acento se pone en lo que decide enseñar quién educa dejando de lado sin considerar lo que se enseña o las necesidades del educando, pero sobre todo se omite casi siempre *qué* y *cómo* aprender, para enfatizar el *qué* y el *cómo* enseñar. 9

Bajo esta concepción del proceso educativo, se concede la mayor importancia a los planes y programas de estudio en tanto expresan

Oomo en muchas otras cosas, esta situación no es originaria de México sino que nos viene de Estados Unidos en donde, según cita Rugarcía (1999: 21), el presidente de la universidad norteamericana de Stanford, Ernest Boyer, señala: "Es tiempo que reafirmemos que la educación, es decir, la enseñanza en todas sus formas es la principal tarea de la educación superior".

De esta manera, al aceptar que "Educar es casi sinónimo de enseñar y poco tiene que ver con aprender" (Alonso, 1999: 46), se diseña un sistema educativo donde el énfasis se pone en lo que se enseñará soslayándose el cómo se aprende, privilegiándose así el conocimiento por transmitirse y su acumulación por sobre el proceso de aprendizaje y reflexión.

Desde la óptica de Paulo Freire (1973: 161), las relaciones dominantes en la escuela actual entre educador-educandos: "Presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa*, *discursiva*, *disertante* [...] En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es 'llenar' a los educandos con los contenidos de su narración".

El propio diseño de las escuelas, desde el ciclo básico hasta el superior, muestra una mayor preocupación por el acondicionamiento de las aulas donde se produce la relación unívoca entre profesor y alumno que por las bibliotecas, los laboratorios, salas de seminario y todo aquello que permite y alienta el trabajo extraaulas y desarrolla el pensamiento creativo; esto es, aquel que busca y encuentra distintas soluciones a un mismo problema.

Por otra parte, muchas veces se considera conocimiento científico el obtenido siguiendo estrictamente los cánones metodológicos (especie de receta que de seguirse debe permitir alcanzar los resultados previstos), menospreciándose los aspectos teórico-reflexivos. En todo caso, la metodología queda confinada "a complicadas explicaciones sobre las bondades de una encuesta, cómo alcanzar una muestra representativa o cómo definir indicadores, es decir, queda reducida al campo de las técnicas de investigación" (Osorio, 2001: 7).

En fin, siguiendo a Paulo Freire (1973: 164) se puede decir que este tipo de educación, que denomina "bancaria", predominante por lo menos en el sistema educativo mexicano, tiene las siguientes características fundamentales:

- a) Educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos, son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- f) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador.
- g) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- h) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

Una educación así, bien vale la pena transformar.

Actualmente, en tanto el mercado y la ganancia son los determinantes de la manera como se ha de organizar el tiempo de nuestras vidas y que, a la vez, es la competencia entre los trabajadores la que decide su incorporación o marginación de la sociedad dominante, ha dejado de haber lugar para la cooperación y verdadera solidaridad. Así, cuando los niños y jóvenes son educados para competir, es, sencillamente, enseñarles cómo triunfar sobre los demás. Y triunfar, esto es, ser (o creerse) superior y colocarse por encima del resto, se constituye en la única medida del éxito, según los términos establecidos por el mercado y la sociedad de consumo.

Hoy, en cuanto el acento en la sociedad neoliberal, incluyendo a la educación, se encuentra exclusivamente en la proclamada libertad individual y el logro económico personal, dejan de tener sentido los proyectos colectivos solidarios o la defensa y exigencia en el cumplimiento de los derechos sociales. La sociedad incluyente, donde se reconocen y respetan las diferencias, es sustituida por otra excluyente donde se enfatizan las diferencias de clase, género, raza o religión y se convierten en valores esenciales bajo las cuales se organiza la vida individual y colectiva.

Por su parte, entre los trabajadores académicos se ha desarrollado una especie de cultura de la simulación, donde lo importante es demostrar haber realizado alguna o algunas actividades vinculadas a la docencia, la investigación o la difusión, exclusivamente las que dan puntos, aunque en realidad si se llevaron a cabo o no, resulta de la menor importancia pues de lo que se trata es de acumular puntaje y disfrutar de los estímulos pagados al desempeño académico, según los parámetros establecidos por las autoridades educativas ajenas a la propia Universidad.

Todo esto ha provocado un cierto deterioro de las relaciones internas en las universidades públicas, caracterizado por la creciente influencia e importancia de la burocracia y la pérdida del sentido colectivo de la misión universitaria. En este sentido:

Pareciera que se configura una estructura burocrática de relaciones e interacciones, y se estabiliza un proceso administrativo rígido e impersonal de reglas, jerarquías, autoridad y control de conductas, preocupado más con reglamentos, lealtades y eficiencia –entendida ésta como el cumplimiento de los "indicadores" e "índices" fijados desde arriba—, que con el propósito comunal de aprender y contribuir al progreso del conocimiento, del aprendizaje, del pensamiento; de la búsqueda de verdades, cualesquiera que sean sus consecuencias, y en donde las culturas de los científicos y sabios establezcan los tiempos (Padua (1995: 100).

Finalmente, y de manera lamentable, en estos momentos otorgar títulos, certificados de aprendizaje o especialización, emitir constancias de participación en todo tipo de eventos, diplomas de cualquier cosa, es decir, dar credenciales y hacer constar méritos por escrito, se han convertido en parte de las tareas primordiales de la mayoría de las instituciones educativas que mientras dicen empeñarse en enseñar para otorgar certificaciones, muchos jóvenes hacen patéticos esfuerzos por aprender todo aquello que se les dice deben aprender para obtener el título que los conduzca al mundo de los licenciados de por vida. De ahí que ahora aparezcan decenas de "universidades" privadas, principales ganadoras de esta generalizada simulación convertida en sostén de la cultura predominante y ahora fuente de ganancias con el pretexto de educar.

#### EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Después de la segunda guerra mundial, particularmente en América Latina, surgieron diversas teorías que sostuvieron la necesidad del desarrollo económico sustentado en la elevación de la productividad. En consecuencia, se consideró indispensable impulsar la industrialización debido a que esa actividad permitía incrementar más rápidamente que la agricultura o los servicios el valor agregado.

En ese entonces, la industrialización a toda costa por la vía capitalista se reafirmaba como la única posibilidad de alcanzar en un lapso previsible el aumento del ingreso de los trabajadores. Estas teorías de impulso a la industrialización capitalista para elevar el ingreso por la vía de la elevación de la productividad, se han conocido genéricamente como desarrollismo. La propuesta era sencilla y esquemática: el aumento de la productividad del trabajo mejora los ingresos de los trabajadores y consolida el mercado interno necesario para sostener el crecimiento de la economía en el largo plazo, situación que define al desarrollo. A esta visión estrictamente economicista, correspondió también una manera de actuar frente a la educación.

En este esquema, la educación básica universal permite mejorar la calificación de los trabajadores; es decir, se dice que tendrá una elevada rentabilidad social. De la misma manera, la universidad desempeña un papel de singular importancia pues el acceso a ella de miles de jóvenes significa una capacitación de alta calidad para el trabajo y, en consecuencia, una sustancial elevación del ingreso.

Estas propuestas se consolidaron al destacarse una cierta regularidad: a mayor educación más desarrollo de los países. En efecto, la evidencia empírica mostraba, y sigue mostrando, que los niveles educativos más elevados se encuentran en las naciones desarrolladas, mientras que en los países subdesarrollados los grados alcanzados en la educación son muy reducidos como reducida es la productividad y el ingreso de los trabajadores.

Así, bajo el desarrollismo y el Estado de Bienestar surgen las universidades de masas como instrumento de movilidad social y distribución del ingreso. En este sentido: "La teoría del capital humano, que concibe a la educación como una inversión económica que produce con el tiempo tasas de retorno, vino también a contri-

buir a esta perspectiva" (Varela, 1994: 34), donde el desarrollo se concibe de una manera estrictamente cuantitativa y economicista al considerar sólo el monto del ingreso como la variable determinante del bienestar.

Ciertamente, la situación de atraso educativo relativo respecto a la existente en las naciones desarrolladas se extiende a todos los países dependientes, sin que en ninguno de ellos las estrategias seguidas en materia educativa hayan permitido resolver ni el problema de la dependencia ni el del bienestar de la población. De la misma manera, los países industrializados han logrado fuertes impulsos a su desarrollo a partir de la educación, pero no ha sido todo. Lo anterior, puede permitir suponer indicios de que el desarrollo social, la mejoría en el nivel de vida de los sectores mayoritarios, tienen que ver con otras muchas cosas, entre ellas la educación, que si bien es necesaria, resulta insuficiente para elevar de manera generalizada el bienestar; es decir, el esfuerzo educativo en las naciones dependientes resulta factor indispensable para establecer el conjunto de prerrequisitos del desarrollo independiente, soberano y democrático, pero no sustituye a ninguno.

No obstante esto, todavía en los países dependientes se regatean recursos a las instituciones públicas de educación superior y se emprenden sistemáticamente campañas de desprestigio en contra de ellas. En cambio, en los países metropolitanos se da a la educación un lugar de privilegio dentro de las preocupaciones sociales y gubernamentales.

Al respecto, un estudio presentado por Xavier Gorostiaga, secretario general de la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (*La Jornada*, 7 de septiembre de 1999: 42), concluía que aunque la concentración de la riqueza en el mundo significa que 20 por ciento de la población recibe 83 por ciento del ingreso, la relación es más aguda respecto a la educación, pues 96 por ciento del gasto educativo mundial se realiza en las naciones más desarrolladas y, concluía Gorostiaga:

En 1994 el gasto público *per cápita* en educación era de mil 221 dólares en los países desarrollados (5.1 por ciento del PIB), y sólo 48 dólares en las naciones más pobres (3.9 por ciento del PIB.) En 1999, el 85.6 por ciento de los gastos educativos mundiales se concentró en los países desarrollados y 14.4 en los menos desarrollados. El porcentaje dedicado a la investigación fue 96 por ciento *versus* 4 por ciento, respectivamente.

Al respecto, advierte Ruy Mauro Marini (1977: 57): "Prosperaron, en la década de 1950, las distintas corrientes llamadas desarrollistas, que suponían que los problemas económicos y sociales que aquejaban a la formación social latinoamericana se debían a la insuficiencia de su desarrollo capitalista, y que la aceleración de éste bastaría para hacerlos desaparecer".

Particularmente, en Estados Unidos, si bien el gasto anual por estudiante varía según el nivel educativo, de acuerdo con las cifras correspondientes a 1998 el nivel de instrucción al que se asigna un mayor presupuesto en ese país es la educación superior, donde se tiene un gasto anual por estudiante de casi 20 mil dólares, mientras que el promedio estimado del gasto por alumno en todos los niveles educativos, en el año mencionado, fue de 6 mil 624 dólares (Camacho y Juárez, 2001: 24).

En México, tanto la pobreza como la errática política educativa de los gobiernos neoliberales —desde Miguel de la Madrid hasta Vicente Fox—, han ocasionado una elevada exclusión de los jóvenes del sistema escolar, exclusión que se eleva al aumentar la edad y el nivel educativo, pues si el bien 48 por ciento de los jóvenes de 15 años se encuentran fuera del sistema educativo; 63 por ciento de quienes tienen 17 años están al margen de la educación formal y poco más de las tres cuartas partes de quienes tienen 18 años no asisten a la escuela. Por último, de acuerdo con Gil (1999: 34), apenas 15 por ciento de los jóvenes entre 20 y 24 años se encuentran matriculados en alguna institución de educación superior y aunque ese porcentaje se haya elevado al 18.5 por ciento, sigue siendo irrelevante frente al existente en los países desarrollados.

Por todo ello, de ninguna manera puede extrañar que en México el nivel de escolaridad promedio entre la población mayor de 25 años sea de 4.7 grados. En cambio, para dicho segmento de edad en Estados Unidos y Canadá, el promedio de escolaridad es de 12.3 y 12.1 grados, respectivamente (Gutiérrez, 1996: 12A).

El persistente rezago educativo coloca a nuestro país en una muy seria desventaja frente a otras naciones de nivel económico similar y, por supuesto, impide pensar en la posibilidad de equipararnos con aquellos países que han logrado mayores niveles de bienestar, pero sobre todo nos aleja de cualquier posibilidad de construir una sociedad justa y democrática, situación que bien se puede extender a la mayor parte de los países dependientes, convertidos por obra y gracia del neoliberalismo en regiones de la ambición globalizadora del capitalismo.

#### EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO

Bajo la influencia de esta percepción respecto de la educación, se determinan tanto el proceso educativo como la manera de concebir

el conocimiento, la forma de producirlo y las posibilidades de su utilización social.

De acuerdo con Adam Schaff (1974: 81 y ss.), el proceso de conocimiento tiene tres modelos explicativos relevantes. En cada uno de ellos el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento al vincularse entre sí generan el proceso cognoscitivo, cuyo producto es el conocimiento.

En un primer modelo, llamado por Schaff *mecanicista*, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo (los sentidos) del sujeto considerado sólo como un agente contemplativo, receptivo y pasivo. En consecuencia, el resultado de este proceso –el conocimiento– resulta ser una especie de reflejo o copia del objeto, cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. En este caso, el sujeto que conoce es un espejo donde se refleja la realidad que, por tanto, siempre será "objetiva". La información así obtenida de la realidad es una especie de fotografía impresa en los sentidos, en consecuencia el conocimiento positivo siempre se produce por acumulación sistemática de saberes. Sin embargo:

En ciencias sociales el camino más corto para llegar a conocer no pasa por enfrentarse a la realidad sin más, como supone el empirismo ingenuo. Esta posición elude la mediación central referida a los problemas de cómo nos paramos frente a la realidad social, cómo la interrogamos, cómo leemos e interpretamos sus respuestas e incluso cómo se construyen el dato y la información (Osorio, 2001: 12).

Un segundo modelo de conocimiento, "idealista y activista", se caracteriza por el predominio del sujeto cognoscente que percibe al objeto de conocimiento como de su propia producción. Este modelo se ha concretado en diversas filosofías idealistas subjetivas y, en estado puro, en el solipsismo.

El tercer modelo opone a la preponderancia del objeto del conocimiento del primero y a la del sujeto en el segundo, el principio de la interacción entre ambos para producir el conocimiento; la interacción del objeto con el sujeto de conocimiento, se produce en el marco de la práctica social de quien percibe el proceso o el fenómeno de la realidad y, en consecuencia, el conocimiento siempre es resultado de una actividad social.

Actualmente, en tanto se ajusta mejor al pragmatismo neoliberal, se ha empezado a imponer el modelo positivista, para el cual la teoría debe ser tan "objetiva" como sea posible y de ahí el creciente menosprecio en el proceso educativo del *hecho subjetivo* del conocimiento—la construcción teórica— y la creciente importancia otorgada a la observación y exacta medición del hecho en las descripciones que dan cuenta *objetivamente* de la realidad estudiada. Incluso, cuando se plantea que las ciencias sociales tienen como tarea central "comprender" el mundo—a cambio de las ciencias de la naturaleza empeñadas en explicarlo— porque el hombre forma parte de él y "lo capta desde dentro", se menosprecian los aspectos teóricos explicativos de la relación entre el todo y las partes, así como la vinculación existente entre las partes que integran la totalidad concreta.

En este sentido, por ejemplo, Mario Bunge (1975: 22), para soportar los argumentos en los que se sustenta la posición positivista del conocimiento, enfatiza:

La ciencia procura siempre medir y registrar los fenómenos. Los números y las formas geométricas son de gran importancia en el registro, la descripción y la inteligencia de los sucesos y procesos. En lo posible, tales datos debieran disponerse en tablas o resumirse en fórmulas matemáticas.

En la misma línea de razonamiento, en un artículo titulado "Midiendo la globalización", A. T. Kearney (2001) sigue el criterio de que a la globalización es preciso medirla para comprenderla más que para explicarla. Con ello, simple y llanamente se soslayan los efectos sociales del proceso dominante actualmente en el mundo. El artículo se inicia con la siguiente consideración, aplicada por Lord Kelvin a su universo físico: "Cuando puedes medir eso de lo que estás hablando y expresarlo en números, tú ya sabes algo sobre eso. Pero cuando no puedes medirlo, y no puedes expresarlo en números, tu conocimiento es pobre e insatisfactorio".

En esta convicción tan extendida en la actualidad y que ha desvirtuado la manera de comprender las ciencias sociales, se elimina al sujeto en el proceso del conocimiento de forma tal que la propuesta positivista, donde el factor cognoscente carece de importancia, puede expresarse en los siguientes términos: la actividad científica se reduce a observar hechos, acumular datos y traducirlos a un modelo reconocido como lenguaje universal, que no es otro sino el matemático. A partir de esta proposición, todo mundo ha puesto manos a la obra en la construcción y enseñanza de "objetos modelo" y, sobre todo de manera preferente, *modelos matemáticos* con los cuales se pretende lograr la solución a los problemas de *todas las ciencias*, incluyendo las sociales por supuesto, <sup>11</sup> y sin referencias con la realidad para constituirse en una ciencia pura, es decir, sin la contaminación política que tanto preocupa a los tecnócratas y los partidarios de la verdad "objetiva" cuya consecuencia finalmente es la "verdad única".

Al imponerse la creencia de que la actividad científica consiste en la elaboración de *modelos* cada vez más sofisticados, sustentados en aspectos puramente cuantitativos y con el apoyo de las computadoras, al parecer se quiere decir que las ciencias sociales sólo podrán convertirse en ciencias con un *status* comparable al de la física, o cualquier ciencia exacta o de la naturaleza, <sup>12</sup> en tanto incorporen el simbolismo y la lógica matemática a su método de conocimiento y de exposición; esto es, en tanto y cuanto sean capaces de utilizar métodos cuantitativos en sus investigaciones referidas al conocimiento y explicación de los procesos sociales. <sup>13</sup>

Con todo ello, al parecer se pretende reducir la actividad de economistas, sociólogos, antropólogos, historiadores, politólogos y todos los científicos sociales, a la construcción de modelos matemáticos, o la formulación de observaciones empíricas que representen, de manera "objetiva", los datos extraídos de los "hechos" pretendiendo que la selección del dato, o la construcción del objeto y el problema de es-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Respecto de la ciencia económica, dice por ejemplo Samir Amin (1998: 34): "La economía pura no es más que una paraciencia, tan alejada de la ciencia social como la parapsicología lo está de la psicología. Al igual que otras paraciencias, puede probar todo y su contrario: 'Dime lo que quieres, y yo te fabricaré el modelo que lo justifique'".

<sup>12 &</sup>quot;Ciencias duras" se ha dado en llamarlas, quizá para confrontarlas y diferenciarlas de las "ciencias *light*", es decir, de aquellas cuyo objeto de estudio se encuentra en la sociedad y hacen de las medidas cuantitativas instrumento de medición, sin darles la carga de la prueba.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Por ejemplo, para la actividad indagadora en la economía, según Ernesto Turner (1996: 11): "Es indudable que en la actualidad, más allá de las polémicas metodológicas, cualquier investigación de análisis económico requiere apoyarse en una fundamentación rigurosa y en un tratamiento sistemático de la información, organizada con base en los dictados de las ciencias matemáticas, la estadística y la econometría".

tudio, así como el establecimiento de sus relaciones con otros datos, hechos y objetos, pudiera hacerse al margen de una percepción teórica asumida por quien indaga la realidad para construir el conocimiento de ella.

Al considerar que el propósito de las ciencias sociales es acumular información, datos empíricos y olvidar las explicaciones comprensivas, se olvida que la información por sí sola puede decir muchas cosas o no decir nada. Es, en cambio, en un marco teórico interpretativo en donde la información comienza a tener sentido y los datos pueden ser interpretados.

Al establecer que en las ciencias sociales se trata sólo de acumular información, el positivismo obvia, al menos, el problema de considerar a la información como un problema teórico que se construye y que no hay información ajena a la construcción teórica. 14

#### MENOSPRECIO POR LA TEORÍA

En estos momentos, por lo menos en México, advierte Jaime Osorio (2000: 162), estamos asistiendo a una especie de "ofensiva antiteórica en las ciencias sociales". En términos generales, la expresión contra las formulaciones teóricas es posible dividirla en dos y resumirlas de la siguiente manera: una, pretende reducir el quehacer indagatorio a lo *micro* y lo local; la otra, asume la forma de un cuantitativismo general unido a un sesgo *holístico* y globalizador. "Ambas, con un denominador común; el reduccionismo y el desprecio por el quehacer teórico". <sup>15</sup>

Por otra parte, las dificultades teóricas y metodológicas para integrar en uno solo el estudio de la totalidad y sus partes, ha llevado a dos modalidades de reduccionismo (o pensamiento simplificante): en una predomina el sesgo holístico y totalizador; es decir, un tipo de conocimiento que no ve más que el todo; y en la otra, se reducen las ciencias sociales al pequeño relato de actores y contextos, a lo

las ciencias sociales al pequeño relato de actores y contextos, a lo

14 "Es la definición de pobreza, por ejemplo, la que me dirá qué aspectos debo

considerar en el análisis y en dónde, por tanto, pasa la línea que me indica quié-

nes son pobres y quiénes no." (Osorio, 2000: 163.)

Una de las instituciones internacionales donde han tenido mayor peso el empirismo y el positivismo es el Banco Mundial, en cuyos informes la recopilación de estadísticas y la sumatoria de cuadros resuelve la explicación de las realidades ahí abordadas.

En fin, tal como resume Osorio (2000: 167), en ambas posiciones:

Lo que importa es la unidad, la totalidad dirán algunos (por ejemplo, el sistema mundo o América Latina en su conjunto), en tanto otros enfatizarán que lo que importa es lo múltiple, lo diverso, lo particular (por ejemplo, Guatemala, una provincia de Guatemala, un municipio o localidad de Guatemala), derivando en posiciones extremas que apuntan a señalar una parte de la verdad, pero al absolutizarla, la trastocan en su contrario, empañando lo que quieren aclarar.

Para muchos investigadores, los enfoques exclusivamente holísticos se han convertido en uno de los reclamos en ciencias sociales, incluso se presentan como meta a lograr en la actividad académica. Sin embargo, no todo enfoque holístico conduce a buenos resultados, aún más en ocasiones oscurece la realidad concreta, <sup>16</sup> tanto como la mistificación de la exhaustividad fragmentaria, de lo micro, termina provocando los mismos resultados: oscurecer la realidad, aunque por otros medios puesto que al importar sólo el estudio de lo diverso, de lo singular, se termina borrando del escenario lo que organiza lo diverso porque lo contiene. <sup>17</sup>

Esta última versión, muy dominante en sociología y economía, se expresa en una suerte de recopilación de "pedacería" que se recrea detallando exhaustivamente alguna parte de la realidad, olvidando interrogar por su lugar en un todo mayor; o bien, se reconstruyen "realidades-mosaico" por la vía de la sumatoria de las partes con ausencia de una visión totalizadora.

<sup>16 &</sup>quot;La forma predominante como es asumida la globalización en los medios de comunicación y en la academia es quizá el mejor ejemplo en nuestros días de esta modalidad de análisis." (Osorio, 2000: 166.) La crisis económica es otro buen ejemplo de ello.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> En palabras de Marx (1971: 8): "Todos los estadios de la producción tienen caracteres comunes que el pensamiento fija como determinaciones generales, pero las llamadas *condiciones generales* de toda producción no son más que esos momentos abstractos que no permiten comprender ningún nivel histórico concreto de la producción", de ahí la necesidad de elevarse de lo abstracto a lo concreto.

Para quienes sostienen la necesidad del rigor teórico en el estudio de lo social, lo anterior ha puesto en el centro de los problemas de las ciencias sociales el cómo hacer estudios globales —es decir, cómo estudiar la totalidad social— sin dejar de considerar las unidades menores, lo micro, lo regional, lo local, los individuos. "Pero, a su vez, cómo considerar estos elementos en el análisis, reconstruyendo la unidad de lo diverso, el mapa en donde la dispersión alcanza sentido." (Osorio, 2000: 166.)<sup>18</sup>

Por supuesto, el pensamiento complejo supera estas *simplifica*ciones concibiendo al todo y las partes como un fenómeno único, complejo y contradictorio, donde como señala E. Morín:

La idea de unidad compleja va a tomar densidad si presentimos que no podemos reducir el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones de todo y de partes, de uno y de diverso (Citado por Osorio, 2000: 167).

A diferencia del conocimiento sistemático, del racionalismo y el empirismo que obran por vía acumulativa y parten de principios establecidos en un proceso de adición lineal de nuevos hechos, el pensamiento dialéctico arranca de la premisa de que el pensamiento humano se realiza moviéndose en espiral, donde cada comienzo es abstracto y relativo. Pero además:

La concepción dialéctica de la totalidad no sólo significa que las partes se hallan en una interacción y conexión internas con el todo sino también que el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea a sí mismo en la interacción de éstas (Kosík, 1967: 63).

De otra manera dicho, si la realidad es un conjunto estructurado de manera compleja y contradictoria, su conocimiento ha de consis-

18 "Las determinaciones que valen para la producción en general —escribiría Marx (1971: 5 y 6)— son precisamente las que deben ser separadas, a fin de que no se olvide la diferencia esencial por atender sólo a la unidad [...] Si no existe producción en general, tampoco existe una producción particular. La producción es siempre una rama particular de la producción —Vg., la agricultura, la cría del ganado, la manufactura, etcétera—, o bien es una totalidad".

En todo caso, se reconoce de manera generalizada que el pensamiento científico procede de la siguiente manera:

Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia el punto de partida también de la intuición y la representación [...] Sólo entonces el camino del pensamiento abstracto que se eleva de lo simple a lo complejo podría corresponder al proceso histórico real (Marx, 1971: 21 y 23).

A esta forma de proceder, elevarse de lo abstracto a lo concreto como esencia del método científico, se le da ahora la vuelta en las ciencias sociales.

#### LOS FALSOS DEBATES

El resultado de la falta de teorización en los aspectos sociales es una especie de "falso debate" como aquel que gira alrededor de la cantidad de causas de la globalización donde se enfrentan quienes la atribuyen a "una sola causa" y quienes sostienen que se debe a "muchas causas". En este debate, los primeros parecen olvidar que en todo fenómeno social inciden múltiples causas; y los segundos, que el problema es jerarquizarlas hasta encontrar una causa-síntesis (González, 1986: 217) y, en general, se omite el hecho de que la realidad es mucho más compleja y diversa que la simple relación causa-efecto.

Pero no sólo es eso. También ocurre una confrontación entre quienes creen que en los autores clásicos se pueden encontrar las explicaciones a la situación actual, mientras otros plantean que los fenómenos nuevos y sin precedentes obligan a olvidar las teorías clásicas y revisarlo todo. <sup>19</sup> Con ello, se soslaya la posibilidad de re-

Por cierto, en la vida académica el abandono de la teoría se lleva adelante mediante actitudes donde no se expresa de manera explícita el rechazo a la teoría sino que, se dice, sólo a los viejos paradigmas, a las interpretaciones ya obsoletas ante los rápidos y profundos cambios en todas las esferas de la actividad so-

conocer, por ejemplo en la globalización, la modificación de las leyes generales del desarrollo capitalista y no su cancelación; asimismo, no se trata tanto de saber si hay o no elementos nuevos en la globalización, sino de qué manera se articulan esos elementos a las leyes generales del desarrollo capitalista. Sin duda, en economía fenómenos como la globalización o la crisis requieren no sólo de estudiarse sus aspectos teóricos esenciales para reconocer sus rasgos peculiares; es decir, exigen descubrir la especificidad histórica y concreta, pero sobre todo es indispensable estudiarlas para reconocerlas como fenómenos que superan, con mucho, la estrecha visión economicista que se tiene de ambos. (González, 1986: 219)

La crisis es, en la ciencia económica, un buen ejemplo de reduccionismo. El subconsumo mediante el cual se pretende explicarla, termina siendo un dato comúnmente circunscrito al ámbito económico. Esta teoría, cuya explicación consiste en reconocer la tendencia a una producción que crece rápidamente enfrentada (coexistiendo) con la de un lento crecimiento del consumo, termina reduciendo un proceso social tan intenso y totalizador como las crisis a un dato cuantitativo (estadístico), mediante el cual se intenta probar su existencia, aunque nada explique de sus causas profundas y sus consecuencias sociales.

Por otra parte, las interpretaciones *holísticas* al evitar el análisis de lo particular tienden a ocultar responsabilidades y soslayar el debate de lo concreto. Por ejemplo, la situación recesiva de la economía mexicana a inicios del año 2001 se atribuye exclusivamente a la recesión económica estadunidense. De esta manera, poco se analizan y discuten los mecanismos internos de la crisis mexicana y deja de estudiarse la estrategia seguida por el gobierno de Vicente Fox para enfrentarla, omitiéndose con ello el análisis crítico respecto de la falta de una política económica anticrisis por confiar exclusivamente en los mecanismos de regulación del mercado.

#### ¿FIN DE LA CIENCIA?

Acicateado por las transformaciones producidas en el campo de las comunicaciones, de la información, el transporte, la robótica, la

cial. En otras palabras, parece decirse que los cambios hoy resultan tan apresurados que hacen inútil su teorización.

El caso es que el actual desarme teórico impide explicaciones científicas de los hechos y los procesos sociales y bajo el argumento de que la mayor parte de las teorías sociales se construyeron en un mundo distinto al actual, se rechaza, sin más, el estudio sistemático y riguroso de los autores clásicos, así como toda posibilidad de teorización social, proponiéndose como quehacer académico impulsar exclusivamente la descripción y el relato como expresiones, ya sea del mundo macro o del cosmos local y sustitutivos de las explicaciones científicas.

Dada la preponderancia adquirida por el método y el empirismo en el quehacer de los investigadores de los procesos sociales, han empezado a aparecer diversas propuestas que proclaman el fin de la historia, de las ideologías y hasta de la ciencia. En efecto, respecto de las ciencias naturales, en un congreso celebrado en 1989 en Siracusa, Estados Unidos, denominado precisamente "¿El fin de la ciencia?", George Stent, biólogo molecular de la Universidad de California en Berkeley, afirmaba:

La ciencia como tal podría estar llegando a su fin, no porque haya fracasado, no por las críticas de los filósofos sofistas, sino porque la ciencia ha estado trabajando de manera tan excelente que, debido a su avance tan vertiginoso, está a punto de llegar a sus últimas fronteras. Ahora que la ciencia parece más imparable, triunfante y poderosa, está acercándose precisamente al momento de su muerte (Barrón, 1998: I):

La razón de esta pesimista previsión radica en considerar que la mayor parte de las ciencias ha logrado alcanzar sus paradigmas definitivos, o están por alcanzarlos. Cuando esto ocurra—se dice—, sólo quedará aplicar los principios establecidos en cada ciencia a los fenómenos existentes y a los que en el futuro surjan como objeto de interés de los científicos, cuya actividad se reducirá a ofrecer respuestas empeñadas en aportar nuevos detalles a la información existente, lo que significa entonces destacar al método acumulativo por sobre la reflexión y la explicación teórica. De otra manera dicho, se desplaza del centro del quehacer científico el conocimiento que se propone obtener por el método para alcanzarlo.

En las ciencias sociales el sentido de esas previsiones es otro. En ellas, por ejemplo, al decretarse el "fin de la historia y las ideologías", se concede vida eterna al capitalismo y, ahora, cualquier acontecimiento social se resolverá en los marcos de este sistema; es decir, nada podrá ya trasformarlo. El tipo de historia que preveía su transformación, ha concluido.

Uno de los ideólogos más reconocidos de esta corriente, Francis Fukuyama (1990), ante la desaparición del socialismo soviético, concluía que había llegado el fin de la historia "como un proceso único, evolutivo, coherente". En sus propias palabras, advertía:

Lo que nosotros estamos atestiguando no es sólo el final de la Guerra Fría o el de un periodo particular de la historia de la posguerra a otro, sino el fin de la historia como tal; es decir, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como forma decisiva del gobierno humano.

De acuerdo con esto, el proclamado triunfo definitivo del capitalismo sobre cualquier otra forma de organización social, significa que los acontecimientos históricos ocurrirán en el marco del propio capitalismo, ningún suceso se producirá para transformarlo. Fuera del capitalismo, concluía Fukuyama (1992: 15 y 19), no hay ni puede haber nada: "La lógica de la ciencia natural moderna, parece dictar una evolución universal en dirección al capitalismo [...] y, por tanto, ya no es posible ningún nuevo cambio histórico progresivo".

En uno de los textos más representativo de estas cuestiones, *El fin de la historia y el último hombre* (Fukuyama, 1992: 13), se pueden leer cosas como la siguiente: con el capitalismo actual termina la historia, es decir, ya no habrá "nuevos progresos en el desarrollo de los principios e instituciones subyacentes, porque todos los problemas realmente cruciales habrán sido resueltos."

De esta manera, las ciencias sociales han de abandonar la teoría de la transformación y reducirse a tratar de encontrar la fórmula donde el sistema alcance la mayor eficiencia en su funcionamiento, para lo cual conviene encontrar todo aquello que sea necesario cambiar para lograr que todo siga igual. De poco o nada sirve teorizar, por ejemplo, a los economistas sobre las posibles vías de desarrollo del modo de producción capitalista vinculadas al proceso de transición hacia un modo de producción superior, o por lo menos

diferente, justo y equitativo, en tanto la historia ha terminado y, según se afirma, hay un hastío definitivo de los intelectuales y la sociedad respecto de las ideologías y las utopías.

Por su parte, proclaman los abogados del modelo neoliberal, una vez establecido el mercado como el instrumento para asignar los recursos productivos a los profesionales cuya actividad laboral o científica se encuentre vinculada con la producción o su administración, sólo corresponde establecer las bases necesarias para garantizar el libre funcionamiento de las fuerzas del mercado, aprender a conocer las señales que éste envía y, a partir de ellas, proponer acciones específicas para impulsar el crecimiento de la producción sin la intervención del Estado, lo cual en el fondo significa sin considerar los mecanismos sociales de la distribución de lo producido.

Por supuesto, a las universidades se les recomienda preparar profesionistas con esas habilidades y sin más aspiraciones que el enriquecimiento personal. En todo caso, la preocupación central radica en anular el sentido crítico y transformador de las ciencias sociales y convertirlas en instrumentos de legitimación del dominio social del capital, para lo cual siempre conviene olvidar sus contradicciones y tendencias a la desigualdad, la concentración de la riqueza y el autoritarismo, en aras de encontrar el "rostro humano" del capitalismo que, aseguran algunos, lo tiene.

#### LAS DISTINTAS PROPUESTAS SOBRE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Distintos sectores sociales, personas e instituciones, han hecho las más variadas propuestas encaminadas a definir la filosofía de la educación (fines, objetivos e instrumentos del proceso educativo), así como a ordenar el sistema educativo en su conjunto y a orientar las acciones de los agentes educativos gubernamentales y privados. De esta manera, la educación en México ha sido, como en toda sociedad de clases, un campo privilegiado de disputa política por imponer los propósitos y contenidos del sistema y el proceso educativo en todos sus niveles.

Sin dejar de considerar todos los matices posibles, se puede decir que el gobierno mexicano a partir de los años ochenta ha definido su quehacer en matera educativa aceptando y poniendo en marcha buena parte de las recomendaciones de diversos organismos internacionales, así como aquellas emanadas del sector privado de la economía, acompañadas siempre de las respectivas presiones para llevarlas adelante.

Entre los organismos internacionales que han formulado las propuestas más acabadas y han ejercido una mayor influencia en la nueva visión gubernamental de la educación, el Banco Mundial (BM) sin duda ha tenido desde los años ochenta la más notoria influencia tanto en el ordenamiento del sistema educativo, como en la estrategia seguida por los gobiernos neoliberales en materia educativa. Asimismo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), a partir de las conclusiones obtenidas de un estudio que realizó al mediar la década de los noventa, ha sido determinante en la definición de los propósitos de la educación y en el diseño de la estrategia educativa del gobierno mexicano, particularmente en lo que se refiere al nivel superior.

Pero si bien esos organismos han influido de manera importante en las propuestas y las acciones en materia educativa tanto del sector gubernamental como del privado, con el tiempo cada uno de esos sectores ha logrado sistematizar una visión muy similar de los fines e instrumentos de la educación, visión que resulta ciertamente diferente a la prevaleciente hasta principios de los años ochenta, cuando concluye el periodo histórico de los gobiernos del nacionalismo-revolucionario y da comienzo la era neoliberal del país, cuya vigencia ha reforzado el gobierno de Vicente Fox.

La diferencia quizá más notoria entre ambas épocas consiste en el peso específico atribuido al gobierno y al mercado dentro del sistema educativo, ya que mientras en el nacionalismo-revolucionario el Estado, al ser el principal agente de financiamiento de la oferta educativa, desempeñaba también el papel más activo como ordenador del sistema y ejecutor de las políticas educativas; en cambio, en el modelo neoliberal el financiamiento se canaliza a la demanda y el mercado se convierte en el factor fundamental en el ordenamiento del sistema educativo, tanto como el sector privado adquiere una mayor importancia en la oferta educativa en todos los niveles. Por cierto, esta propuesta tiene un gran peso en el gobierno federal encabezado por Vicente Fox y en los sectores sociales determinantes en el triunfo del Partido Acción Nacional (PAN) en la contienda electoral que culminó en la jornada del dos de julio de 2000, donde por primera vez en 71 años el PRI perdió una elección presidencial.

El análisis crítico de las propuestas que, paulatinamente, han conformado la propuesta educativa neoliberal en México, es el propósito fundamental de las siguientes líneas.

#### PAPEL E INFLUENCIA DEL BANCO MUNDIAL

El Banco Mundial, organismo creado en 1944 como parte de los acuerdos de Bretton Woods celebrados con el propósito de reorganizar el sistema financiero internacional posterior a la segunda guerra mundial,<sup>20</sup> adquirió particular relevancia a finales de los años

El ajuste de la economía implicó también cambios en diferentes ámbitos de la vida política, social y cultural de naciones como México donde las recomendaciones del BM, particularmente en materia educativa, se asumieron como instrumentos indispensables para dar legitimidad al ajuste estructural de orientación al mercado. 21

La crisis económica de 1982 en México, bien "puede ser atribuida al agotamiento del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones y a los excesos de gasto público en que se incurrió para sostenerlo." (Ortiz, 1998: 47). El camino seguido para enfrentarla fue el del ajuste estructural de la economía cuyos ejes centrales fueron: la liberalización comercial y financiera, las privatizaciones de los bienes públicos y el "adelgazamiento" del Estado. Estado, la propuesta neoliberal es sencilla pero trascendente: pasar de un Estado propietario a un Estado rector, o bien como lo define el BM: "Un Estado que oriente pero no reme".

En materia educativa, las propuestas del BM estuvieron presentes siempre desde el inicio del modelo neoliberal en México a lo largo de la década de los ochenta. Este organismo, además de ser junto con el FMI el de mayor peso en el diseño de la estrategia de ajuste estructural de la economía, empezó a ejercer una creciente influencia en la orientación de la educación, pues se la consideraba una de las herramientas insustituible en el éxito de dicha estrategia. De esta manera, en pleno auge del ajuste estructural, un economista del

<sup>20 &</sup>quot;Cuando se repasan los principales cambios que influyeron decisivamente en la economía internacional de la segunda posguerra, es imposible prescindir del fenómeno inédito que significó Bretton Woods, de cuyos convenios nacieron el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial" (Lichtensztejn, 1987: 24).

<sup>21 &</sup>quot;El neoliberalismo empezó por privatizar la conciencia de los lideres [...] Fue su primera reforma a la educación y al estado. Realizó una multimillonaria inversión 'focalizada' para la privatización de los líderes del sector público y de sus intelectuales. Amplió la inversión focalizada a la privatización de líderes del sector social de los 'movimientos sociales'. Montó su proyecto general de privatización sobre su proceso ya existente de inmoralidad y corrupción pública. Perfeccionó, aceleró y refuncionalizó ese proceso en el orden comunicativo, cultural y educativo, con mensajes directos e indirectos a favor del conformismo, del cinismo y del oportunismo, ensalzados con la filosofía del *rational choice*". (González, 2001: 23-24)

<sup>22 &</sup>quot;Los tres elementos que caracterizan la nueva práctica del libre mercado [son] la desregulación, la supresión de la propiedad estatal (o privatización) y la liberación de los flujos comerciales y financieros". (Rivera, 1997: 17)

Banco Mundial (Verspoor, 1990: 20) escribía: "En última instancia, el éxito de las políticas económicas que promueven la competitividad y el desarrollo sostenido dependen en gran medida de la existencia de una fuerza laboral bien instruida" y esto sólo puede lograrse fortaleciendo tanto el nivel educativo básico como la capacitación permanente de los trabajadores.

Así, con el propósito de mitigar los efectos que las políticas de ajuste económico provocaban en el financiamiento del sistema escolar, desde principios de los ochenta se elevó la presencia de los criterios del BM en las decisiones y la orientación de los recursos financieros en la educación, privilegiándose el nivel básico (en ese tiempo en México, primaria y secundaria. El 29 de diciembre de 2001, la Cámara de Diputados aprobó la minuta proveniente del Senado por la que se establece la obligatoriedad de la educación preescolar) y la capacitación de los trabajadores, menospreciándose la educación universitaria, pues tal y como advierten Cordera y Pantoja (1995: 7), el BM sustenta:

La tesis, arbitrariamente generalizada, de que en apoyo a la modernización de los países de áreas subdesarrolladas, se invierta prioritariamente en equipamiento, instalaciones, y en formación del personal de las escuelas de nivel básico, en desmedro del aliento debido a la educación superior.

En ese tiempo, el BM canalizó sus préstamos educacionales al desarrollo de la enseñanza técnica y vocacional. "En el caso de México, el Conalep fue la institución que, fundamentalmente, recibió esos apoyos". (Muñoz, 1995: 113). Más tarde, Moock y Jamison (1988: 24), economistas al servicio del BM, propusieron hacia los finales de la década de los ochenta, precisamente cuando la mayor parte de las economías dependientes se hallaban sometidas al proceso de ajuste estructural, la "expansión selectiva" del sistema educativo para los países emergentes en los siguientes términos:

La expansión selectiva solamente se hará atractiva después que las medidas de ajuste y revitalización hayan comenzado a surtir efecto, y se deben concentrar en unas cuantas áreas: (1) Educación primaria universal; (2) educación a distancia para incrementar las inscripciones después de la primaria; y (3) adiestramiento para trabajadores adultos.

Esta recomendación, que a la universalización del nivel básico y la calificación de los trabajadores agrega la educación a distancia, se caracteriza por atender sólo la productividad de la fuerza de trabajo ignorando la necesidad de la formación humanista de los propios trabajadores y nuevamente se observa el menosprecio hacia la educación superior con lo cual se deja de considerar que, por ejemplo, en México el nivel educativo superior, aunque desigual social y territorialmente hablando, además de estar relativamente desarrollado, es desde hace algún tiempo, el sitio privilegiado para realizar investigación, en muchos casos de primer nivel. Pero como el BM carece del mínimo interés por el avance científico y tecnológico de los países dependientes, sus recomendaciones se reducen a mejorar la calificación del "capital humano" con propósitos francamente economicistas de inserción en el mercado laboral y elevación de la productividad en las empresas. <sup>23</sup>

Además, los mismos Moock y Jamison, sostienen que uno de los objetivos centrales de la reforma educativa propuesta especialmente para la educación superior, es:

El alivio presupuestal parcial de la carga del financiamiento de la educación superior, permitiendo la creación de instituciones privadas e introduciendo derechos, inicialmente por servicios que no sean de enseñanza y posteriormente por la enseñanza misma.

Ni más ni menos, privatizar la educación en un proceso gradual donde primero se cobren sólo los servicios existentes alrededor del

La teoría del capital humano, que también se aviene con el neoliberalismo y su economicismo, fue formulada y desarrollada en la década de los sesenta por Teodore W. Schultz (Premio Nobel de Economía en 1979) y Gary S. Becker (Premio Nobel de Economía en 1992). La propuesta central de esta teoría es que después del nivel básico la demanda de educación está determinada por dos variables: los costos individuales directos e indirectos de adquirirla, y las variaciones que esta educación producirá posteriormente sobre las oportunidades de empleo y los niveles de ingreso de quien la adquiere. Sin duda, la teoría se ajusta a los principios neoliberales, en tanto considera que cada persona con estudios se convierte en un homo economicus; es decir, se comporta como un maximizador de su utilidad, optimizador de su bienestar, capaz de tomar decisiones basadas en un análisis de costo-beneficio del uso racional del tiempo y de los demás recursos de que dispone. Ni más ni menos que el hombre neoliberal por excelencia. (Moreno, 1998: 33 y ss.)

proceso educativo y enseguida se imponga una cuota a la enseñanza misma, convertida así en un servicio mercantil comprado y vendido en el mercado al precio establecido por la oferta y la demanda, siempre dependientes de la calidad del servicio y cuya calificación corresponde hacer exclusivamente a los clientes de acuerdo con sus percepciones individuales y subjetivas sobre el servicio por adquirir.

Aún más, bajo la óptica del Banco Mundial, la educación en general, es decir, no sólo la superior, deja de considerarse un derecho ciudadano y se convierte en una oportunidad, un servicio cuyo costo de producción deben cubrir los propios estudiantes beneficiados y además como exigía Verspoor (1990: 22), deberá: "Pedirse a los padres y madres de ingresos medianos y altos que contribuyan financieramente a la educación de sus hijos".

En ese mismo tenor, al finalizar la década de los noventa, Ulrich Lächler, economista principal del "Departamento de México" del Banco Mundial, ofrecía las siguientes dos únicas alternativas de estrategia gubernamental para la educación superior, llevar a cabo:

- 1. Una política de préstamos a los estudiantes (que implícitamente los colocaría en una *indentured servitude*<sup>24</sup> a que no se refirieron).
- 2. Una política que iría todavía más lejos "al transferir una proporción creciente de la educación universitaria a manos privadas". (Citado por González, 2001: 44).

En este esquema, hemos de insistir, la educación universitaria carece de cualquier prioridad, pues se sostiene que las inversiones en el nivel básico tienen una mayor rentabilidad social dado su impacto en el incremento de la productividad, el ingreso de los trabajadores, el abatimiento de la pobreza y la reducción de la desigualdad social. De acuerdo con esta visión, el efecto social positivo de la educación es creciente desde la alfabetización hasta la educación básica, disminuye en la educación media-superior y deja de existir en la universitaria, ya que en ésta quien recibe la educación se apropia para sí de

<sup>24</sup> "Los trabajadores endeudados corresponden a una categoría histórica que va desde las formas de esclavismo simulado hasta las de servilismo empresarial, con problemas de sujeción a vencer frecuentemente individuales y a veces colectivos" (González, 2001: 160, n. 17).

todo el beneficio, por tanto son ellos los que deben cubrir todo su costo. (Coraggio, 1997: 19 y ss.)

Sustentados los análisis del BM en la "tasa de retorno", también conocido como "análisis costo/beneficio", el BM no busca predecir ni oferta ni demanda de educación, sino determinar el nivel de escolaridad necesario para empatar los beneficios de capital humano con capital físico; "o para cuantificar y comparar alternativas (por ejemplo niveles o modalidades) maximizando la eficiencia económica". Ciertamente, como concluye Jorge Padua (1995: 97), el análisis de costo/beneficio, como instrumento para aumentar la racionalidad de los asuntos públicos, es un arma de doble filo, pues: "Cuando la administración de lo público se la deja a la 'lógica de los mercados', 'eficiencia' puede ser entendida como 'provisión de servicios al menos costo', de manera que a eso se reducen prioridades y objetivos."

Con todos estos elementos, el BM terminó proponiendo limitar los recursos fiscales a las universidades públicas, así como el procurar la mayor cobertura posible del nivel básico y, por supuesto, mejorar su calidad. Aún más, en consecuencia con estos supuestos, ese organismo transnacional propuso cuatro factores clave para modernizar el sistema educativo de los "países emergentes", como gusta llamar el BM a naciones como México. Los mencionados factores, son:

Primero. Impulsar una mayor diferenciación institucional en la educación superior; es decir, fomentar la creación de escuelas técnicas y alentar la expansión de universidades privadas como una forma de hacer frente a los costos de expansión de la matrícula en el nivel superior.

Segundo. Diversificar las fuentes de financiamiento. En este caso, hacer que los estudiantes cubran la mayor parte del costo del servicio educativo y ampliar las aportaciones privadas y, en consecuencia, la intervención del sector empresarial en el gobierno universitario, al tiempo de aumentar los ingresos propios elevando el precio de los servicios y mejorando la relación entre los recursos utilizados y los resultados obtenidos, esto es, incrementar la productividad de las universidades, tal como se mide la eficiencia de las empresas mercantiles.

Tercero. Redefinir las relaciones entre gobierno e instituciones de educación superior. En particular, se trata de trasladar la intervención gubernamental a la parte final del proceso educativo; es decir, a la evaluación de los resultados y reducir al mínimo

su presencia directa en la oferta y ampliarla en el financiamiento de la demanda.

Cuarto. Instrumentar políticas destinadas a lograr la calidad y la adecuación de la formación de los universitarios, teniendo como prioridad los requerimientos del mercado.

En general, los cambios observados en la educación superior en México a lo largo de la década de los noventa, muestran una gran similitud con los propósitos perseguidos con las propuestas del BM. En ese lapso, por ejemplo, la mayor parte de las universidades públicas elevaron sus cuotas de inscripción y colegiatura, así como por los servicios ofrecidos; así mismo, la matrícula atendida por el sector privado casi se duplicó y su participación relativa pasó del 17 por ciento de la matrícula total en 1990 a más del 30 por ciento de la correspondiente al año 2001; y entre las prioridades del gasto público nacional no estuvieron ni la educación en general y mucho menos el nivel superior, sobre todo en los últimos años de la década final del siglo XX, cuando los recursos fiscales se utilizaron más bien para lograr el rescate de los banqueros, o de los concesionarios de las autopistas, los propietarios de los ingenios azucareros, o de las empresas de aviación, que al fortalecimiento del sistema educativo nacional, lo cual es una de las principales razones para explicar el bajo nivel educativo existente en México.

La tendencia a la privatización del servicio educativo, resultado de la disminución de la participación del Estado en todos los renglones sociales incluyendo la educación, se reforzó de manera definitiva cuando a finales de los noventa el BM dio a conocer la "Agenda para la Reforma Educativa", en la cual, de acuerdo con la "Asociación Canadiense de Profesores Universitarios" (Ver *Boletín*, 1999: 16), "los conceptos fundamentales son: privatización, desregulación y orientación por el mercado"; es decir, los elementos sustanciales del modelo neoliberal.

Siguiendo la idea de que el sistema educativo en los países emergentes debe sustentarse en la universalización del ciclo básico y en la capacitación para el trabajo con el fin de elevar la productividad social, *sugiere* el BM que el costo de la educación en los niveles medio-superior y superior, dada su escasa rentabilidad social en tanto se orientan a la formación de capital humano, debe cubrirse mediante las colegiaturas pagadas por los beneficiarios del servicio, quienes al mejorar su calificación podrán obtener en el futuro mejores empleos y mayores ingresos.

De esta manera, la educación media-superior y superior, argumenta el BM, más que bienes públicos son bienes privados en tanto su satisfacción está al alcance de soluciones de mercado, esto es, su demanda se restringe a un sector de la población y, en consecuencia, puede satisfacerse por empresarios privados si el precio es suficiente como para alentarlos a invertir en la producción del servicio y obtener ganancias, el principal propósito de todo inversionista privado.

Al efecto de incorporar la educación superior al mercado, *sugie-re* el BM dejar de subsidiar la oferta de educación universitaria pública y financiar la demanda, lo que en la práctica significa:

- 1. Establecer colegiaturas en las instituciones públicas hasta llegar a cubrir el costo del servicio.
- 2. Ofrecer becas-crédito a los estudiantes para pagar el precio de su formación universitaria, incluyendo su manutención durante el tiempo de duración de sus estudios. Asimismo, se propone imponer intereses de mercado a los créditos concedidos y mejorar su cobro a través de compañías privadas especializadas en esos menesteres.
- 3. Adiestrar a los profesores universitarios como *empresarios* para promover el financiamiento de sus investigaciones y vender sus resultados, al mismo tiempo de diseñar y ofrecer cursos útiles a las empresas para que también puedan venderse.
- 4. Por último, aunque no al final, se propone alentar la expansión de las escuelas privadas de educación superior con el fin de aligerar la carga al presupuesto público. (*Boletín*, 1999: 16)

En síntesis, recomienda el Banco Mundial que tanto la educación media-superior como la superior sean objeto de lucro, esto es, convertirlas en servicios mercantiles adquiridos en el mercado y producidos por particulares con el fin de obtener ganancias aprovechando las necesidades educativas de millones de jóvenes.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Por cierto, el nivel medio-superior (que comprende el conjunto de modalidades institucionales que ofrecen enseñanza formal al término de la secundaria), es quizá el que en estos momentos se encuentra sometido al mayor lucro. En este nivel hay inscritos más tres millones de jóvenes, pero conviene "advertir que la participación de los particulares en este nivel es muy alta: son privadas la tercera parte de las escuelas preparatorias y más de la mitad de las técnicas; en ellas se atiende a la quinta parte de los alumnos tanto del bachillerato como de la rama profesional-técnica, y en la enseñanza particular técnica hay que notar que predomina la orientación al sector terciario, con la reciente proliferación de las especialidades informáticas". (Observatorio, 1999: 24)

# LAS RECOMENDACIONES DE LA ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS

A principios de 1996, una comisión *ad hoc* de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)<sup>26</sup> integrada por un representante del secretariado de ese organismo, un especialista francés, un canadiense y un alemán (González, 2001: 42), después de dos años de trabajo presentó los resultados de un estudio sobre la situación de la educación superior en México, solicitado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari con motivo del ingreso de nuestro país a ese organismo.

El propósito del estudio se resumió en el conocimiento de la relación que guardaba la educación universitaria con las necesidades de la economía. Para el efecto, se evaluó el funcionamiento interno de las universidades públicas, incluyendo las escuelas de educación media. La comisión, que realizó al país dos visitas de dos semanas cada una, concluyó su trabajo haciendo diversas propuestas, entre las cuales destacan la de agrupar a las instituciones públicas para organizar el proceso de admisión de los estudiantes, por lo que se propone apoyar las actividades del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), una institución privada que se encarga de realizar las evaluaciones de ingreso de los estudiantes a la educación media y a la superior.

Considerando que sólo los evaluadores externos pueden ser objetivos, neutrales y certeros, la Comisión pone un fuerte énfasis en la participación de los "representantes de los medios económicos" en la evaluación del desempeño de las universidades, incluso se sugiere hacer participar a los "actores económicos" en la definición de los programas de estudio. Además, se propone la incorporación a la planta académica de las universidades públicas "personas con experiencia profesional en empresas" y reservar las contrataciones de

riencia profesional en empresas" y reservar las contrataciones de

académicos a quienes tengan doctorado o por lo menos se estén preparando para obtenerlo y ya tengan maestría.

Respecto de los planes de estudio, la comisión de la OCDE propone dar un fuerte impulso al nivel técnico y formular planes de estudio más flexibles para la licenciatura e incluir estudios comunes ("tronco común") sobre informática, economía, idiomas y modelos de especialización, sin referencia alguna a la formación humanística y científica de los jóvenes.

Por supuesto, la comisión propone elevar las contribuciones de los estudiantes para sufragar el costo de sus estudios, y no olvidan los burócratas internacionales proponer un sistema de becas "para los jóvenes pobres y que demuestren talento para cursar estudios universitarios".

Al tiempo de rechazar la autonomía de las universidades, porque les permite administrarse a sí mismas "sin dar cuentas a nadie" (González, 2001: 43), se propone limitar el derecho al autogobierno universitario y se les conmina a presentar informes sobre el uso de sus recursos financieros, así como de sus acciones, políticas y resultados obtenidos en la gestión universitaria.

Un estudio reciente de la OCDE (Knowledge Management in the Learning Society, París, 2000), analiza la manera como se administra el conocimiento en las ingenierías, la medicina y la informática, para proponer el papel de la educación en la llamada sociedad del conocimiento y concluye que, en este momento: "Es un imperativo el cambio de paradigma educativo, un nuevo enfoque racional, pragmático y articulado a la revolución informática, para rediseñar la educación". (Citado por Latapí, 2000a: 59). Con estos criterios, solamente lo útil y aplicable inmediatamente, así como aquello que sirve exclusivamente al mejoramiento de la productividad y el funcionamiento de la empresa, es considerado como el único posible contenido del proceso educativo, dejando de lado el conocimiento social y humanístico en toda la amplitud de sus variados y complejos significados, que en los hechos se traduce en el desinterés por la formación teórica de los estudiantes.

#### LA PROPUESTA DE LOS EMPRESARIOS

En materia educativa, las propuestas del BM, e incluso las de la OC-DE, han sido sistematizadas y asumidas en México por el sector privado y, sin duda, por cada vez más funcionarios gubernamentales.

La OCDE es una organización con 40 años de existencia que agrupa en el 2001 a 32 países, la mayoría de los cuales tienen un alto nivel de desarrollo económico y comparten el compromiso de promover políticas de colaboración y expansión económica. México ingresó a este organismo en mayo de 1994, cuando la demagógica arrogancia del gobierno salinista nos hacía creer parte ya del Primer Mundo.

Un documento elaborado por el que era Grupo Financiero Bancomer –antes de su fusión con el grupo español Bilbao-Vizcaya—, titulado *Educación para el Crecimiento Económico* (México, 1999), resume los planteamientos de amplios sectores afiliados al neoliberalismo. El trabajo se inicia, de manera desmesurada, responsabilizando a la educación pública de la situación de subdesarrollo del país:

El que el gobierno haya asumido la función de proveer en forma mayoritaria el servicio educativo, pudiendo otorgar y quitar arbitrariamente la concesión a los agentes privados que también ofrecen este servicio, es uno de los principales elementos que explican el por qué México sigue siendo un país subdesarrollado.

En consecuencia, para mejorar la calidad de la educación, se propone una reforma total del sistema educativo, transformación cuyo eje central sería:

Redefinir el papel del gobierno, el cual, en lugar de ofrecer directamente el servicio educativo, tendría como función garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación mediante un sistema de bonos educativos. La adopción de este sistema implica que el sector privado sería el encargado de ofrecer el servicio mientras que el gobierno subsidia la demanda

Ni más ni menos el viejo sueño conservador: el uso de recursos fiscales para garantizar la ganancia de los negocios privados.

Los bonos educativos, de acuerdo con esta propuesta, serán válidos en todo el sistema educativo y en cualquier escuela, y en todo caso serían redimibles por el gobierno. Los padres de familia obtendrán esos bonos del gobierno y decidirían a qué escuela irán sus hijos pagando el costo del servicio educativo con los bonos. De esta manera, el criterio de la calidad sería resuelto por la demanda, pues se parte de que en el mercado sólo sobreviven los negocios que satisfacen plenamente las necesidades de los consumidores; es decir, según afirma Milton Friedman (1980: 235–236): "Sólo sobrevivirán las escuelas que satisfagan a sus clientes; del mismo modo que sólo continúan los restaurantes y bares que agradan a sus clientes. La competencia se ocuparía de ello".

Aplicado el criterio del mercado a la educación universitaria, significaría que la expectativa de acrecentar la rentabilidad del capital humano determinaría cuáles carreras profesionales subsisten y

cuáles dejarían de ofrecerse, lo cual –se dice–, hace más racional el uso de los recursos gubernamentales utilizados actualmente para subsidiar a las instituciones públicas, partiendo del supuesto erróneo –establece el documento– de que "todas las profesiones tienen, en el margen, el mismo valor para la sociedad, lo cual no es cierto. Hay profesiones universitarias que pueden aportar más a la sociedad que otras". Por supuesto, ya se puede intuir cuáles serían las carreras que terminarán ofreciéndose por "tener mayor valor para la sociedad". En este sentido, el propio trabajo de Bancomer nos permite conocer el alcance de su propuesta al señalar:

La mayor competencia interna y externa que se está experimentando en la economía mexicana implica un gran reto educativo para las instituciones de educación superior, en donde es indispensable incrementar la calidad y dar un mayor impulso al estudio de las ciencias naturales, exactas e ingenierías, dado que su rendimiento es mayor que en las ciencias sociales, administrativas y humanidades.

Así, el proyecto empresarial además de pretender apropiarse de los recursos públicos destinados a la educación y limitar la oferta educativa universitaria a las profesiones vinculadas estrictamente al "aparato productivo", desechando las referidas a la sociedad y las humanidades "por su poco rendimiento social", aspira a coptar los mejores talentos de los jóvenes que cursen estudios superiores con apoyos financieros del gobierno y para provecho exclusivo de la ganancia capitalista.

Por su parte, el sector privado por intermedio de la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex), elaboró un documento de propuestas de largo plazo para la década 2000–2010 (Ver, <a href="www.coparmex.org.mx">www.coparmex.org.mx</a>), que se inicia advirtiendo como en su momento lo hizo el Banco Mundial: "Estamos cometiendo un error histórico y una injusticia al privilegiar el gasto público en educación superior antes que en educación primaria". Con este criterio, de ninguna manera resulta sorpresiva la siguiente propuesta de la Coparmex respecto de la orientación del gasto educativo:

Dirigir el presupuesto educativo fundamentalmente a la educación básica que debe continuar siendo gratuita, en tanto que en la educación superior los alumnos deben pagar parte de los costos y el gobierno otorgar becas y becas—crédito a los estudiantes de bajos

recursos y alto desempeño académico. De esta forma los recursos que son limitados se utilizarán donde tienen un mayor beneficio social.

Para concluir, los empresarios proponen: "Dirigir el subsidio a la educación a través de los bonos educativos a los que tendrán derecho los padres de familia [...] lo que permitirá a los estudiantes elegir la institución, pública o privada, en la que desean estudiar, así la oferta se adecuaría mejor a la demanda y se propiciaría la eficiencia y calidad del sistema".

Privatizar la educación y convertirla en un lucrativo negocio, utilizando para ello los recursos públicos con el fin de pagar a las empresas educativas privadas sus servicios, se ha convertido en la propuesta central de los empresarios en materia educativa.

Por último, ya en la línea de la economía "changarro" proclamada por el presidente Vicente Fox, la Coparmex hace la siguiente propuesta: "Convertir a las escuelas oficiales ubicadas en los sectores de niveles socioeconómicos medios en escuelas administradas por cooperativas de maestros sostenidas con la cooperación de los padres de familia, con subsidio gubernamental complementario decreciente".

Sin duda, estas propuestas empresariales, dada la cercanía del presidente Vicente Fox con ese sector, pueden ser cabalmente cumplidas en detrimento de la educación pública universal, laica y gratuita.

Pero lo lamentable no sólo son este tipo de propuestas empeñadas en destruir el sistema público de educación, sino que en la conducción del sistema educativo nacional resulta cada vez más evidente su aceptación por los funcionarios que debían reforzar y defender la educación pública, la ofrecida por el Estado. En cambio, la mayor parte de ellos participa de la visión mercantilempresarial, que propone la formación de profesionales dotados sólo de habilidades específicas y valores vinculados al lucro y la ganancia, sin considerar el pensamiento científico y humanista, crítico y creativo.

#### LA PROPUESTA GUBERNAMENTAL

La propuesta elaborada por el gobierno mexicano tiene diversas fuentes, desde el BM hasta organismos consultores internacionales.

Con todas ellas se ha ido conformado un modelo que esencialmente se fundamenta en reducir el financiamiento de la oferta y permitir una mayor intervención del sector privado en el sistema y el proceso educativos.

En 1990, el entonces secretario de Educación en México, Manuel Bartlett, acudió al International Council for Educational Development para que evaluara la situación de la educación pública superior del país. Después de un proceso donde fueron entrevistados rectores, directores y profesores de algunas universidades, obtuvo la siguiente conclusión, que de acuerdo con González Casanova (2001: 37) resulta un lugar común del pensamiento conservador: "El aumento en la cantidad de estudiantes universitarios había 'erosionado la calidad educativa'".

De esta conclusión el International Council ofreció un informe "redactado por dos ingleses, dos estadunidenses, un francés, un colombiano y un mexicano de la 'Ibero'", con diversas "sugerencias" a las autoridades educativas mexicanas. (González, 2001: 40)

Entre otras sugerencias, destacan las siguientes. Al criticar los "abusos de la autonomía", se concluyó en la necesidad de disminuir la autonomía de las universidades públicas, puesto "que el gobierno contribuye con la mayor parte de sus ingresos". Al mismo tiempo, dados los "abusos de la participación de profesores y estudiantes en el gobierno y la administración de las universidades", se sugirió evitar que esos sectores tuvieran alguna participación en la dirección y gobierno de las universidades.

Otra sugerencia fue separar las preparatorias de las universidades, "para que los estudiantes tengan más libertad de escoger a sus universidades y las universidades a sus estudiantes". Por supuesto, se sugirió también eliminar el pase automático. Asimismo, se consideró necesario modernizar los procesos de actualización de programas, métodos y técnicas de la educación para responder de manera más expedita y fluida a las necesidades del mercado.

Respecto de la prioridad de la educación universitaria, se advirtió que el gobierno deberá gastar menos en la educación universitaria y más en atender a "los niños pobres de los pueblos aislados donde no llega la educación primaria", dado que la rentabilidad social de la inversión pública es mayor en el nivel básico que en el universitario.

En la visión del capital humano, se sugirió adaptar la educación universitaria al mercado de trabajo; es decir, se deberá colocar "al mercado como medida de la calidad de la educación".

En tanto los países emergentes no requieren una gran cantidad de universitarios, se sugirió contener la matrícula en la educación universitaria y presionar a las universidades para desarrollar su capacidad de "cooperación con el sistema productivo". Esto significa obligar a las universidades a disponer de una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza –integrada al mercado— y crear los mecanismos para su evaluación externa. De ahí no resultaba difícil sugerir desalentar el crecimiento de las universidades con más de 10 mil estudiantes y planear un crecimiento moderado "prudentemente planeado para que se conformara a las demandas de empleo del mercado".

Respecto del financiamiento, al mismo tiempo de recomendar elevar las colegiaturas por el servicio educativo, se reconoció y elogió "el valor" de aquellas universidades que las aumentaban "a pesar de la oposición organizada de los estudiantes".

Al gobierno se le sugirió la creación de un sistema de estímulos para las universidades que sostuvieran "programas de excelencia" y para los académicos de "competencia comprobada". Esta sugerencia se complementó con el establecimiento de programas de evaluación de las universidades y los académicos con el propósito de elevar la calidad de su trabajo.

Para controlar la admisión, se propuso un sistema de exámenes generales que permitiera seleccionar a los estudiantes mejor preparados y rechazar a los que no están preparados para recibir la educación universitaria. Todo ello, con la publicación de los resultados para evitar la legitimación de las protestas surgidas de los resultados "objetivos".

Por último, aunque no al final, se sugirió eliminar la estructura universitaria basada en las facultades y suplirla por los departamentos "a fin de mejorar la enseñanza interdisciplinaria", como si esto no fuera posible con apoyo de las facultades. Al mismo tiempo, se propuso estimular la educación de posgrado y exigir a los profesores con licenciatura obtener la maestría y a quienes ya la tenían alcanzar el doctorado, concebidos como el sustento del mejoramiento de la calidad académica.

El documento que contiene estas y otras sugerencias, se convirtió de inmediato "en la base de las creencias, la argumentación y la política educativa" dominante en el México neoliberal de los noventa (González, 2001: 40).

Dos funcionarios de la SEP, Luis Eugenio Todd y Antonio Gago, publicaron un libro titulado *Visión de la universidad mexicana*, que en buena medida se convirtió en el ideario de las autoridades educativas en la construcción del nuevo sistema neoliberal. Estos autores hacen dos propuestas respecto de lo que consideran el sentido de la educación: en primer término, plantean el establecimiento de "troncos comunes [...] en función de comercios comunes, versatilidad industrial, y cambios tecnológicos y científicos"; y enseguida, proponen evitar la universidad "antitécnica gubernamental" y dejar atrás la universidad "crítica contra las clases dominantes" (1990: 139).

A partir de estas propuestas, en el texto se llega a las siguientes conclusiones y recomendaciones: el país no puede seguir sosteniendo el subsidio a las universidades públicas (1990: 144), por eso es necesario reducir el financiamiento gubernamental con el fin de que las universidades públicas sean realmente autónomas. De ahí, los autores proponen acabar con la gratuidad de la educación superior y demandan a las autoridades universitarias perder el miedo a elevar las colegiaturas (1990: 145).

Para llevar adelante su proyecto, Todd y Gago proponen reformar la Constitución Política para dejar explícito, por un lado, el reconocimiento de la imposibilidad de cumplir con la obligación estatal de proporcionar educación superior gratuita a los jóvenes mexicanos y, por otro, definir el derecho a la autonomía con las características necesarias para la modernización de la educación superior.

Por supuesto, el rechazo total al derecho a la educación pública y gratuita, no impidió a Todd y Gago, con la generosidad característica de los funcionarios públicos, proponer un sistema de becas para algunos jóvenes pobres que mostraran capacidad para los estudios superiores.

Por último, bajo las propuestas impulsadas en su campaña electoral, el viernes 28 de septiembre de 2001 Vicente Fox presentó el "Programa Nacional de Educación 2001-2006", que se mantiene en la línea de fortalecer los aspectos de la calidad, eficiencia, rentabilidad, competitividad y productividad, de la educación y las instituciones de educación superior.

En el Programa, el capítulo referido a la educación superior organiza las propuestas foxistas de la siguiente manera: la integración de las instituciones en un "verdadero sistema"; llevar adelante los procesos de evaluación y acreditación académica por cuenta de organismos independientes a las instituciones y al propio gobierno; la

III

#### NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

búsqueda de financiamiento alternativo; articulación de los currículos con la producción y el impulso a las carreras de dos años de "profesionales asociados"; y sin aportar alguna solución al problema de la distribución del financiamiento entre las universidades públicas del país, en el Programa se advierte que el "apoyo a la universidad pública se hará hasta el límite disponible de nuestros recursos", y se limitará sólo a las que acepten llevar a cabo las reformas para su modernización bajo las orientaciones del propio Programa Nacional de Educación, donde además se enfatiza que se estimulará la enseñanza universitaria privada, superando "las dicotomías que oponen lo público a lo privado".

No obstante las intenciones, y como es una práctica recurrente bajo los gobiernos neoliberales, no hay en el Programa mención alguna a los mecanismos, las políticas o normas, mediante los cuales se puede asegurar que la educación privada contribuya a los objetivos educativos de la nación, en el entendido de que existen instituciones privadas de ínfima calidad que operan muy por debajo de los estándares que ahora se exigen a las instituciones públicas. Pero también hay otras que, por su elitismo social y sesgos valorales ahondan las barreras de la convivencia y obstaculizan la necesaria cohesión de nuestra desigual sociedad. De esta manera, la SEP que se propone estimular la enseñanza privada para sumarla al esfuerzo nacional, carece de aquellos instrumentos que le permitan atender este urgente problema.

Respecto de la Universidad, ofrece Fox un modelo orientado por las exigencias del mercado y que, por tanto, privilegia la enseñanza y el aprendizaje de la técnica para adquirir habilidades y mide sus resultados básicamente por la aceptación de sus egresados en el mercado, restándose importancia a la formación científica y humanista de los jóvenes entre los que se promueve la idea de convertirse en "capital humano", altamente calificado no para servir más y mejor a la sociedad sino sólo para encontrar empleos de *mayor calidad*, que los neoliberales entienden siempre como los mejor remunerados. Esto último permite entrever que en el gobierno de Vicente Fox el modelo educativo del nivel superior seguirá la línea de financiar la demanda más que la oferta, e impulsará la expansión del capital privado en el sistema educativo.

Antes de exponer los rasgos fundamentales del modelo sustentado en el libre funcionamiento del mercado y la ganancia, tal y como se ha venido aplicando en México, conviene hacer un rápido recuento del papel desempeñado por el sistema educativo y la educación en nuestro país, sobre todo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX bajo el modelo nacional-revolucionario, impuesto como resultado del movimiento armado de 1910-1917.

Todo sistema educativo está marcado por una elección: la de un proyecto de hombre y sociedad. En México, este principio de ninguna manera ha sido una excepción. En nuestro país, el sistema educativo se ha conformado bajo la influencia de las corrientes de pensamiento determinantes en cada una de sus etapas históricas. En efecto, en cada periodo de la historia mexicana se distingue una corriente hegemónica del pensamiento social y filosófico, construido conforme a la manera como se distribuye el poder y la riqueza. Por ejemplo, el periodo de tres siglos de Colonia sería imposible comprender si se deja de considerar el papel desempeñado por la Iglesia como el aparato ideológico de Estado sobre el cual se sustentó la hegemonía española. Incluso, se puede decir que el dominio de España a lo largo de tres siglos sobre su principal colonia en América, como en todas las demás, terminó siendo, más que militar, cultural, ideológico, intelectual y moral.

Por esa razón, en los años posteriores a la Independencia, los liberales mantuvieron una constante lucha contra la educación religiosa que había sido uno de los pilares de la dominación colonial. En el nuevo país, a quienes convenía tenían la pretensión de convertir a la educación en laica, en tanto la concebían como aquella que mejor cuadraba a los intereses de la sociedad liberal, donde la

responsabilidad y la libertad individuales se consideraban los ejes de la vida social. De esta manera, se puede decir que México se fundó sustentado en una idea más que en una respuesta de clase a las condiciones materiales entonces existentes.

En este sentido, Octavio Paz (1979: 60), al analizar la etapa histórica de la Independencia, se refiere a la situación general de América Latina, que es el referente necesario para comprender lo que ocurría en nuestro país, de la siguiente manera:

Cada una de esas naciones tuvo, al otro día de la Independencia, una constitución más o menos (casi siempre menos que más) liberal y democrática. En Europa y en Estados Unidos esas leyes correspondían a una realidad histórica: eran la expresión del ascenso de la burguesía. La consecuencia de la revolución industrial y de la destrucción del antiguo régimen. En Hispanoamérica solo servían para vestir a la moderna las supervivencias del sistema colonial. La ideología liberal y democrática, lejos de expresar nuestra situación histórica concreta, la ocultaba. La mentira política se instaló en nuestros pueblos casi constitucionalmente.

Más tarde, durante el porfiriato, régimen político que es continuación y conclusión necesaria del liberalismo juarista, dada la inexistencia de una clase social capaz de emprender las tareas de la construcción de la democracia y la economía liberales y, por lo tanto, el consecuente peso adquirido por el gobierno y los caudillos militares, se asume el positivismo como ideología del régimen, sobre todo porque, como señala Elí de Gortari (1963: 301), la propuesta de invariabilidad de la naturaleza y la sociedad, resultaban convenientes a la dictadura: "En ese mundo positivo resulta imposible el cambio más insignificante; la naturaleza y la sociedad funcionan conforme al dogma general de la invariabilidad absoluta de sus leyes; porque ésta es la visión más apropiada para la conservación del régimen existente".

Como el porfiriato no engendra el positivismo sino que lo adopta como su filosofía oficial, comete una especie de simulación "particularmente grave, pues al abrazarlo se apropiaba de un sistema que históricamente no le correspondía. La clase latifundista no constituía el equivalente mexicano de la burguesía europea, ni su tarea tenía relación alguna con la de su modelo" (Paz, 1979: 66).

Por su parte, la educación correspondiente a un pueblo "inestable y levantisco" se convirtió durante el gobierno del dictador Díaz en

un instrumento de subordinación, donde el orden y la disciplina sustentaron ideológicamente la estructura del sistema educativo nacional. Los distintos momentos del desarrollo histórico de México y su relación con la educación, los sintetiza Guevara Niebla (1997: 22) de la siguiente manera:

En la Colonia y la pedagogía jesuítica que imperó al final del siglo XVIII, como las demás pedagogías religiosas, no exaltaban la libertad sino la obediencia incondicional a Dios y al Rey. Los liberales mexicanos del siglo XIX triunfaron y eliminaron progresivamente de las escuelas la enseñanza de la moral religiosa y pusieron en su lugar la enseñanza de una moral laica [...] (En el porfiriato) Para el positivismo no existía la libertad sino como subordinación ante la ciencia. La ciencia era la base para a prender a comportarse dentro de la sociedad.

Por la misma razón que, a lo largo de los 35 años de porfiriato, la educación tuvo como propósito central la subordinación de la población al poder dictatorial, el triunfo militar, político e ideológico de la fracción revolucionaria encabezada por Venustiano Carranza y Álvaro Obregón, significó el impulso de la educación como un proceso puesto al servicio del fortalecimiento de los gobiernos emanados de la Revolución y del proyecto económico y social que impulsaba.

# EL MODELO EDUCATIVO DEL NACIONALISMO-REVOLUCIONARIO

Al triunfo de la Revolución, la reconstrucción del país, particularmente en la parte económica, requería de un sistema educativo que el propio general Obregón definía orientado por "las necesidades industriales, comerciales y agrícolas de cada región", o como en su momento afirmara el presidente Abelardo L. Rodríguez, quien en 1932 había sustituido a Pascual Ortiz Rubio en la presidencia de la república: "La educación adecuada a las masas debe servir de apoyo a la estructura económica del país" (citado por Martínez, 1992: 55).

Por estas razones, el gobierno se propuso atender prioritariamente a los campesinos que en esos momentos representaban a la población mayoritaria y se habían constituido en el pilar y fundamento

político de los gobiernos de la Revolución, además de ser el sector rural de mayor peso dentro de la debilitada estructura económica del país y el que, en consecuencia, tenía mayor valor estratégico pues la demanda de alimentos y materias primas era creciente y su satisfacción, con fines de legitimación, interesaba de manera prioritaria a los gobiernos de la Revolución.

De esta manera, Guevara Niebla (1997: 23), aunque exagera lo que supone propósitos liberadores en la acción gubernamental, llega a sostener lo siguiente:

El Estado de la revolución se propuso transformar el país, desarrollar la economía, promover el capitalismo, y para ello había que sacar a los campesinos de su ignorancia. Claro, la educación, por sí misma, tiene un contenido liberador. Quien se educa es menos manipulable que quien no se educa y quien se educa conoce mejor sus intereses y sabe defenderlos mejor que quien no se educa. En ese sentido, puede decirse que la obra educativa de la revolución fue democrática. Pero no lo fue en el sentido de que omitió asumir como objetivo específico formar un ciudadano autónomo, libre y crítico.

Con el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), se inicia la construcción formal del sistema educativo mexicano propuesto por la Revolución. Desde ese momento, la educación responderá al proyecto de Nación concebido e impulsado por la fracción hegemónica triunfante en la Revolución de 1910-1917.

El nacionalismo, que tenía como centro al Estado y los postulados de patriotismo, defensa de la soberanía e integridad de la nación, así como el culto a los principios y a los héroes fundadores de la nación, se convirtió en uno de los rasgos definitorios del modelo y el proceso educativos en el país. El propósito era simple: lograr la unidad política nacional, para lo cual se enfatizaban cuestiones como: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestro origen común y las costumbres relevantes que nos identificaban como mexicanos? Se educaba entonces, de acuerdo con la visión de Durkheim, para afirmar la identidad nacional.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Al respecto, Emile Durkheim (1974: 7 y ss.) plantea que la educación es unitaria y múltiple: unitaria porque existe una base común; hay sentimientos, ideas y Al efecto de cumplir con los propósitos perseguidos por los nuevos gobiernos de la Revolución, al asumir la Presidencia de la República Álvaro Obregón decide crear, en 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y designa a José Vasconcelos como su primer titular.

En el decreto de creación de la SEP, además de establecer las escuelas especiales para los indios con el fin de "integrarlos a la cultura nacional" —es decir, para salvarlos destruyéndolos—, se anuncia la creación de las "escuelas rurales" a través de las cuales se vincularía a los campesinos con las tareas de construcción del nuevo Estado revolucionario. En este sentido, Martínez Della Roca (1992: 56) escribe: "Los nuevos gobernantes concebían a la escuela rural como un instrumento esencial para, junto con otros, construir una voluntad colectiva que los legitimara para erigir un nuevo sistema hegemónico, un nuevo bloque histórico, una nueva relación, más orgánica, entre Estado y sectores subalternos".

Así, la educación es concebida como uno de los instrumentos privilegiados en la construcción del proyecto nacional que el grupo de revolucionarios triunfantes imponían a todos los mexicanos. La educación no era un fin, sino un instrumento capaz de contribuir a las tareas que el gobierno nacional-revolucionario se planteaba para el mediano y largo plazos.

En el marco de la intensa lucha de clases que se vivía por esos años, el Partido Nacional Revolucionario –fundado el 4 de marzo de 1929 y primer antecedente del actual Partido Revolucionario Institucional—, incorporó en 1933 a su plataforma programática el establecimiento de la "educación socialista", y el 10 de octubre de 1934 la Cámara de Diputados dominada por ese partido, aprobó modificar el artículo tercero constitucional para establecer que la educación impartida por el Estado sería socialista, señalando a la letra: "La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y la vida social".

prácticas que se deben inculcar a todos. Múltiple, porque hay tantas formas de educación como elementos de la sociedad.

Al asumir en diciembre de 1934 la presidencia de la república Lázaro Cárdenas del Río, heredó ese ingenuo precepto pero entendió que la hegemonía no podía ser exclusivamente liderazgo intelectual y moral sino también económico, de ahí su impulso a las transformaciones estructurales en el campo y el país en todos sus ordenes, el económico, el político y, en general, el de la convivencia social. A su vez, el modelo educativo *socialista* impuesto por el nacionalismo-revolucionario si bien se sostuvo en el cardenismo, donde alcanza su máxima expresión y desarrollo, no dura más allá de ese régimen.

Exhausta la Revolución con las transformaciones cardenistas, se institucionaliza y con ello se empezó a desvirtuar el propósito inicial del sistema educativo público el que, desde entonces, tuvo mayor preocupación por legitimar a los gobiernos "emanados de la Revolución", que formar ciudadanos plenos, libres y democráticos.

Asimismo, los gobiernos poscardenistas empezaron a pregonar que, entre otros, la educación era un logro estrictamente gubernamental más que de la propia Revolución o de la lucha de los trabajadores de la ciudad y el campo por conquistar derechos.

El gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) empezó a visualizar la "institucionalización de la Revolución" y para alentarla se impuso como tarea convertir al sistema educativo en uno de los instrumentos fundamentales del proceso de desarrollo económico capitalista, que alcanza su mayor auge en los años cincuenta y parte de los sesenta, así como de la movilidad social que legitima al propio sistema.

El primero, conocido también como *desarrollismo*, partía de considerar el atraso económico como consecuencia de la falta de expansión y consolidación de las relaciones capitalistas de producción a lo largo y ancho del territorio nacional. De esta manera, se planteó como prioridad el crecimiento económico a través del mercado y la protección gubernamental a la naciente burguesía industrial, para más adelante procurar el mejoramiento de las condiciones de vida de la mayoría de la población; es decir, se reconoció la necesidad de generar riqueza para más tarde distribuirla, aunque nunca se estableció cuánta riqueza tendría que producirse para entonces proceder a su distribución.

Con ello, la justicia social, proclamada en su momento por los hombres de la Revolución, se posponía hasta que la nueva burguesía considerara suficiente la riqueza producida, y de la que en su mayor parte se apropiaba, para empezar a distribuirla entre el resto de la población incapaz de aprovechar las oportunidades que ofrecía la nueva situación económica.

Por su parte, la movilidad social significaba ofrecer oportunidades de ascenso individual en la estructura social, lo que pudo cumplirse sin notorias dificultades hasta los finales de la década de los sesenta, cuando empezaron a desaparecer uno a uno los aspectos más deslumbrantes del "milagro mexicano" y aparecer las peores consecuencias sociales del capitalismo dependiente, que más de una vez como en 1958-1959, había mostrado sus rasgos represivos contra los trabajadores y los sectores populares.

La vigencia del sistema educativo establecido una vez superada la aventura "socialista" del cardenismo, se prolongaría hasta los años finales de la década de los sesenta cuando su eficacia sería puesta en duda y comenzó, en los años setenta, a transformarse para servir mejor a las nuevas necesidades del capitalismo hasta que sobrevino el colapso que permitió la aparición en escena del modelo neoliberal, iniciado en el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) con sus propias propuestas en cuestiones educativas.

Los gobiernos del nacionalismo-revolucionario construyeron y operaron un sistema educativo sustentado en el fortalecimiento de la oferta con el fin explícito de proporcionar a los mexicanos una educación nacionalista, laica y gratuita en todos los niveles. El sistema educativo nacional se sustentó en los siguientes postulados:

- 1. Los beneficios de la educación los recibe no sólo la persona que se educa, sino la sociedad en su conjunto. En consecuencia, es la sociedad por medio del Estado nacional la que debe realizar el gasto necesario para llevar a cabo el proceso educativo en todos sus niveles.
- 2. Si el costo del servicio educativo lo cubrieran los particulares, la educación quedaría fuera del alcance de muchas familias (no sólo las muy pobres sino, incluso, muchas otras de ingresos medios), lo que implicaría costos sociales de equidad y eficiencia, especialmente en un país como México donde la distribución del ingreso es muy desigual y la educación había sido privilegio de los sectores de mayores ingresos y, por tanto, sin posibilidad alguna de contribuir a modificar la situación social de los sectores más pobres.

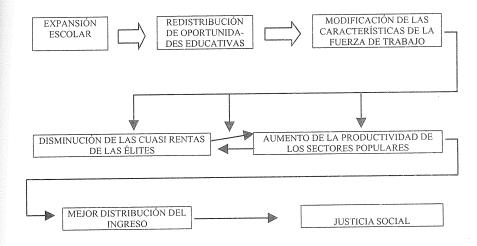
3. El hecho de que la educación influya en los ingresos futuros de quienes la reciben, hace que su asignación, vía el mercado, acentúe las diferencias existentes al proporcionar acceso privilegiado a los grupos ya de por sí ricos a los ingresos futuros más altos, por lo que la mayor oferta educativa debe ser estatal.

Por su parte, la política educativa partió de la siguiente hipótesis: el sistema educativo, en general, puede contribuir al desarrollo nacional sólo si cumple con ciertas funciones relacionadas con la preparación técnica de los trabajadores, el reclutamiento y formación de los cuadros dirigentes y la incorporación de las nuevas generaciones al orden social imperante a través de la difusión de expectativas de ascenso social. Incluso, tal y como advierte Glazman (1990: 19), los grupos encargados de conservar el control intelectual regularon siempre "la transmisión de cierto tipo de conocimiento a 'individuos escogidos como participantes potenciales de la clase dirigentes'".

El sustento de esta hipótesis fue un conjunto de teorías, muy de moda en las décadas de los cincuenta y los sesenta, que visualizaban la posibilidad de que la expansión creciente del sistema educativo —y, en particular, del nivel superior—, al permitir una mejor distribución de las oportunidades educativas, se lograría mejorar las condiciones de bienestar de la mayor parte de la población.

La figura 2 permite una aproximación a la explicación del modelo educativo construido y operado por los gobiernos del nacionalismo-revolucionario, empeñado en vincular la educación con el desarrollo económico.

Figura 2 Modelo tradicional de educación y desarrollo



FUENTE: Carlos Muñoz Izquierdo. La contribución de la educación al cambio social, Universidad Iberoamericana, CEE, Gernika, México, 1994.

De acuerdo con este esquema, los gobiernos revolucionarios se propusieron abrir el sistema escolar a las capas sociales que durante muchos años habían permanecido al margen de él y sus beneficios, así como mejorar la distribución territorial de las oportunidades educativas con el propósito de permitir al aparato productivo disponer de una clase laboral más homogénea, mejor calificada y más productiva.

La mejoría en la calificación laboral generalizada de los trabajadores, señala Muñoz (1994: 273), traería consigo por lo menos tres efectos colaterales:

- 1) Disminución de los salarios de los profesionistas que acaparaban el mercado de trabajo correspondiente a ese nivel ocupacional;
- 2) Al tener acceso los sectores populares a los niveles superiores del sistema educativo, paulatinamente obtendrían un aumento en sus ingresos; y
- 3) En particular, se consideraba que la mejor distribución de la oferta educativa del nivel superior detonaría un proceso de distribu-

ción del ingreso al mejorar la posición social de miles de jóvenes que se formarían como profesionistas y, además, provocaría el mejoramiento en la capacidad productiva de los sectores sociales de menores ingresos: "Esto sería posible no sólo a través de una expansión de la educación primaria, sino de un mayor acceso de la población a sistemas de preparación para el trabajo—incluyendo la educación profesional." (Muñoz, 1994: 273.)

Por otra parte, quienes ya se encontraban en ese mercado tendrían que aceptar una disminución en su *cuasi-renta*, la cual hasta entonces habían obtenido por sus servicios especializados, <sup>28</sup> es decir, disminuirían los ingresos que obtenía un sector privilegiado de la sociedad que hasta entonces había monopolizado la formación profesional universitaria.

En otras palabras, la elevación de la productividad de los sectores populares les permitiría, por un lado, elevar su salario real reforzándose una tendencia hacia la mayor igualdad social mediante la disminución de los ingresos de los individuos más ricos que hasta ese momento habían acaparado el acceso a la educación superior; y por otro lado, provocaría aumentos en los salarios de las personas que nunca habían tenido acceso al sistema educativo, lo que se suponía abriría las puertas a la instauración de una organización social más justa.

En este esquema, la Universidad se convirtió en un eficiente canal de movilidad social al grado que, según Fortes (1999: 24 y 25), en la década de los cincuenta, pero todavía en la de los sesenta, en la Universidad Nacional Autónoma de México: "El 60 por ciento de los estudiantes personificaban la primera generación en sus respectivas familias que accedía a los estudios profesionales. La obtención del grado era, entonces, la gran puerta de acceso a niveles sociales y económicos más dignos".

Bajo las premisas expuestas, el sistema escolar mexicano experimentó una notoria expansión, sobre todo a partir de los años cin-

<sup>28</sup> La *cuasi-renta* es el ingreso que obtiene un factor productivo duradero y especializado en el corto plazo, es decir, en el que no puede aumentar o reducirse su oferta. La *cuasi-renta*, es entonces el ingreso obtenido por los factores productivos derivado de su escasez en el corto plazo. La *cuasi-renta* se pierde o se redu-

ce en el largo plazo al incorporarse al mercado una mayor cantidad del factor que la obtenía.

cuenta. Esto, sin embargo, de ninguna manera significó distribuir equitativamente, social y territorialmente hablando, las posibilidades educacionales y, hasta la fecha, se pueden observar las siguientes características del sistema educativo nacional:

1) Hay una estrecha correlación entre los niveles sociales a los cuales pertenecen los individuos y los niveles educativos a los que tienen acceso. En nuestro país, sin duda podemos decir con Padua (1983:148):

Que la educación pública es del dominio de la clase media, ya que no solamente éstas se encuentran sobrerepresentadas en la universidad (entre 75 y 80 por ciento de los graduados pertenecen a esa clase) sino, además, porque [...] ninguna otra clase depende tanto de la educación para el desempeño de sus funciones ocupacionales y para el mantenimiento de su estándar de vida y de su cultura de clase. Con exageración indudable pero no excesiva se podría decir que sin educación no hay clases medias.

- 2) Tampoco ha desaparecido la correlación entre la escolaridad de los padres y la de los hijos: "Aunque se puede comprobar que la generación actual ha recibido más educación que la anterior, también se observa que esta mejoría se ha acentuado en las clases medias que habitan en las zonas urbanas" (Muñoz, 1994: 275).
- 3) Existe una desigual distribución territorial de la oferta educativa y de los soportes materiales mediante los cuales se proporciona el servicio, particularmente esa desigualdad puede observarse en la educación superior.

En el primer caso, la inequitativa distribución del ingreso, sin duda, sigue siendo el factor determinante en la escolaridad alcanzada. En el cuadro 1 donde se incluye información referida a la segunda mitad del siglo XX, puede observarse que ésta es una situación que ni los gobiernos "emanados de la Revolución" y mucho menos los de corte neoliberal, han sido capaces de resolver.

El resultado de la inequidad en la distribución del ingreso, señala el estudio ya citado del BID, es que entre la población más rica y la más pobre hay una diferencia de 8.5 años de enseñanza y estos últimos reciben tan poca instrucción como el más marginado de los países de América Central y concluye: "Los mexicanos en este estrato tienen un promedio de tres años de escolaridad, por debajo de los nicaragüenses, salvadoreños, paraguayos, colombianos y apenas

por encima de Honduras, Bolivia, Brasil y Guatemala, cuyos habitantes más afectados económicamente tienen menos de 1.5 años de educación (Muñoz, 2001: 41)".

Cuadro 1 México: distribución del ingreso por familias (porcentaje de participación)

DECILES*	1950	1958	1963	1969	1975	1984	1989	1992	1994	1996	1998	2000
I	2.7	2.2	2.0	2.0	1.6	1.7	1.6	1.5	1.0	1.8	1.5	1.5
II	3.4	2.8	2.2	2.0	2.5	3.1	2.8	2.7	2.3	2.9	2.7	2.6
III	3.8	3.3	3.2	3.0	2.7	4.2	3.7	3.70	3.3	3.8	3.6	3.6
IV	4.4	3.8	3.7	3.5	3.3	5.3	4.7	4.70	4.3	4.8	4.7	4.6
V	4.8	4.5	4.6	4.5	4.1	6.4	5.9	5.74	5.35	5.8	5.8	5.7
VI	5.5	5.9	5.2	5.0	4.1	7.9	7.3	7.11	6.67	7.2	7.2	7.1
VII	7.0	6.3	6.6	7.0	5.7	9.7	9.0	8.92	8.43	8.8	8.9	8.8
VIII	8.6	8.5	9.9	9.0	9.0	12.2	11.4	11.37	11.20	11.3	11.5	11.2
IX	10.8	13.5	12.7	13.0	18.6	16.7	15.6	16.02	16.30	15.8	16.0	
X	49.0	49.1	49.9	51.0	48.3	32.8	37.9	38.16	41.24	37.9		16.1
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0			38.1	38.7
			100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

<sup>\*</sup> Los hogares al nivel nacional están ordenados en los deciles de acuerdo a su ingreso total trimestral que se compone por el ingreso corriente total y las percepciones financieras y de capital, monetarias y no monetarias.

Fuentes: De 1950 a 1975, cálculos propios a partir de Van Ginneken, Los grupos socioeconómicos y la distribución del ingreso en México, Fondo de Cultura Económica, México, 1985, p. 16, cuadro 2. De 1984 en adelante: INEGI, Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, tercer trimestre de cada año.

Asimismo, el cuadro 1 muestra que, a partir de 1950, la participación en el ingreso nacional del 20 por ciento de las familias más pobres fue disminuyendo continuamente hasta alcanzar su punto más bajo en 1969 y 1975 (4.0 y 4.1 por ciento del ingreso familiar total, respectivamente) y mantenerse deprimido en todos los años seleccionados hasta el 2000, cuando esos dos deciles obtienen 4.1 por ciento del ingreso de las familias en México; es decir, exactamente el mismo que obtenían 25 años antes.

En cambio, los deciles IX y X que representan 20 por ciento de las familias más ricas del país, mantuvieron una elevada presencia en la apropiación de la riqueza, lo que les permitió obtener en el 2000 de un monto superior a la mitad de ingreso familiar nacional, situación que se prolonga desde 1950 cuando obtenían casi 60 por ciento. Esta inequitativa situación, la apropiación abusiva a lo largo de cinco décadas de la mayor parte de la riqueza nacional por un sector minoritario de la población, ha significado condenar a los grupos menos favorecidos de la sociedad a mantenerse en una ca-

dena de baja escolaridad y reducido ingreso salarial, ya que los integrantes de las familias pobres tienen necesidad de incorporarse, lo más pronto posible en su vida, a las actividades laborales que por su falta de preparación escolar sólo pueden ser aquellas de escasa productividad y bajo ingreso las únicas a las que pueden aspirar en tanto requieren de una escasa calificación.

De esta manera, la expansión de la educación, incluida la superior, poco ha logrado en materia de distribución del ingreso, aunque sí ha permitido la consolidación en los centros urbanos de la llamada clase media que confirma uno de los sectores fundamentales de la preservación del sistema y, en el 2000, de la alternancia en la Presidencia de la República.

En su caso, la disparidad de la oferta educativa en términos territoriales es el resultado, por así decirlo, natural de la desigualdad en el desarrollo de regional del país.<sup>29</sup> Un estudio realizado recientemente por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), concluye que las diferencias educativas entre las entidades del país son "enormes" (Muñoz, 2001: 41). En efecto, mientras se calcula que en el Distrito Federal el promedio de escolaridad de la población económicamente activa es de poco más de nueve años, en Chiapas es menor de cuatro, promedio incluso por debajo del que se registra en Guatemala. Según ese mismo estudio, el progreso educativo se estancó en México desde los años ochenta y a mediados de la década de los noventa. De esta manera, según la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), a mediados de los noventa:

En las 91 regiones prioritarias del país, donde se registran los índices de pobreza y marginación más altos, habitan 24 millones de personas. En ellas se concentra el 60 por ciento de la población ocupada en el ámbito nacional que no percibe ingresos y sólo 20 por ciento obtiene más de un salario mínimo (*La Jornada*, 11 de noviembre de 1996: 26).

Es precisamente en estas regiones —prioritarias por su extendida y profunda pobreza— donde el analfabetismo es más grande, y el derecho a acceder a los niveles superiores de educación es mucho más restringido, o de plano francamente inexistente.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Por supuesto, en los estados más pobres se concentra el analfabetismo. Así, en Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Querétaro y Yucatán, se registra 79.2 por ciento del analfabetismo en el ámbito nacional.

## EL NEOLIBERALISMO A ESCENA

En México, según se ha visto, el Estado surgido de la revolución de 1910-1917 fue concebido como el centro de la vida política y económica del país, visión y práctica sustentadas en la unión de los diversos sectores sociales no sólo en una alianza de clases sino también en la corporativización no fascista, por parte del poder político, de los trabajadores de la ciudad y el campo.

Durante un largo periodo, el régimen de la Revolución fue indiscutiblemente un Estado fuerte en el plano político y máximo en el terreno de las funciones y fue precisamente contra ese Estado que, en su momento, se enderezaron las más severas críticas de la derecha neoliberal incrustada en los propios aparatos gubernamentales.

En 1982, la crisis ocasionada por la caída del precio internacional del petróleo y el déficit fiscal provocado por el sostenimiento de la expansión del gasto público para mantener vigente el modelo nacional-revolucionario, además de acabar con el sueño de una nación cu-yo único problema –dijo alguna vez José López Portillo cuando era presidente de la república– consistía en aprender a "administrar la abundancia", terminó también con todo un periodo de la historia nacional iniciado en 1935 y conocido precisamente como el nacionalismo-revolucionario.

La crisis fiscal del Estado de bienestar fue el pretexto a la medida para iniciar, con el gobierno de Miguel de la Madrid, una estrategia de ajuste estructural de orientación al mercado, proceso que se apresura con Salinas de Gortari en la presidencia de la república (1988-1994) y continuó con una tozudez digna de mejor causa en el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000), quien jamás mostró voluntad alguna para rectificar la estrategia económica a pesar de sus pobres resultados sociales. Por su parte, el gobierno de Vicente Fox, iniciado el primer día de diciembre de 2000, al concluir su primer año de gobierno, parece no tener intención alguna de avanzar por un camino diferente al trazado por los tres gobierno neoliberales anteriores. Es más, resulta evidente que en la política económica hubo más cambio y ruptura entre los gobiernos de José López Portillo y su sucesor Miguel de la Madrid, que entre Ernesto Zedillo y Vicente Fox.

El brutal ataque inicial encabezado por Carlos Salinas de Gortari, aun antes de ser presidente de la república, contra el nacionalismorevolucionario, se sustentó en la exigencia de un Estado mínimo; es decir, sin presencia alguna en el proceso económico y mucho menos como empresario, dado que ya para ese momento no se consideraban necesarias sus funciones fuera del ámbito gubernamental y porque además, aseguraban los detractores del Estado, éste había mostrado de diversas formas su ineficiencia como empresario.

El propio Carlos Salinas (1990: 31), quien durante su gobierno impulsó con mucha fuerza la reforma del Estado, aseguró a los finales de la década de los ochenta:

El exceso de Estado mostró imposible alcanzar mínimos de eficiencia en condiciones de crisis económica. Los pasivos superaron a los activos en muchas empresas públicas. El Estado no cumplía porque no tenía recursos para atender todo lo que poseía y para responder a lo que, por ley, debía hacer. Los recursos estaban ocupados, en una muy importante proporción, en la operación de empresas o, peor aún, en algunos casos subsidiando ineficiencias.

El Estado, cuyo ensanchamiento había sido considerado necesario en el periodo de reconstrucción y despegue industrial para sostener la política de sustitución de importaciones y la del desarrollo con estabilidad, ahora se consideraba como el principal obstáculo "a la dinámica que su propia acción generó", por lo que sugiere Salinas de Gortari (1990: 27), reducir sus funciones a: "Mantener su capacidad de defensa de nuestra soberanía y, en lo interno, ser promotor de la justicia y conductor de la sociedad —dentro de la cual hay intereses encontrados— hacía sus objetivos fundamentales".

Al mismo tiempo que la élite neoliberal mexicana en el gobierno acentuaba su prédica respecto de la ineficiencia económica de la acción estatal, en el ámbito político abandonaba la tradicional línea de acercamiento a las masas trabajadoras, lo que significó posponer casi una década el inicio de la reforma política y mantener formas de gobierno tan autoritarias como cualquiera de las existentes en la tan vituperada etapa del nacionalismo-revolucionario.

Desde la década de los años ochenta, la apertura económica de México a los flujos externos de mercancías y capital, así como la privatización de la mayor parte de las empresas integrantes del sector paraestatal, fueron los pilares de la estrategia de cambio estructural para construir una economía sustentada en el libre mercado.

En particular, el traslado de los bienes públicos al régimen de propiedad privada fue muy intenso durante la administración de Carlos Salinas de manera tal que al 30 de noviembre de 1994, el último día del gobierno salinista, la venta de los activos nacionales había significado al gobierno federal la obtención de 26 mil millones de dólares. Sin embargo, durante el gobierno de Ernesto Zedillo al no concretarse la venta de los complejos petroquímicos ni lograr la privatizar el sector energético (Pemex y la Comisión Federal de Electricidad), la realización del patrimonio nacional sólo permitió al-gobierno la obtención de 3 mil 645 millones de dólares. (Flores, 1999: 49)

Al final de cuentas, la privatización ha sido una política que además de empobrecer al Estado le ha impedido desempeñar un papel más importante en la solución de los graves problemas nacionales al carecer de los instrumentos necesarios para su intervención en el proceso económico que reiteradamente se hace necesaria ante la evidente insuficiencia de los mecanismos del mercado.

Bajo el modelo neoliberal, la educación superior ha recibido los embates privatizadores, resistidos por diversos sectores universitarios a costos muy altos y sin que el gobierno y el sector privado cejen en sus intentos. Y es precisamente en este contexto donde es preciso reflexionar sobre aquello que no se ha querido reconocer como el fondo del conflicto que vivió la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a partir del 20 de abril de 1999 y que culminó casi un año después con la entrada a la Ciudad Universitaria de la Policía Federal Preventiva: si la educación en general, y la superior en particular, deben sujetarse a los principios del mercado (es decir, concebirla como mercancía cuyo precio se fija por la oferta y la demanda) y considerarla como oportunidad sólo para quienes puedan aprovecharla; o bien, debe seguir siendo un derecho de toda la población y, por tanto, ofrecerse laica y gratuitamente a quienes quieran ejercerlo. En todo caso, concluye González Casanova (2001: 16), "El conflicto de la UNAM sólo se comprende como expresión de los procesos y proyectos neoliberales y globalizadores y de las fuerzas que se le oponen".

### EL TRIUNFO DE LA RAZÓN ECONÓMICA

Una de las peculiaridades destacadas del neoliberalismo es la imposición de la razón económica como la razón suprema de la actividad social. Es decir, si algo novedoso tiene el neoliberalismo, resulta ser su propuesta del predominio de lo económico sobre lo político o social. En todos sentidos, el neoliberalismo resulta ser un modelo

estrictamente economicista, con todas las consecuencias sociales que esto significa.

El modelo neoliberal tiene como fundamento al mercado como el eje fundamental de la vida económica. Admitir al mercado no sólo como el más eficiente, sino incluso el único, instrumento para asignar los recursos productivos y sobre el mismo mercado sustentar todas las relaciones sociales, significa convertir a la ganancia en el único parámetro válido para emprender cualquier actividad personal o social.

En síntesis, en este modelo el mercado y la ganancia se convierten en los ejes ordenadores no sólo de la actividad económica sino también de la vida social y política. Al respecto señala Viviane Forrester (1998: 23), que bajo el neoliberalismo:

Todo se organiza, prohíbe y realiza en función de la ganancia, que por lo tanto parece ser insoslayable, unida al meollo mismo de la vida hasta el punto que no se la distingue de ella. Opera a la vista de todos, pero no se la percibe. Aparece activamente por todas partes pero jamás se la menciona a no ser bajo la forma de esas púdicas "creaciones de riquezas" consideradas beneficiosas para toda la especie humana y proveedoras de multitudes de puestos de trabajo. Por consiguiente, todo cuanto afecta a esas riquezas es criminal. Hay que conservarlas a toda costa, jamás ponerlas en tela de juicio, olvidar (o fingir que se olvida) que siempre benefician al mismo grupo reducido de personas, cuyo poder se acrecienta constantemente para imponer esa ganancia (que es suya) como única lógica, como la sustancia misma de la existencia, el pilar de la civilización, la garantía de la democracia, el móvil (fijo) de toda movilidad, el centro neurálgico de toda circulación, el motor invisible e inaudible, intocable, de nuestras actividades.

Para el millonario especulador George Soros (1999: 147), las cosas son más simples y contundentes, en este momento: "No es una exageración decir que el dinero regula la vida de las personas en mayor grado que nunca".

Al prevalecer la razón económica sobre la política, la lógica de aquélla secuestra la de ésta y la ganancia, tanto como la afanosa búsqueda de dinero "porque nos ofrece las más amplias posibilidades de elección en el goce de los frutos de nuestros esfuerzos" (Hayek, 1944/1990: 123), se imponen como los valores fundamentales condicionantes de la vida individual y social.

Cuando el sistema educativo se diseña para servir al mercado y el proceso formativo se sustenta en estos criterios, adquiere peculiaridades como privilegiar la vinculación con el sector productivo, o convertirla en el taller donde los jóvenes adquieren habilidades que los convierten en capital humano al servicio exclusivo del mercado laboral.

Con todo esto, las instituciones educativas dejan de tener objetivos propios y alejados de la ciencia básica para creer que sólo la ciencia aplicada a la producción y al desarrollo general de la empresa, tiene sentido y valor en las instituciones educativas, particularmente en las universidades y, en general, en el conjunto de la educación superior.

Pero hay algo tan riesgoso como lo anterior. La asunción acrítica que representa razonar en un sistema cerrado y sin opciones, implica fortalecer la tendencia a la imposición del pensamiento único, que es todo lo contrario del significado de la Universidad.

El pensamiento único no admite réplica a sus verdades, a riesgo de ser excluido y considerado enemigo del progreso sustentando en la acumulación obsesiva de riqueza como exclusivo estímulo de la actividad humana. Una de esas verdades, por ejemplo, es culpar ahora al Estado y su acción de todo lo perverso que ocurre en la sociedad y atribuir al mercado todas las virtudes posibles para lograr el desarrollo de la economía. Así, las dudas acerca de esta "verdad absoluta" y de otras por el estilo (como aquella de considerar a la globalización neoliberal como inevitable, o al capitalismo como el único camino posible para toda sociedad), siempre son condenables y quienes las sustentan, por lo menos, resultan sospechosos de premodernos y considerados ilusos ajenos al presente, al mundo del mercado y la competencia que ofrece oportunidades mil a quienes abandonan las utopías inadmisibles ni siquiera como objeto de estudio académico.

#### EL NEOLIBERALISMO Y EL SISTEMA EDUCATIVO

La imposición de la económica como la razón suprema de la actividad humana, es decir, el predominio de lo económico sobre lo político o social, significa entre otras cosas concebir a la educación como un proceso de producción de capital humano, promovido por el interés individual y puesto al servicio de la acumulación de capital.

De esta manera, como en este momento predomina en México el paradigma neoliberal, el sistema educativo y la educación misma se organizan para fortalecer el consenso social respecto de las bondades del mercado y de la ganancia como ejes ordenadores de la vida individual y colectiva. En todo caso, el neoliberalismo impone sus condiciones tanto en lo económico como lo social, lo cual de ninguna manera niega la posibilidad de poder formalizar propuestas alternativas que resistan el presente y empiecen a transformarlo proyectándose al futuro, siempre y cuando podamos reconocer la posibilidad de vida después del neoliberalismo.

Uno de los principios fundamentales del modelo neoliberal se refiere a la reducción de la participación del Estado en diferentes ámbitos y funciones que le son, o hasta hace poco parecía le eran, inherentes. Por eso, bajo esta estrategia renglones como la seguridad social, la salud, la alimentación, la vivienda o la misma educación, disponen de recursos fiscales gubernamentales limitados e insuficientes considerando la magnitud del problema social. Aún más, en tanto la satisfacción de esas necesidades colectivas muestra una clara tendencia a su mercantilización y privatización se encarece socialmente su satisfacción, se hace mayor la brecha entre las clases sociales, excluye a crecientes sectores sociales del bienestar y reduce dramáticamente los niveles de vida de la mayor parte de la población y de muchas regiones del país.

Dicha estrategia, tal y como lo advirtió Jorge Brovetto Cruz (1997: 38), ex rector de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, afecta directamente a la educación y se ha mostrado como: "Una visión mediocre y a corto plazo que tendrá como consecuencia un mayor rezago de nuestras naciones ante los países desarrollados." Pero, además de ello, lo seguro es que de mantenerse el actual retraso educativo se reforzará la dependencia científica, tecnológica, intelectual y económica de nuestros países hacia los centros metropolitanos del poder financiero.

La educación es, sin duda, un elemento indispensable cuando se trata de diseñar un modelo de nación. En realidad, hemos de insistir en que todo proyecto político y social se sustenta en un proyecto educativo y cultural. La educación está en todo y todo está en la educación. De ahí que el sistema educativo sea pieza fundamental tanto en aquellos proyectos nacionales cuyos fines sean el crecimiento económico con democracia y equidad; como en aquellos donde se privilegia el individualismo y a la educación se la conciba como parte de las oportunidades ofrecidas a quienes aspiran a adquirir algu-

nas habilidades demandadas por el mercado laboral y lograr con ello obtener mayores ingresos y ascender en la escala social.

Para los organismos internacionales no escapa la importancia y trascendencia de la educación, al grado de considerarla una de las herramientas insustituible en la estrategia emprendida para imponer el neoliberalismo en el mundo. En efecto, al iniciarse la década de los noventa, en pleno auge de las estrategias de ajuste estructural, un analista del Banco Mundial (Verspoor, 1990: 20), escribía: "En última instancia, el éxito de las políticas económicas que promueven la competitividad y el desarrollo sostenido dependen en gran medida de la existencia de una fuerza laboral bien instruida".

Considerada de cualquier manera, ya como parte del proyecto de nación, un simple instrumento de mejoramiento personal y ascenso social, o mero proceso de calificación de la fuerza de trabajo para incorporarse a la modernidad primer mundista, puede observarse un continuo aumento en la demanda por la educación en todos sus niveles, incluido el superior, aunque su oferta no haya sido suficiente para satisfacerla.

Por supuesto, no se puede ignorar que a pesar de que pueda ofrecerse gratuitamente y sin trabas de ingreso, la estructura social establece sus propios procedimientos de selección, es decir, a la sociedad mexicana le son inherentes diversos mecanismos de exclusión de tal manera que son pocos los jóvenes que llegan a concluir algún tipo de estudio formal en el sistema educativo nacional.

Además, ahora, en la modalidad neoliberal adquirida por el capitalismo en México, donde la cultura individualista sustentada en el egoísmo y la ganancia en todo ha terminado por convertirse en la forma cultural dominante, el aparato educativo se organiza con el claro propósito de mantener a los educandos poco atentos y desinteresados en los aspectos cruciales de la opresión cultural, política y económica. A cambio, se difunde la idea de un proceso educativo tendiente sólo mejorar aquellas habilidades que eleven la calificación de su fuerza de trabajo de acuerdo con las exigencias del mercado laboral como única garantía de poder incorporarse a la modernidad.

En consecuencia, se diseña una educación básica, media y superior con el propósito de informar sin formar, ocupar sin preocupar y sustituir conceptos por fórmulas. En todo caso, la lógica del mercado y sus oficiantes exigen de la educación académicos, estudiantes y egresados sin preocupación social alguna, trepadores hábiles en una sociedad carente de referentes en la creación y búsqueda de propósitos comunes, de proyectos colectivos.

Estudiantes y egresados despojados de la crítica de la experiencia, privados de los métodos e instrumentos que les permitan comprender y valorar su sociedad y su cultura en su conjunto; en contraste, quieren que sólo se les eduque para ser eficientes en la estricta lógica de la cultura del mercado, que es la lógica del sistema. Desean pues instituciones educativas creadas con el propósito de organizar "científicamente" el trabajo alienado (Martínez, 1992: 46).

Esta situación se acentúa en las instituciones educativas pertenecientes al sector privado, donde se impone la formación de profesionales dotados sólo de habilidades específicas y valores vinculados al lucro y la ganancia sin considerar la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y creativo, esto es, aquel que busca y ofrece distintas alternativas de solución a un mismo problema.

Al respecto, Lorenzo Ruiz, director del Departamento de Egresados del Instituto Tecnológico Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), *campus* ciudad de México, es enfático en señalar: "El modelo del ITESM está compuesto por cuatro elementos: valores, actitud de servicio, habilidades y conocimientos; la capacidad de pensamiento crítico, acepta Ruiz, pierde importancia en este esquema" (citado por Martínez, 2000: 49).

El resultado de este tipo de orientación educativa salta a la vista: una irresponsable indiferencia ante todo, lo mismo por la destrucción de la capa de ozono que por la democracia y su ejercicio permanente; por los asuntos políticos que por las guerras iniciadas con el pretexto de evitar la guerra; por el uso de la fuerza para acallar la disidencia, o solicitar la entrada de la policía a las instalaciones universitarias porque se acaba la paciencia ante las posiciones (siempre condenadas por intransigentes) de los estudiantes y académicos, terminando también con la democracia que parece siempre depender de la voluntad presidencial y de los poderosos para existir.

Hoy, al parecer para los jóvenes no existen más los propósitos comunes que unen para emprender tareas con objetivos sociales de largo plazo. Actualmente, buena parte de los estudiantes inscritos en las instituciones públicas de educación superior sólo parecen aspirar a resolver su problema personal de trabajo, aunque a su alrededor el mundo se derrumbe sin que ellos se den cuenta, o mejor si fuera posible hacer algún negocio con ello. Los escrúpulos, tanto como el

compromiso y la honestidad intelectual, parecen cosa del pasado en tanto son considerados valores inhibidores del éxito personal.

Ahora, en muchas universidades del país se han impuesto conceptos como calidad, eficiencia, rentabilidad, competitividad y productividad, cuya valoración sólo puede ser cuantitativa, es decir, medibles tal como lo hace el mercado: por su rendimiento en dinero (única manera que conoce el capital para medir la eficiencia); o en números que resultan de exámenes donde se premian las respuestas esperadas y se castigan aquellas alejadas del molde por pertenecer a individuos potencialmente subversivos.

Pero si bien para muchos universitarios, desafortunadamente cada vez menos, esos conceptos es preciso discutirlos seriamente y aún no terminan por asimilarse, en cambio para los gobiernos neoliberales: "La excelencia académica para la productividad es parte central del discurso seudocientífico que legitima abandonar la educación humanística y la investigación social, e impulsar la otra", cuyos beneficios quedan restringidos al capital (Martínez, 1992: 47).

## LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

Una de las cuestiones predominantes en la sociedad mexicana y que, en buena medida, ha impedido a la mayor parte de la población acceder a la educación formal ofrecida por el sistema educativo nacional, ha sido la pobreza generalizada en el país que se acentúa bajo el neoliberalismo. Pero la historia mexicana desde los años cincuenta muestra que ni el nacionalismo-revolucionario y mucho menos el neoliberalismo, han sido capaces de abatir la pobreza. (Cuadro 2).

En efecto, al comienzo de los años ochenta existían en México 30 millones de personas pobres, que representaban 42 por ciento de la población total del país. Del total de pobres, 11 millones se encontraban en pobreza extrema, mientras que 19 millones vivían en condiciones de pobreza media. En cambio, la población total pobre en 1999 sumaba casi 41 millones, un incremento de 37 por ciento respecto a 1984. En ese lapso, si bien disminuyó el porcentaje de personas que se encontraban en condiciones de pobreza media (pasó de 19 a 15 por ciento del total de los pobres reconocidos); el número de pobres extremos, se elevó en términos absolutos y relativos ya que pasaron de 11 a 26 y medio millones, lo que significó elevar su porcentaje del 15 al 28 por ciento de todos los pobres del país.

Cuadro 2 México: evolución de la pobreza 1984-1999

	1984	1984		1992		1999	
Población	Millones	%	Millones	%	Millones	%	
Total	71.4	100	84.3	100	94.6	100	
Pobre	30.0	42	37.1	44	40.6	43	
En Pobreza Extrema	11	15	13.5	16	26.5	28	
En Pobreza media	19	27	23.6	28	14.1	15	
No pobre	41.4	58	47.2	56	54.0	57	

FUENTE: Elaborado con información contenida en la Revista *Examen de la Situación Económica de México*, Volumen LxxV, Número 879, Banamex–Accival, México, marzo de 1999, p. 91.

Una investigación realizada por Enrique Hernández Laos, titulada *Prospectiva demográfica y económica de México*, publicada a principios del año 2001 por el Consejo Nacional de Población (Conapo), reconoce que 80 por ciento de los mexicanos carece de recursos suficientes para adquirir la canasta normativa de satisfactores esenciales diseñada por Coplamar hace 20 años. Además, se resalta que entre 1983 y 1999 el país tuvo un crecimiento de 150 por ciento de habitantes pobres, al pasar de 30 millones a 74 millones de mexicanos en esa condición.

La crisis de 1995 hizo dramático el crecimiento de la pobreza. Tan sólo en el bienio 1995-1996 fueron arrojados a la pobreza 7 millones 800 mil personas (4.8 millones a las condiciones de pobreza extrema y 3 millones a la pobreza moderada), cuando la población total creció en 3 millones 200 mil personas, es decir, concluye el estudio: "La pobreza creció dos veces más que el crecimiento de la población".

Para Víctor Manuel Soria, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Iztapalapa, en su investigación titulada *El último gobierno del PRI. Balance del sexenio zedillista*, en el capítulo "Desigualdad y empobrecimiento en la administración zedillista", señala que aun y cuando la economía se recuperó a partir de 1997, después de los años de crisis (1995-96), el rezago en el empleo formal y el incremento en los empleos precarios, sumados a la pérdida en los salarios reales, entre otros factores, ocasionaron que el total de pobres en México pasara de 65.2 millones en 1996 a 70.9 millones en 1999.

La pobreza asola a los niños. El *Informe sobre los Derechos y la Situación de la Niñez en México*, elaborado por el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, señala que de los 37 millones de niños y niños que viven en el país, 60 por ciento son pobres y de 7 a 9 millones viven en la miseria. El informe destaca que si bien se ha logrado incrementar la matrícula de primaria y secundaria en las zonas marginadas, "aún no ha sido incorporada al sistema educativo una proporción significativa de menores y jóvenes que, por su edad, debieran estar asistiendo a la escuela".

El problema es que la pobreza de los niños y la desnutrición que la acompaña, se expresa en bajo rendimiento escolar, lo que afecta negativamente la confianza que los infantes tienen en sí mismos y las expectativas de los padres de familia sobre las capacidades de sus hijos para el estudio. Esto hace que al primer motivo y excusa, los niños abandonen la escuela, o los padres deciden no enviar a sus hijos a estudiar de plano ante un desolador ¿para qué?

De esta manera, las crecientes dificultades de la mayor parte de la población para mantenerse dentro del sistema educativo —debido tanto al deterioro de sus ingresos reales como a la creciente pobreza social y regional— no se han detenido, al grado de que en este momento resulta difícil, aun para las autoridades, negar la existencia en México de un agudo rezago educativo, ya que casi la mitad de la población de 15 años y más, censada en el 2000, nunca ha asistido a la escuela, o no ha concluido sus estudios de educación básica. (Cuadro 3).

Los datos, tal como se muestran en el cuadro 3, ofrecen el aspecto cuantitativo del complejo y desesperanzado panorama predominante en todos los niveles educativos en el país. Ahí, se puede observar que si bien hace cuatro décadas la población mayor de 15 años de edad sin instrucción alguna y con primaria incompleta comprendía a 15 millones y medio de personas, lo que representaba 80 por ciento de la población total con 15 años y más; en el año 2000, los mexicanos mayores de 15 años sin ningún tipo de instrucción, o que no habían concluido la primaria, no obstante representar 26 por ciento de la población total con 15 años y más, sumaban 16 millones 201 mil personas, es decir, que en términos absolutos en ese momento existían en México poco más de 700 mil analfabetas que en 1960.

Cuadro 3
México: distribución porcentual de la población por nivel educativo 1960–1995

	Población de	Sin ins-	Primaria	Primaria	Media	Media-
	15 años y	trucción	incomple-	completa	básica <sup>a</sup>	superior y su-
Año	más	%	ta	%	%	perior <sup>b</sup>
			%			%
1960	19'357,479	40.0	40.2	12.0	4.6	3.2
1970	25'938,558	31.6	38.9	16.8	6.5	6.2
1980	37'927,410	16.1	32.2	21.7	13.6	16.5
1990	49'610,876	13.7	23.3	19.7	20.3	23.0
1995	58'819,230	10.5	21.2	18.9	22.2	27.1
2000	62'311,495	9.6	16.3	20.0	26.6	27.5

(a) Secundaria. (b) La educación media—superior corresponde a la preparatoria, bachillerato y normal básica; la superior a la licenciatura y el posgrado.

Fuentes: Muñoz, Humberto y Ma. Herlinda Suárez. Perfil educativo de la población mexicana, Serie Monografías Censales de México 1990, INEGI, IIS-UNAM, Colmex, México, 1995. INEGI. Contéo de Población y Vivienda 1995, Aguascalientes, México, 1996. INEGI. Censo General de Población 2000, Aguascalientes, México, 2001.

Por su parte, el rezago educativo<sup>30</sup> en el año 2000 alcanzó al 46 por ciento de la población total con 15 años y más de edad, lo que en términos absolutos significaba un total aproximado de 29 millones de mexicanos. A su vez, el número de jóvenes sin acceso a la educación superior en el año 2000 es mayor al de hace dos décadas. A principios de los ochenta, 5 millones de jóvenes entre 20 y 24 años de edad no podían acceder a ese derecho, mientras en el último año del siglo XX su número ascendía a 8 millones.

Lamentablemente, los problemas sociales y educativos continúan además de profundizarse bajo el neoliberalismo sin que, al parecer, exista una solución capaz de ser asumida por el aparato gubernamental en bien de la educación de niños y jóvenes que requieren

De acuerdo con el artículo tercero constitucional, donde se consideran obligatorias la primaria y la secundaria, podemos considerar que el rezago educativo se constituye por aquellas personas: sin escolaridad alguna; las que no concluyeron la primaria; las que sólo terminaron la primaria; y aquellas que no concluyeron la secundaria. Para Rosas (1996: 33), el rezago educativo "En números absolutos, es de casi 35 millones de mexicanos".

formarse en un sistema social capaz de permitirles ejercer plenamente su derecho constitucional a la educación.

De esta manera, de acuerdo con Aguirre (1999: 43), en 1995 apenas 29 por ciento de la población entre 15 y 24 años continuaba estudiando (37.8 por ciento en áreas urbanas y 20.5 por ciento en las rurales); el abandono de la escuela es mayor conforme avanza la edad, así de la población entre los 20 y los 24 años sólo continúa estudiando 6.7 por ciento en las zonas rurales y 22 por ciento en las ciudades; desafortunadamente, las mujeres siguen siendo quienes participan en menor proporción dentro del sistema educativo, lo cual significa que son ellas quienes abandonan con mayor frecuencia y facilidad los estudios.

Por su parte, del total de la población en el rango de edad que va de los 15 a los 24 años, 23 por ciento se dedica sólo a estudiar; 45 por ciento únicamente trabaja; 7 por ciento combina el trabajo con el estudio y la cuarta parte restante ni estudia ni trabaja.

En síntesis, una rápida mirada al conjunto del sistema educativo nacional nos puede permitir decir que la oferta en preescolar aún es baja; la primaria aunque se aproxima todavía no hay 100 por ciento de cobertura; de cada cien niños que inician estudios básicos, sólo 44 se inscriben en la secundaria, 19 al bachillerato, apenas 6 lo hacen al nivel educativo superior y sólo 2 se titulan.

En los niveles medio-superior y superior, el rezago es aún mayor en tanto que 81 por ciento de los jóvenes entre 15 y 19 años de edad no ha cursado un año de bachillerato y lo más preocupante es que la capacidad de atención en el nivel superior va en continuo descenso, pues de los niños que ingresaron a la primaria en 1970 sólo ocho de cada cien llegaron a la educación superior; de los que en 1976 comenzaron sus estudios primarios, apenas siete alcanzaron a inscribirse a los estudios superiores; y de aquellos que iniciaron sus estudios de primaria en el ciclo 1981-1982, se inscribieron al nivel profesional únicamente seis. Pero ingresar a cursar estudios superiores poco garantiza, pues en 1997, concluye un estudio, aunque se habían "incrementado notablemente las opciones de titulación en todas las instituciones, sólo uno de cada tres egresados se titula y obtiene su cédula profesional, igual que hace 20 años." (Díaz de Cossío, Cerón y Matamoros, 1997: 3)

El rezago educativo se agudiza en el campo. Por ejemplo, mientras que 5.9 por ciento de la población urbana carece de cualquier tipo de instrucción formal, ese porcentaje en el campo se eleva a

18.3 por ciento, es decir, por cada persona mayor de 15 años sin instrucción en la ciudad hay tres en el campo; a su vez, quienes tienen la primaria incompleta son, en las ciudades 14.6 por ciento y en el campo 32.4 por ciento de la población mayor de 15 años; y quienes tienen algún año cursado en la educación media-básica (secundaria), son en los centros urbanos 26.5 por ciento de los mayores de 15 años en tanto en el campo el porcentaje se reduce a sólo 16.7. (Albo y Vázquez, 1999: 4)

Lo anterior muestra la insuficiencia de considerar únicamente la *igualdad de oportunidades* para el ingreso a cualquiera de los niveles escolares, lo fundamental es ofrecer la educación en todos sus niveles como un derecho, es decir, además de proporcionarse el servicio educativo de manera gratuita, deben forjarse las condiciones necesarias para permitir a los estudiantes concluir satisfactoriamente sus estudios, hasta donde cada uno de ellos quiera llegar, en cumplimiento al mandato constitucional de permitirle a la población el acceso al sistema educativo en todos sus niveles y sin restricción alguna.

Sin duda, la pobreza y la inequitativa distribución del ingreso afecta el bajo rendimiento de los estudiantes mexicanos. En los resultados de un estudio titulado "Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante", aplicado en 2000 a estudiantes para los 32 países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de la que México forma parte, nuestro país se ubicó en el penúltimo lugar. En el estudio que cubrió tres áreas del conocimiento (comprensión de lectura, matemáticas y conocimiento científico), participaron 4 mil 656 estudiantes mexicanos de 15 años, provenientes de 186 escuelas públicas y privadas con resultados francamente deplorables.<sup>31</sup>

Antes, en 1995, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), realizó una evaluación en matemáticas y pensamiento científico a estudiantes de secundaria de 40 países, donde los jóvenes mexicanos quedaron atrás en más de cien puntos respecto de la media mundial. Ante estos desastrosos resultados, el secretario de Educación del gobierno de Ernesto Zedillo, ocultó los resultados. Al tratar de explicar las razones de la ocultación, el secretario señaló: "Hubiera sido negativo y pernicioso para la cultura de la evaluación que los resultados hubieran sido publicados [...] consideré mi obligación utilizar la información disponible de manera responsable, con el fin de impulsar un ánimo general responsable" (Camacho, 2001: 2).

IV

## LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

Dos proyectos de universidad están hoy en debate: uno, pretende generalizar e imponer el modelo empresarial a la universidad pública; el otro, respeta y enfatiza la distinción entre la universidad pública autónoma, laica y gratuita, de aquellas de régimen privado vinculadas ya sea a un proyecto donde se destacan los propósitos ideológicos, o sus fines sean estrictamente la obtención de ganancia, aunque por cierto ideología y ganancia en esta visión de ninguna manera parecen excluventes.<sup>32</sup>

Quienes abogan por el paradigma que considera a la universidad privada como el modelo ideal para todas las instituciones de educación superior y proclaman también a la educación virtual como parte de la solución futura a lo que consideran el problema educativo universitario, se acercan a las recomendaciones de la OCDE y a la forma de concebir el papel de la educación superior en sociedades como la nuestra proveniente del BM y el FMI.

Desde esta óptica, la problemática de la universidad se percibe como la búsqueda de meras aplicaciones tecnológicas y eficiencia administrativa, soslayándose la necesidad de disponer de una identidad precisa, compromiso histórico con un proyecto social o la definición de un modelo de aprendizaje capaz de estimular, entre estudiantes y académicos, el desarrollo del pensamiento crítico y

Como puede observarse, la distancia entre México y los países más desarrollados también en materia educativa es enorme y la falta de claridad del gobierno de Vicente Fox para enfrentar el problema social en general y educativo en particular, lo hacen más agudo y sin visos de solución en un plazo previsible.

En los resultados finales de esta evaluación, México se colocó en el lugar 31, apenas arriba de Brasil. En comprensión de lectura y conocimiento científico, los jóvenes mexicanos obtuvieron 422 puntos en ambas áreas; mientras que en matemáticas alcanzaron 387. En cambio, los países que lograron los tres primeros lugares en lectura fueron: Finlandia que obtuvo 546 puntos (más de cien puntos de diferencia con México), Canadá 534 y Nueva Zelanda 537. En matemáticas, los estudiantes de Japón obtuvieron 557 puntos, los de Corea 547 y los de Nueva Zelanda 537; por último, en ciencias los jóvenes de Corea alcanzaron 552 puntos, la mayor puntuación alcanzada por país alguno, Japón 550 y Finlandia 538. (*La Jornada*, 6 de diciembre de 2001: 48).

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Por ejemplo, la Universidad de las Américas, la Anáhuac, o el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, instituciones formalmente laicas, sostienen una ideología francamente empresarial y no dejan de ser un buen negocio. En cambio, universidades como la Iberoamericana, La Salle o la del Tepeyac, ponen por delante la formación de los jóvenes de acuerdo con determinados principios religiosos.

creativo, aspectos entre otros, que se encuentran en el fondo de los términos del debate sobre la universidad necesaria en el México del siglo XXI.

Esta visión marcada por la cultura del "saber hacer", ha implicado la incorporación al proceso educativo de valores económico-empresariales de tipo meramente cuantitativo como la calidad, eficiencia, rentabilidad, productividad y competitividad. Aún más, bajo el neoliberalismo donde la razón económica se ha impuesto a la social el *para qué* y los *por qué* de la educación se encuentran determinados, fundamentalmente, por el mercado y la ganancia de forma tal que a la educación se la ha convertido en un instrumento que sólo sirve a los individuos para su desarrollo personal; es decir, educar ahora es un proceso carente de un proyecto social forjado y perseguido colectivamente.

En cuanto a la investigación, esta corriente considera como el modelo ideal la asimilación de la actividad indagadora de los universitarios a las necesidades de las grandes empresas, lo que en otras palabras equivale a subordinar la investigación a la lógica del mercado y la ganancia, abandonando así aquella que mira hacia los valores sociales porque desde el pragmático punto de vista empresarial y, desafortunadamente de un número cada vez mayor de universitarios, este tipo de investigación se considera "no rentable" y resulta poco lucrativa, es decir, no es autofinanciable.

Por otra parte, las universidades públicas se ven sometidas a tensiones provenientes de dos direcciones: por un lado, las surgidas en su interior, es decir, vinculadas a su propia dinámica de operación y funcionamiento; y por otro, las provenientes de su entorno, desde donde con frecuencia se demanda mayor "calidad" en la educación que imparten aunque sin ofrecerles los apoyos y recursos financieros necesarios para cumplir con ese cometido. Particularmente, los sectores empresariales y sus representantes en distintos ámbitos gubernamentales reclaman a las instituciones públicas de educación superior mayor productividad y eficiencia en sus procesos, así como mayor calidad en sus "productos", nueva manera de referirse a los profesionales formados en las universidades.

Asimismo, se les exige que tanto sus planes y programas de estudio como el perfil de sus egresados se adapten rápida y eficazmente a los nuevos requerimientos del mercado laboral, reorientando su oferta hacia las nuevas profesiones exigidas por el aparato productivo, evitando la existencia de carreras "sin rentabilidad económica"

(¿quién quiere filósofos, músicos, politólogos, historiadores o sociólogos?); además, se les demanda atender a un creciente y diversificado número de personas; aportar soluciones realistas, es decir viables, a los problemas regionales y nacionales; establecer una mayor vinculación con el sector productivo; y ahora se les presiona para que rindan cuentas "a la sociedad" tanto de los recursos que se les asignan, como de las decisiones tomadas por sus órganos internos de gobierno y de los resultados obtenidos, como si éstos no estuvieran a la vista.

Todo ello, debe insistirse, en el marco de crecientes restricciones financieras que se levantan como formidables obstáculos al cumplimiento de sus funciones sustantivas, acompañadas de campañas (casi) permanentes de linchamiento con dejos inocultables de intolerancia y ataques a la autonomía y la libertad de cátedra.<sup>33</sup>

Por otra parte, los actores políticos cargan a la educación de responsabilidades excesivas en tanto están fuera del alcance de su propia naturaleza. Por ejemplo, en cualquiera de las plataformas electorales de los partidos políticos participantes en las elecciones federales de México en el año 2000, se podía leer que a la universidad pública, entre otras cosas, le corresponde promover el desarrollo económico y social sustentable; asegurar la cohesión social de los mexicanos y garantizar la identidad nacional; combatir la pobreza, disminuir las desigualdades sociales, aumentar el empleo y mejorar los salarios; modernizar el desempeño productivo de las empresas y del país; impulsar la transición a la democracia, formando ciudadanos plenos transmitiendo los valores centrales de la democracia; eliminar la delincuencia, tanto como contribuir a reducir el crecimiento demográfico y participar en el cuidado del medio ambiente, al tiem-

Una de esas campañas de agresión contra las instituciones públicas de educación superior, se emprendió en agosto de 2001 tomando como centro a la UNAM. En efecto, el miércoles 8 de ese mes y año, estallaron en la ciudad de México tres petardos en sendas sucursales de Banamex, recién adquirido por el Citygroup. Casi inmediatamente después fueron capturados cinco jóvenes presuntamente responsables de la acción, dos de ellos estudian en la UNAM. A partir de ese momento, se empezó a acusar a la institución de ser "nido de guerrilleros", en tanto el Procurador General de Justicia de la república, declaraba que "se investiga si hay más estudiantes de la UNAM vinculados con las "Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo" (FARP), a las que se les endosó la responsabilidad del atentado. Campañas como ésta, se repiten con irritante frecuencia en todas las entidades del país.

po que se espera convertirla en la garantía necesaria para que cada mexicano mejore sus condiciones de bienestar y la nación su merecida y eterna prosperidad:

Obviamente, es demasiado. Una visión integral del desarrollo nacional deslindaría responsabilidades y analizaría críticamente los efectos de las políticas macroeconómicas sobre los salarios, el abatimiento del mercado interno y el crecimiento de la pobreza de la mayoría de la población (Latapí, 2000b: 57).

Por su parte, desde la década de los ochenta los organismos internacionales con mayor peso en el diseño de la estrategia de cambio estructural de orientación al mercado, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), le otorgaban a la educación superior una escasa prioridad, pues se consideraba que la inversión en el nivel básico (primaria y secundaria) tiene un mayor impacto en el abatimiento de la pobreza y la reducción de las desigualdades sociales y, en consecuencia, las tasas de rendimiento social de ese nivel serán relativamente más elevadas a las obtenidas en la educación media-superior y superior. Con este razonamiento, se terminó proponiendo limitar los recursos fiscales a las universidades públicas, propuesta que fue atendida con descaro y entusiasmo digno de mejor causa por los gobiernos neoliberales mexicanos.

Sin duda, los análisis económicos estrechos —y erróneos en buena medida— elaborados por el BM, han contribuido a la falsa visión de que el gasto gubernamental en educación superior tiene menores tasas de retorno para la sociedad que el destinado al nivel básico por lo que su financiamiento no puede ser responsabilidad del Estado sino de los propios usuarios del servicio. 34

En cuanto al supuesto de que el gasto del gobierno en instituciones públicas de educación superior tienen menores tasas de rendimiento social si se compara con las de otros niveles educativos, se puede decir con poco riesgo de equivocación que las personas con un nivel escolar más alto tienen un mayor impacto en el desarrollo económico y social de sus comunidades, pueden crear ambientes más vitales y prósperos. Además, el análisis de las tasas de retorno omite completamente el impacto económico y social de la investigación universitaria, sin duda de gran alcance y trascendencia, lo cual se convierte en nuestros países en el argumento más contundente para un mayor apoyo con recursos públicos a la educación superior.<sup>35</sup>

Particularmente, el BM ha enfatizado su consideración respecto a que el gasto público en educación superior es socialmente inequitativo. Sin embargo, el debate no concluye y para muchos universitarios la educación superior actúa como un poderoso y eficaz mecanismo de movilidad social ascendente, reconociendo el talento con independencia de sus orígenes sociales. En este sentido, afirma el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente (2000: 10): La universidad pública ha "sido el mejor instrumento de movilidad social que hemos diseñado los mexicanos a lo largo de nuestra historia". En todo caso, la universidad pública ha permitido separar la ignorancia de la pobreza y la contribución de sus egresados al avance social es incuantificable tanto como evidente.

Ciertamente en estos momentos podemos advertir diversas formas de acoso –financiero, político e ideológico– contra las universidades públicas. Por fortuna, en su interior se ha empezado a rescatar el interés por defender la misión que les da identidad y, aún más, se reconoce el irremplazable papel del financiamiento gubernamental, oportuno y suficiente, dado que se ha demostrado la importancia de los recursos públicos en aquellos servicios sociales que el sector

José Luis Coraggio (1997: 22), al señalar que el BM sostiene al análisis económico de la educación en general y al análisis de las tasas de retorno en particular como los instrumentos de diagnóstico esenciales para comenzar el proceso de establecer prioridades, acota enfatizando lo siguiente: "Cuando el Banco habla de análisis económico, no se refiere al análisis económico en general, sino a cierto tipo de análisis económico neoclásico, basado en una teoría macroeconómica que no ha podido soportar la crítica teórica y filosófica a la que ha sido sometida, y que si hoy tiene vigencia es, no por su contenido de verdad, sino por la relación de fuerzas que la hace ideología teóricamente dominante [...] El problema es que incluso ese análisis económico es mal usado, usado de manera economicista, no como una aproximación disciplinaria a un objeto que tiene que

tener muchas aproximaciones, sino como si eso fuera todo, como si la política educativa pudiera basarse en conclusiones del análisis económico".

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Para aproximarnos a la importancia de la investigación en las universidades públicas, podemos citar la declaración de Rosaura Ruiz (*La Jornada*, 3 de enero del 2001: 31), directora del Posgrado de la UNAM, quien señaló: "Mientras las instituciones privadas contribuyen con menos de uno por ciento de las publicaciones que aporta el país a nivel internacional en ciencia, humanidades, tecnología y ciencias sociales, las instituciones públicas producen 99 por ciento del conocimiento original que se hace en México".

privado es incapaz de suministrar en tanto que su proyecto educativo no necesariamente coincide con el interés mayoritario de los grupos integrantes del tejido social, además de ser excluyente y, en muchos casos, sectario y elitista.

Por supuesto, existen otras diferencias. Respecto de ellas, siendo rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente (2000: 10) explicaba:

Sí hay una diferencia ideológica, conceptual de fondo entre la educación superior pública y la privada: las ciencias y las humanidades son necesarias para proteger la soberanía y entender de manera autónoma no importada, los fenómenos sociales y lo que somos, aunque desde el punto de vista empresarial esas son disciplinas que podrían considerarse 'no rentables' [...] la enseñanza de las ciencias nunca ha estado muy acendrada en las universidades privadas, porque también hay una razón de costo. Hacer una facultad de ciencias o de ingeniería es muy costoso por los talleres y laboratorios [...] Eso es precisamente lo que justifica que el Estado invierta en este tipo de carreras que han venido formando en México cuadros fundamentales para el desarrollo del país.

En este marco podemos señalar que uno de los grandes retos que deberá enfrentar en el siglo XXI la educación universitaria en México es, junto con la ampliación de la cobertura para cumplir con el derecho de los mexicanos a recibir educación superior, el logro de la equidad, esto es, la democratización del acceso a la universidad durante las distintas fases de la vida.

Otros retos de no menor importancia para la universidad pública mexicana, consisten en ponderar adecuadamente sus posibles vínculos con el mundo del trabajo; la ampliación de la capacidad, oportunidad y pertinencia de las respuestas de la educación superior a las necesidades del desarrollo científico y tecnológico nacional, así como reforzar la investigación básica y aplicada en todas las ciencias sin excepción. Sin duda, en la preservación y desarrollo creativo de la independencia y la soberanía nacionales las universidades públicas habrán de seguir siendo la conciencia crítica de una sociedad que aspira a ser libre y democrática.

#### LOS DILEMAS DE LA UNIVERSIDAD MEXICANA

En México, la mayor parte de los estudiantes que cursan alguna licenciatura lo hace en instituciones públicas del país; no obstante, recientemente la matrícula en las universidades privadas ha crecido rápidamente, al grado que en estos momentos poco más del 30 por ciento de los estudiantes del nivel superior se encuentra inscrito en alguna empresa particular de educación, aunque en varias entidades del país ese porcentaje cambie, casi siempre en favor de las universidades privadas.<sup>36</sup>

Pero hay algo más que debe llamar a la reflexión. Hacia los finales del siglo XX, una investigación sobre la formación de profesionales en México (Díaz de Cossío, 1997: 3), concluye de la siguiente manera:

A partir del primer ingreso de 1996 las instituciones privadas de educación superior tienen mayor eficiencia que las públicas, no sólo en los porcentajes que terminan el plan de estudios, sino también en la proporción de los que se titulan en relación con los que egresan.

Así, la eficiencia terminal, uno de los parámetros cuantitativos para determinar la productividad de las instituciones de educación superior, se convierte en la carga de la prueba para intentar convencer a los jóvenes y a la sociedad de que la universidad pública nada puede hacer ante el comportamiento ejemplar y productivo de las *eficientísimas* empresas privadas que lucran con el servicio educativo.

Al respecto, conviene hacer notar que para elevar esos índices de eficiencia, las escuelas particulares han flexibilizado al extremo las formas de titulación hasta hacerlas casi desaparecer como parte de su estrategia de mercadotecnia. En cambio, en las universidades públicas se siguen imponiendo un sinnúmero de obstáculos a la culminación de los estudios de licenciatura y posgrado, obstáculos no siempre relacionados con las cuestiones académicas.

La estrategia de desprestigio contra las universidades públicas y de resaltar diferencias, como si ambas persiguieran los mismos fines, tiene que ver con el negocio educativo, con las oportunidades de inversión surgidas de una demanda en aumento a partir de las crecientes restricciones al ingreso de los jóvenes a la universidad pública. De esta manera, la educación universitaria se ha convertido

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Por ejemplo, en 1997 en el estado de Puebla, de los 75 mil 316 estudiantes que cursaban alguna licenciatura, 66.5 por ciento lo hacía en instituciones públicas y 33.5 por ciento en privadas (ANUIES, 1997: 21 y 22).

en un servicio mercantil más, desvirtuándose así su carácter de derecho social consagrado por la Constitución Política. Es decir, el neoliberalismo ha introducido en todos los niveles educativos y particularmente en el superior el principio del mercado a contrapelo de lo que es un derecho constitucional cuya oferta debe ser financiada con recursos fiscales y proporcionarse de manera gratuita a todos los mexicanos beneficiarios de ese derecho.<sup>37</sup>

La tendencia a la *mercantilización* de la educación superior se ha venido reforzado desde hace algún tiempo y fue, en realidad, el problema localizado en el fondo del último conflicto de casi un año suscitado en la UNAM en abril de 1999.

La tendencia a convertir un derecho en mercancía, en *oportunidad* para quienes puedan y sean capaces de aprovecharla por sí mismos o con apoyo gubernamental, es decir, adquirirla pagando su precio en el mercado:

Hace referencia a la elevación de los costos sociales de la educación pública sostenida por el Estado y los contribuyentes. Esto supone la venta de sus servicios, la elevación de las cuotas a los estudiantes y el encarecimiento de oportunidades para los estudiantes más pobres, pero también el favorecimiento a los requerimientos de las empresas, ubicar el conocimiento que se produce y transfiere como una mercancía y el imperio mesiánico de una concepción que ubica el mercado como el mecanismo máximo de regulación de la calidad de los productos (Didriksson, 1999: 26).

De esta manera, observa Hiernaux (1997: 21), la creciente participación de las empresas de educación privada en el país: "Notoriamente más flexibles en su adecuación a las necesidades del sector productivo, resuelve la demanda de éste, pero refuerza las polarizaciones sociales. El empleo productivo de alto nivel, sólo será adquirido por aquellos que pueden —económicamente hablando—, insertase en la veta educativa correspondiente".

De esta manera, cuestiones como la excelencia académica o la vinculación de la universidad con el sector productivo, se han convertido en meros lugares comunes cuya consistencia ideológica no pasa de proponer, sin siquiera ofrecer caminos ciertos, mejorar la calificación del "capital humano" (que debe saber inglés y computación) para apresurar los ajustes económicos encaminados a lograr la inserción del país a la nueva división internacional del trabajo, cuando no la pérdida de la identidad nacional en aras de una obsesiva incorporación al mítico Primer Mundo, que muy pocos aciertan a definir con alguna precisión.

En todo caso, en estos momentos el sistema educativo enfrenta un dilema de cuya solución depende, sin duda, tanto el futuro de la educación pública en general como el de las instituciones públicas de educación superior en particular. Quizá en un exceso de simplificación, pero tratando de expresarlo con claridad, dicho dilema puede plantearse en los siguientes términos: ¿Debe la educación en general y la superior en particular, sujetarse a los principios del mercado? Es decir, ¿la educación es un servicio mercantil cuyo precio se fija por la acción de la oferta y la demanda y, por tanto, debe considerarse una oportunidad que sólo puede aprovechar quien puede pagar el servicio? O bien, ¿la educación debe ser un derecho de toda la población, esto es, universal, laica y gratuita, financiada por el Estado en todos sus niveles, tal como todavía establece el artículo tercero constitucional?

## ¿LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA VS. LA UNIVERSIDAD?

La manera como ahora influye el sector empresarial en el contenido y orientación de la educación superior, no sólo se concreta finan-

<sup>37</sup> El artículo tercero constitucional, establece: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita". Desconocer a las universidades como "organismos descentralizados del gobierno federal" para incumplir el derecho a la educación superior es el origen de la controversia que pretende incluir a quienes ejercen su derecho a recibir educación profesional como cofinanciadores de las instituciones públicas de educación superior.

ciando instituciones universitarias de carácter privado sino participando también, bajo el aliento del propio gobierno, en la conducción de las instituciones públicas de educación superior.

De esta manera y sin duda con el propósito de cumplir con las *sugerencias* del BM en el sentido de impulsar la educación tecnológica para formar el personal que "demanda el sector productivo", desde el gobierno de Carlos Salinas se ofreció como opción a la universidad científica y humanista, laica, autónoma, pública y gratuita, la Universidad Tecnológica, vinculada al sector empresarial, institución que, advierte Aboites (2000: 6), desde su puesta en marcha:

Quedaba en manos de un Consejo Directivo compuesto por empresarios y autoridades civiles locales la determinación directa de cuestiones tan importantes como las carreras que debían impartirse, el monto de las cuotas a los alumnos, los planes de estudio, los criterios de evaluación y la selección misma del personal académico y las evaluaciones sucesivas, la selección de los estudiantes y las modalidades de la participación estudiantil en las empresas de la localidad ("estancias industriales") como parte de los planes de estudio de cada carrera.

Incluso, se prevé que estas universidades sólo sean subsidiadas con recursos públicos durante los primeros cinco años de su existencia y, después de ese lapso, sean ellas las que hagan autofinanciable su funcionamiento. Ciertamente, cuando eso ocurre, estas instituciones se entregan, sin dificultad alguna, al sector empresarial que las pone a su servicio a cambio de los recursos indispensables para su funcionamiento, es decir, ni siquiera necesita adquirirlas, convertirse en su propietario para controlarlas en todos los sentidos.

La importancia de las instituciones tecnológicas ha crecido de manera sustancial en el nivel educativo superior del país, al grado que si bien en los últimos 15 años la población escolar inscrita en ese nivel se ha incrementado casi cien por ciento esto se logró, en buena medida, debido a la expansión del subsistema tecnológico. En efecto, el *Observatorio Ciudadano de la Educación* (1999a), al hacer el análisis del quinto informe de labores del presidente Ernesto Zedillo, concluye lo siguiente:

En los últimos cinco años (ciclos 1994/95 y 1998/99) la matrícula de educación universitaria, sin incluir posgrado, aumentó 7 por ciento, en tanto la tecnológica 86 por ciento; ello significó que en los primeros cinco años de (ese) gobierno hayamos tenido poco más

de 63 mil alumnos en las universidades y 236 mil más en las instituciones tecnológicas, y que de cada 100 estudiantes nuevos 56 se hayan matriculado en tecnológicos o universidades tecnológicas y 15 en universidades (el resto se reparte entre educación normal y posgrado).

Los hechos, pues, son contundentes. Desde 1990 no se ha creado ninguna universidad pública y sí, en cambio, se ha procurado fortalecer el sistema tecnológico. Incluso, tan sólo entre 1995 y 1998 se crearon 28 institutos tecnológicos; asimismo, de siete universidades tecnológicas existentes a principios de esa década se pasó a 38 al finalizar el siglo XX. Aún más, en los últimos años la mayor parte de las universidades públicas del país han visto disminuir, en términos reales, el monto de los recursos provenientes del subsidio federal en un porcentaje que oscila entre 8 y 12 por ciento. (Avilés, 2000: 47).

#### EL FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El financiamiento a la educación superior con recursos públicos, resulta siempre materia de controversia por los múltiples factores que lo afectan: desde la decisión del monto del gasto social, hasta la referida a parte de éste que deberá destinarse a la educación en general, situaciones determinadas por la prioridad concedida a la educación en el marco del proyecto nacional o gubernamental dominante.

Después de esa determinación, habrá de establecerse la proporción correspondiente a cada uno de los niveles educativos, incluyendo los destinados a la educación superior. Ahora, en estos momentos, a pesar del texto constitucional se discute también quiénes y con cuánto deben contribuir al financiamiento de la educación. En este sentido, la cuestión debería ser sencilla de resolver y, sin embargo, al parecer se pretende complicarla con argumentos deleznables. De acuerdo con el texto constitucional, no puede haber duda, todos los niveles educativos a cargo del Estado mexicano, incluyendo el superior, deben ser financiados íntegramente con recursos públicos. De no hacerlo se está incumpliendo una obligación del Estado que impide a los mexicanos ejercer su derecho a recibir educación superior.

En México, una vez institucionalizada la Revolución de 1910-1917, el financiamiento de la educación superior con recursos públicos estuvo asociado, casi exclusivamente, con la expansión del sistema; en cambio, a partir de 1982 con el inicio de los gobiernos neoliberales, el financiamiento se entreveró con aspectos de calidad, eficiencia, rentabilidad, competitividad y productividad, bajo condiciones de control burocrático y vigilancia evaluatoria del uso de los recursos y los resultados alcanzados en las instituciones públicas de educación superior.

Así, al empezarse a destacar en el país los aspectos de tipo empresarial en la educación superior y aumentar las presiones del BM y de la OCDE, se empezó a insistir en que los estudiantes debían cubrir los costos del servicio-mercancía que consumen en su particular beneficio. En este sentido, el argumento es sencillo pero perverso: el derecho a la educación, como cualquier otro derecho, sólo puede ser universal y esto ocurre exclusivamente en el ciclo básico. En cambio, se concluye, los niveles educativos del nivel medio y superior en tanto sólo benefician a unos cuantos dejan de ser derecho para convertir-se en servicio, un bien privado producido de manera mercantil para venderse en el mercado a quienes lo demandan por considerarlo satisfactor de una necesidad que no todos tienen.

De esta forma, al ser las instituciones públicas de educación superior las más condicionadas por la política y el financiamiento gubernamentales, empezaron a sufrir con mayor fuerza el impacto de la restricción de los recursos financieros derivada de esa nueva postura gubernamental compartida por los sectores más conservadores del país y diseñada por el Banco Mundial y reforzada por las sugerencias de la OCDE de mediados de los noventa.

En las presiones sufridas por las universidades, los chantajes morales no han estado ausentes. Por ejemplo, Salvador Malo (1999: 26), quien fungió como secretario de Planeación de la UNAM, al suscribir las razones argüidas por quienes consideran que esa institución debe exigir el pago de cuotas a sus alumnos, señalaba:

Desde una perspectiva ética (quienes admiten la necesidad de cuotas en las universidades) argumentan que los recursos económicos del país son limitados y, consecuentemente, el subsidio federal asignado a la Universidad Nacional Autónoma de México, tienen que competir con otras áreas fundamentales para la nación como, por ejemplo, las de educación básica y de salud; de aquí deducen, que además de ese subsidio y sin que ello signifique relevar al Es-

tado de su responsabilidad, haya que buscar otras fuentes de financiamiento para atender adecuadamente las crecientes necesidades de las instituciones.

Como se ve, desde esa "perspectiva ética" la alternativa resulta ser la siguiente: o tenemos un buen sistema de salud para todos los mexicanos, o se ofrece educación superior a unos cuantos. Por supuesto, don Salvador Malo olvidó mencionar otras "áreas estratégicas" donde tienen que competir las instituciones públicas de educación superior por recursos fiscales; tales áreas de "primordial importancia" son, entre otras y a guisa de ejemplo, el rescate bancario (cuyo costo se aproxima a los 100 mil millones de dólares), el carretero (más de 28 mil millones de dólares), o la expropiación decretada por el gobierno de Vicente Fox de las deudas de los ingenios azucareros en septiembre del 2001 que costará a los mexicanos, esos que sí pagan impuestos, aproximadamente 3 mil millones de dólares y, posteriormente, los mil millones de pesos autorizados en beneficio de las aerolíneas destinados a pagar sus seguros. Así no hay dinero que alcance para cuestiones tan poco relevantes como la educación en general y la superior en particular.

En este marco y con el argumento de que los alumnos de las universidades públicas "pertenecen a diversos estratos económicos, pero pocos de ellos provienen de los niveles verdaderamente bajos de nuestra sociedad" y en consecuencia no tienen derecho a la educación gratuita, los recursos públicos destinados particularmente a la educación superior, han disminuido continuamente desde 1982 cuando aparecen en escena los gobierno de corte neoliberal en México.

En efecto, los recursos públicos federales destinados a la educación superior y al posgrado han disminuido continuamente desde finales de la década de los años ochenta, pues de representar en 1998 el 23 por ciento del total, han pasado a ser apenas 13 por ciento en el 2001, aunque la matrícula no haya dejado de crecer lo cual significa un menor gasto por alumno.<sup>38</sup> (Cuadro 4)

Dramático, sin duda, resulta observar cómo entre 1995 y 1997 se produce una continua caída de los recursos públicos destinados a la

De paso diremos que consecuente con las recomendaciones del BM, éste no es el único caso, pues la Educación Media Superior, a pesar de haber pasado de poco más de 300 mil estudiantes en 1970 a casi 3 millones en el 2000, no es prioritaria en el gasto educativo y más bien puede advertirse que la participación de los particulares en este nivel es muy alta.

educación superior, cuya recuperación sólo se logra en 1998 y crecen levemente entre 1999 y 2001, en este último año debido al incremento acordado por la Cámara de Diputados, a pesar de la oposición del Ejecutivo.<sup>39</sup>

Cuadro 4
México: gasto público federal en educación superior y posgrado en relación con el gasto de la Secretaría de Educación Pública 1988–1999 (1988=100)

(Millones de pesos)

Año	Gasto SEP	GPFES	GPFES/SEP
1988	10,287	2,366	23.0
1989	9,951	1,962	19.7
1990	11,133	2,253	20.3
1991	12,946	2,508	19.4
1992	14,639	2,842	19.4
1993	16,815	3,219	19.1
1994	19,117	3,724	19.5
1995	21,249	4,135	19.5
1996	19,023	3,525	18.5
1997	18,951	3,256	17.2
1998	21,295	3,303	15.5
1999	21,532	2,778	12.9
2000	23, 168	3,058	13.2

GPFES: Gasto Público Federal en Educación Superior y Posgrado.

Fuente: De 1988 a 1998: "Cuarto Informe de Gobierno del Presidente Ernesto Zedillo, Gasto Nacional Ejercido en Educación", p. 202. Para 1999: "Proyecto de Egresos para 1999, Gasto por Nivel Educativo", p. iv. La deflactación se hizo sobre la base del "Índice Nacional de Precios al Consumidor", INEGI, Indicadores Económicos. Tomado de López Zárate, Romualdo. "1999: Ajustes y retos del presupuesto federal universitario", Red Universitaria, núm. 4, revista Educación 2001, número. 44, enero, de 1999, p. 8. Para el 2000: Con datos de Alejandro Canales. "El presupuesto para la educación en el año que comienza", Revista Educación 2001, año V, número 56, enero de 2000, pp. 55-57.

<sup>39</sup> En pesos corrientes, la propuesta original del Ejecutivo para el año 2001 preveía un gasto educativo total de 245.7 mil millones, los legisladores en cambio aprobaron un presupuesto de 249.9 mil millones, esto es un incremento de 4 mil 200 millones, de los cuales a 200 millones se destinaron a inversiones para la educación superior; 100 millones para le Fondo de Modernización de la Educación Superior; 100 millones para el sistema SEP—Conacyt y 400 millones más para la UNAM (*Observatorio*, 2001).

Para el año 2000, el último del gobierno de Ernesto Zedillo, el gasto federal en educación fue de 216 mil 742 millones de pesos corrientes. En este caso, sucedió que el presupuesto original del Ejecutivo enviado al Congreso era de 215 mil 542 millones de pesos corrientes, pero al final la Cámara de Diputados lo amplió en mil 200 millones de pesos, de los cuales 850 millones se asignaron a la educación superior. De esta forma, el monto total aprobado para ejercerse en el año 2000, representó el 4.1 por ciento del PIB, cantidad similar a la ejercida al inicio del gobierno zedillista en 1994 cuando representó el 3.97 por ciento. Pero lo más notable fue que, en términos reales, comparado con 1999 en el año 2000, "mientras los recursos se incrementaron para la educación básica y los de la mediasuperior fueron similares, los de la educación superior diminuyeron en 2 mil millones de pesos", al pasar de 27 mil 300 millones en 1999 a 25 mil 200 millones en el siguiente, con todo y la suma de los 850 millones adicionales aprobados por los diputados en contra de la propuesta original del Ejecutivo (Observatorio, 2000b: 57).

Pero las cosas no terminaron ahí. El 29 de febrero del 2000, la Secretaría de Hacienda anunció haber realizado un ajuste presupuestal por 7 mil 623.7 millones de pesos. Uno de los renglones más afectados en ese recorte fue el educativo, que tuvo una disminución de mil 200 millones de pesos, los mismos que había incrementado en diciembre de 1999 el Congreso al Presupuesto de Egresos de la Federación.<sup>40</sup>

Siguiendo las pautas del FMI y del BM, entre 1999 y el 2000 el gasto real del gobierno federal por estudiante inscrito en el sistema educativo nacional creció poco (3.4 por ciento), privilegiándose el nivel básico y normal, disminuyendo en el medio-superior y el superior. En el caso de este último nivel educativo, la reducción en el 2000, respecto a 1999, fue de 17 por ciento. (Cuadro 5)

Al observar las cifras del gasto educativo, es posible reconocer la prioridad asignada por el gobierno federal al nivel básico de la educación, a la que destina no sólo la mayor parte de los recursos pú-

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Más tarde, el 15 de abril del 2000, la Cámara de Diputados acordó de manera unánime que: "La Secretaría de Hacienda y Crédito Público deberá compensar los mil 200 millones de pesos que recortó al sector educativo en febrero pasado" (*La Jornada*, 16 de abril del 2000: 6).

blicos, sino que su tendencia crece a expensas de las reducciones de financiamiento a las instituciones públicas de educación superior. 41

Cuadro 5 México: gasto por alumno en el sistema educativo nacional (pesos de 1999)

NIVEL EDUCATIVO	1999	2000	VARIACIÓN (%)
BÁSICO Y NORMAL	5,550.6	6,108.6	10.0
MEDIO-SUPERIOR	7,356.7	6,527.7	-11.3
SUPERIOR Y POSGRADO	21,741.6	18,123.7	-16.6
TOTAL	7,128.7	7,374.4	3.4

FUENTE: Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 25. "El presupuesto educativo para el año 2000. Segunda parte", *La Jornada*, México, 28 de enero del 2000: 57.

Lo anterior de ninguna manera quiere decir que para los gobiernos neoliberales la educación general haya sido un renglón prioritario al cual había que atender con recursos suficientes. De acuerdo con Muñoz Izquierdo (1995: 108): "El porcentaje del PNB dedicado a la educación se redujo en 32 por ciento al pasar del 5.3 por ciento en 1981, al 3.5 por ciento en 1989". Asimismo, en el lapso comprendido entre 1988 y 1999, pueden observarse de manera intermitente serios retrocesos en los recursos destinados, a la educación en general, a través de la Secretaría de Educación Pública. Aún más, entre 1988 y 1989, en términos reales, el monto destinado a educación cayó de 10 mil 287 millones de pesos a 9 mil 951 millones:

Es importante mencionar –concluye Muñoz Izquierdo (1995: 109)— que esas reducciones ocurrieron en proporciones mayores a las observadas en otros países, que también instrumentaron políticas de ajuste fiscal, emanadas de los requerimientos del Fondo Mo-

<sup>41</sup> A pesar de esto, el fracaso de la estrategia neoliberal es evidente. Según Laura Marín, subdirectora de Normatividad de la Dirección de Acreditación y Sistemas del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA): "México llegará a los umbrales del tercer milenio con 33.4 millones de mexicanos sin educación básica, es decir, 6 millones 400 mil adultos analfabetos, 11 millones sin instrucción primaria y 16 millones más sin educación secundaria, lo que representa más del 35 por ciento de la población del país. Al rezago se añaden 800 mil jóvenes que anualmente no concluyen sus estudios básicos" (*La Jornada de Oriente*, Puebla, 16 de noviembre de 1999: 5).

netario Internacional (FMI). Esto es particularmente preocupante, ya que las proporciones del PNB dedicadas por México a la educación han sido, históricamente, inferiores a las observadas en otras naciones latinoamericanas.

Todavía más, es posible decir que el gobierno mexicano al momento de enfrentar alguna dificultad financiera procede a enfrentarla reduciendo el gasto en los sectores considerados menos prioritarios en el conjunto del gasto gubernamental (de no ser así ni se tocarían), uno de ellos es siempre el educativo. Así, de representar en 1994 el gasto en educación el 5.1 por ciento del PIB, bajo al 4.9 por ciento en 1997 para elevarse a 5.2 por ciento en 1998 (La Jornada, 3 de septiembre de 1998: 38) y volver a disminuir al 4.9 por ciento en 1999. En el gobierno de Vicente Fox las cosas no han cambiado y en el primer año de su gobierno el gasto educativo se redujo al 4 por ciento del PIB calculado para el 2001, según señaló José María Siller, subsecretario de Planeación y Coordinación de la SEP. (La Jornada, 9 de julio de 2001: 40).

En cambio, puede observarse una franca tendencia al crecimiento del gasto privado dentro del gasto educativo nacional, ya que si en 1994 representaba 0.05 por ciento del PIB mientras que en 1999 alcanzó 1.2 por ciento, es decir, un crecimiento de más de ocho veces.

Por su parte, tal y como se puede observar también en el cuadro 4, los recursos destinados a la educación superior se han reducido continuamente. Una de las caídas más notorias ocurrió entre 1988 y 1989, reducción similar a la observada entre 1998 y 1999, lo que en último año mencionado hizo volver los recursos disponibles por las instituciones públicas de educación superior al nivel de los existentes al principio de la década de los noventa, con la agravante de haber aumentado en ese lapso en casi 100 mil los estudiantes inscritos tan sólo en alguna licenciatura universitaria.

Esta situación aleja cada vez más al país de los promedios de gasto por alumno destinados, por ejemplo, en las naciones pertene-

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Esto es absolutamente recurrente en los gobiernos que asumen el modelo neoliberal como estrategia económica, cuyo inicio siempre es el ajuste estructural. Al respecto, una economista del Banco Mundial (Lockheed, 1990: 24) concluye lo siguiente: "Un estudio de los países que emprendieron programas de ajuste estructural en el periodo 1979-83 se halló que el 68 por ciento redujo sus gastos en educación".

cientes a la OCDE, de la que nuestro país forma parte. Ciertamente, en ese renglón poco o nada tiene que hacer México, particularmente respecto del gasto por alumno en educación superior, que entre los países integrantes de ese organismo promedia más de 10 mil dólares, mientras que en México es bastante menos de los 3 mil, en Estados Unidos rebasa los 12 mil y en Canadá se acerca a los 14 mil dólares (Cuadro 6).

Cuadro 6 Gasto por alumno en educación superior (1996)

País	Dólares
OCDE (Promedio)	10.300
México	2,662
Estados Unidos	12,315
Canadá	13,890

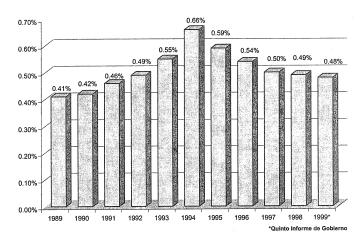
FUENTE: Tercer Informe de Gobierno de Ernesto Zedillo, 1997. Anexo Estadístico, Poder Ejecutivo Federal, México.

Asimismo, según puede verse en la gráfica 1 el gasto público educativo como porcentaje del PIB, muestra a lo largo del gobierno de Ernesto Zedillo una tendencia continua a la disminución. Así, mientras el primer año de su gestión el gasto federal en educación superior representó 0.59 del PIB, pasó a ser 0.48 por ciento en 1999.

En estas circunstancias, a nadie puede extrañar el resultado obtenido en el lapso que va de 1980 a 1994, cuando el número de alumnos en licenciatura inscritos en las universidades privadas crece 149 por ciento, mientras la cifra de matriculados en las instituciones públicas aumentó sólo 49 por ciento (Saldierna, 1996: 19) y que, según se verá más adelante, a lo largo de la década de los 90 la matrícula en las universidades públicas haya crecido 25 por ciento, mientras que los alumnos inscritos en las instituciones privadas, en ese mismo lapso, aumentaran 144 por ciento.

#### Gráfica 1

#### Gasto Federal en Educación Superior como Porcentaje del PIB



#### COBERTURA

Otro de los preocupantes resultados de esta política, es el hecho de que el número de jóvenes sin acceso a la educación superior, en términos absolutos, sea mayor que el de hace dos décadas. En efecto, a principios de los ochenta casi 6 millones y medio de mexicanos entre los 20 y los 24 años de edad carecían de ese derecho. Para el año 2001, la suma de jóvenes en edad de cursar estudios superiores superaba los 10 millones y medio, mientras los inscritos en ese nivel no llegaban a los 2 millones, que representaban 18.5 por ciento de la población total en ese rango de edad. (Cuadro 7) Esto significa un incremento de apenas 4 puntos en la matrícula de la educación superior a lo largo de la era de los gobiernos neoliberales que se inicia en México hacia 1982.

Cuadro 7
Población de 20 a 24 años de edad matriculada educación superior 1982–2001\*

	Población	Matrícula Educación		Población Ex-	
Año	20–24 años	Superior	%	cluida	%
1982	6'480,870	918,800	14.2	5'562,070	85.8
1988	7'501,958	1'085,200	14.5	6'416,758	85.5
1994	8'924,362	1'192.700	13.4	7'731,662	86.6
1995	9'207,309	1'217,100	13.2	7'990,209	86.8
1996	9'499,227	1'295,000	13.6	8'204,227	86.4
1997	9°207,309	1'329.700	14.4	7'877,609	85.6
1998	10'111,122	1'414.100	14.0	8'697,022	86.0
1999	10'303,233	1'516,200	14.7	8'787,033	85.3
2000	10'498,994	1,820.600	17.3	8'678,394	82.7
2001	10'603,983	1'964,000	18.5	8'639,983	81.5

#### \* No incluye educación normal.

Fuente: Población: De 1982 a 1998, información contenida en el V Informe de Labores del presidente Ernesto Zedillo, 1º de septiembre de 1999, p. 215. Matrícula: 1982 y 1988 la misma; 1999 y 2000, Secretaría de Educación Pública, www//sep.gob.mx

Lo anterior permite concluir que el aumento de la matrícula observado en ese mismo lapso, simplemente ha cubierto la tasa de crecimiento del grupo de edad de referencia pero no se han abierto mayores posibilidades de acceso a los jóvenes del país en edad de cursar estudios superiores y como en todo en la vida en periodos tan largos cuando las cosas permanecen igual se retrocede.

Por supuesto, la cobertura de la educación superior en México resulta limitada si se compara con la de Estados Unidos o Canadá, donde alcanza al 70 por ciento de la población; pero lo es también si la comparamos con países de desarrollo similar al nuestro, como Argentina (36.2 por ciento), Chile (28.2 por ciento) o Uruguay (29.4 por ciento).

Además las cifras globales ocultan fuertes disparidades entre las entidades del país, pues mientras en el Distrito Federal, Tamaulipas, Nayarit y Nuevo León la cobertura llega al 25 por ciento, en los estados de México, Guanajuato, Oaxaca, San Luis Potosí, Veracruz o Zacatecas, no alcanza al 15 por ciento de la población entre 20 y 24 años de edad.

#### CRISIS EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

¿Por qué se ha seguido esa política atentatoria contra la universidad pública? Ningún funcionario lo ha podido, o lo ha querido explicar satisfactoriamente. Es posible que en la decisión haya influido, de manera importante, la consideración de la escasez de los recursos derivada del uso de los fondos públicos para otras cuestiones convertidas en prioridades por los gobiernos neoliberales, como por ejemplo, el salvamento bancario, el carretero y apenas en el décimo mes del gobierno foxista de los empresarios azucareros y más adelante el apoyo a las empresas de aviación.

Es posible y creíble también que en el fondo exista un problema de definición de filosofía educativa. Por ejemplo, habrá quien considere como únicos beneficiarios de la formación profesional a los propios estudiantes, los clientes dirían los neoliberales siguiendo a Milton Friedman, en consecuencia son ellos quienes deben pagar el costo de su preparación profesional con la cual podrán lucrar económicamente el resto de sus vidas. 43

Otras veces, la justificación para reducir la matrícula se encamina a convencer a los jóvenes de que es en las carreras "saturadas" donde se aplican restricciones a la matricula. Sin embargo, las contradicciones en este caso son flagrantes pues mientras se reduce el cupo en ellas, se crean universidades privadas que ofrecen precisamente esas carreras "saturadas".

Un ejemplo más de la patética manera de actuar de las autoridades universitarias, consiste en establecer los cupos de acuerdo al equipo de que se disponga. Por ejemplo, en ocasiones se decide admitir a un determinado número de estudiantes porque únicamente existe ese número de computadoras. Así, en lugar de plantearse resolver el problema consiguiendo una mayor cantidad de equipo y

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> "Lo importante es que los estudiantes son los principales clientes; pagan por lo que se les da y quieren recibir el equivalente de su dinero. La universidad vende enseñanza y los estudiantes la compran. Como en la mayoría de los mercados privados, ambas partes tienen fuertes incentivos que ofrecerse mutuamente [...] En la industria educativa [...] sólo sobrevivirían las escuelas que satisficieran a sus clientes; del mismo modo que sólo continúan los restaurantes y bares que agradan a sus clientes. La competencia se ocuparía de ello" (Friedman, 1983: 236, 237 y 244).

ampliar el número de plazas en esa carrera se opta por el recurso más sencillo: admitir menos alumnos y si alguien protesta se le aplica el expediente de llamarlo subversivo y mal estudiante que no cabe en la universidad.

En general, las autoridades universitarias pocas veces consideran la posibilidad de reducir los gastos superfluos en sus instituciones. Por ejemplo, nunca se escuchan propuestas como la de eliminar aquellas erogaciones sin relación alguna con las funciones sustantivas de la universidad, uno de los posibles inicios de la solución a su problema financiero. En todo caso, por ejemplo, la renovación anual del parque vehicular al servicio de los funcionarios administrativos resulta una carga excesiva para el exiguo subsidio universitario.

A pesar de todo, en nuestro país, pese a las sistemáticas campañas de desprestigio que han puesto y ponen en riesgo la educación superior gratuita, la demanda a las instituciones públicas por estudios superiores no ha decaído, por lo menos se ha mantenido a niveles elevados. Sin embargo, el retiro gubernamental de esta actividad, así como la limitación de los recursos puestos a disposición de las universidades públicas impide abrir más espacios a la educación universitaria de los jóvenes; en consecuencia, a los mecanismos sociales de selección se agregan los establecidos por las propias instituciones públicas de educación superior para ajustar su población estudiantil a los magros recursos puestos a su disposición por el gobierno federal.

Así por ejemplo, en el ciclo escolar 1998-99 el entonces rector de la UNAM, Guillermo Barnés de Castro, afirmaba casi complacido respecto del ingreso de los jóvenes a esa institución: "De 93 mil alumnos que desean ingresar a la licenciatura a través del examen de selección, sólo podemos recibir a uno de cada ocho." (Citado por Aguirre, 1999: 44). En el año 2001, demandaron a la UNAM inscripción en el nivel de licenciatura 88 mil 440 estudiantes y según declaró Leopoldo Silva, director general de Administración Escolar de esa institución: "Sólo se dispone de un cupo de 33 mil 500 lugares" (38 por ciento) para cursar estudios profesionales, es decir, aproximadamente 50 mil jóvenes verían frustrado su deseo de ingresar a la satanizada UNAM y, algunos de ellos, pasarán a formar parte de la ansiada demanda que será atendida por los negocios privados, muchos de ellos incapaces de resistir el más elemental análisis para considerarlos Universidad.

Por otra parte, bajo la propuesta de que la universidad pública debe atender más a la calidad que a la cantidad y sobre todo asumiendo el supuesto de ser ambas excluyentes, las propias autoridades universitarias se han empeñado en levantar múltiples y diferentes obstáculos al ingreso a la universidad como los topes a la matrícula, exámenes generales de admisión cuyos criterios de selección se presentan como el desempeño académico, pero que en realidad privilegian el conocimiento o la información asociada con el éxito de ciertos sectores sociales y discrimina a los demás, terminando por reproducir los mecanismos determinantes de la desigualdad social; asimismo, se han impuesto pagos crecientes de cuotas de inscripción por los distintos servicios universitarios. Estas cuestiones entre otras, constituyen hoy parte de los obstáculos que impiden el acceso tanto como la permanencia de miles de estudiantes en las instituciones públicas de educación superior.

De igual manera, se pretende hacer recaer el costo de la educación superior sobre los estudiantes declarados "beneficiarios únicos" de la enseñanza; es decir, sobre el "cliente de la industria educativa", lo cual reduce las expectativas de muchos jóvenes para proseguir estudios superiores, sobre todo cuando las exigencias de permanencia se hacen más y más inflexibles, lo cual convierte un imposible tener alumnos que trabajen para sostener sus estudios.

Ciertamente, en los últimos 15 años la población escolar inscrita en el sistema nacional de educación superior se ha incrementado en casi cien por ciento y no obstante que el gobierno de Ernesto Zedillo se ufanó de haber alcanzado en 1999 la meta propuesta para el 2000, tener un millón 800 mil estudiantes en el nivel educativo superior, esa meta se logró debido, por un lado, a la expansión del subsistema tecnológico y, por otro, al rápido aumento de la matrícula en instituciones educativas privadas, es decir, lamentablemente a costa de la educación universitaria pública.

Además, no obstante la existencia de los más de un millón 800 mil jóvenes cursando estudios superiores, esta cifra aún es insuficiente si consideramos las necesidades del desarrollo científico y tecnológico del país. Incluso, las cifras oficiales, como hemos visto, señalan que en el año 2001 sólo 18.5 por ciento de los alumnos en edad de cursar estudios superiores está inscrito en alguna institución del sistema integrado por las universidades y tecnológicos, es decir, más del 80 por ciento de los jóvenes quedan excluidos de ese derecho. (Cuadro 8).

#### EL ACOSO EMPRESARIAL

Desde hace ya algún tiempo, el sector privado ha demandado la formación de profesionales apenas con las habilidades necesarias para incorporarse rápidamente al aparato productivo. De la misma manera, para reducir los rezagos económicos y sociales que –según argumenta el sector privado– puede ocasionar el hecho de "que México quede fuera de la competencia internacional", Jorge Marín Santillán, presidente del Consejo Coordinador Empresarial, demandó, además de la "apertura del sector eléctrico" al capital privado, una mayor participación del sector empresarial en la construcción de la infraestructura nacional y, particularmente, "en el manejo de la educación". (*La Jornada*, 3 de noviembre de 1999: 28)

Pero el acoso a las instituciones públicas de educación superior no termina ahí. En su caso, Edgardo Reyes Salcido (2000: 4), consejero nacional de la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex), en un artículo donde según él mostraba que México es el país de la OCDE que más gasta en educación superior, concluía:

Es más caro, en promedio, graduar un estudiante en México, que en Estados Unidos, Alemania, Japón, Corea del Sur, Australia, Suecia, etcétera [...] Por lo tanto, ni tenemos el dinero, ni se justifica aportar más a las universidades y menos a la UNAM, que es la que más dinero recibe [...] Si somos el país que más gasta en educación como porcentaje del gasto total y la mayor parte del gasto educativo se va a las universidades, no es posible pedirle al gobierno que aporte más subsidios a las universidades, mientras tengamos este PIB y este ingreso fiscal.

De esta manera, entre mentiras y muestras de absoluto desprecio hacia las universidades públicas, el sector privado pretende apoderarse de los recursos fiscales destinados a la educación mediante un sistema de bonos y becas que haría efectivos el gobierno federal a los padres de familia; es decir, mediante el financiamiento a la demanda y la disminución sistemática de los recursos a las instituciones públicas de educación superior hasta prácticamente su extinción. De concretarse esta propuesta, la SEP no tendría razón de existir como no sea convertida en una mera pagaduría de los empresarios privados, ahora metidos a educadores.

Todavía, en junio del 2001, al discutirse el "Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006" presentado por el presidente Fox en mayo de 2001, el sector privado a través de Coparmex exigió que una organización privada se encargara de la evaluación del sistema educativo. Al respecto, en un comunicado fechado el 21 de junio de 2001 el mencionado sindicato patronal demandó también una orientación más clara en las escuelas hacia la cultura empresarial. El comunicado decía textualmente lo siguiente: "La Coparmex considera que existe una omisión acerca de los valores que debe promover la educación, porque no se mencionan en el Plan Nacional de Desarrollo el espíritu emprendedor y la economía de mercado como responsabilidades sociales".

Así, la educación en todos sus niveles se ha convertido en una apetitoso manjar para los empresarios quienes, además de controlar la formación de los jóvenes, pretenden cumplir el viejo sueño conservador: hacer negocios con los recursos públicos.

La propuesta a la "necesidad" de evaluación externa tuvo una feliz respuesta del presidente Vicente Fox, quien a principios de diciembre del 2001, en su peculiar lenguaje, sugirió que como "luego nos hacemos güajes solos", era necesario establecer en México un "sistema de certificación de la calidad educativa independiente del gobierno, que permita evaluar el cumplimiento de los objetivos de los planes de estudio y su mejoramiento" (*La Jornada*, 6 de diciembre de 2001: 49).

Convertida la evaluación en un fin en sí mismo, deja de ser parte del proceso educativo y con ello se corre el riesgo de estimular la "cultura de la simulación" (donde lo importante es demostrar que se hacen cosas, aunque nunca se hayan hecho) y al final establecer, aunque no sea su propósito, una jerarquización de las universidades, de los centros tecnológicos y de los propios académicos.

La ideología empresarial dominante en las instituciones públicas, compartida ahora por buena parte de las autoridades educativas, permite explicar las razones por las cuales pudo prolongarse el conflicto que tuvo cerrada a la UNAM a partir del 20 de abril de 1999 y "durante 295 días de huelga, tras los cuales sólo la intervención de la fuerza pública y el encarcelamiento de más de mil estudiantes permitieron reabrirla" (González, 2001: 15).

Durante el conflicto, ante la indiferencia de las autoridades universitarias, los sindicatos empresariales se permitieron proponer la desaparición de la UNAM y refundarla, dijeron los patrones, "sobre nuevos principios más acordes a los tiempos que corren". Por ejemplo, con motivo de la huelga el presidente de la Coparmex, Alberto Fernández Garza, reiteró su propuesta: "De que se cierre y refunde la UNAM y se le cambie totalmente su imagen para modernizarla y hacerla más viable, separando sus diferentes ramas por escuelas y centros de investigación e incluso descentralizando el *campus*". Asimismo, propuso el empresario dividir el subsidio universitario entre los 250 mil estudiantes inscritos pues, según sus cálculos, "les tocaría a cada uno cerca de 40 mil pesos y les alcanzaría para pagar su colegiatura en una institución privada" (*La Jornada*, 25 de agosto de 1999: 50).

Ciertamente, el líder patronal no propone acabar con la educación superior sino simplemente convertirla en un negocio privado más a costa del erario, subsidiando la demanda en bien de los empresarios empeñados en lucrar con la formación profesional de los jóvenes.

En la misma nota donde se incluían las declaraciones de Fernández Garza, se agregaban las de Jesús Martínez Buelna, presidente del Centro Empresarial de Sinaloa, quien se manifestó en el mismo sentido, diciendo: "Si persiste la cerrazón e intransigencia de los estudiantes, la UNAM debe cerrar sus puertas. Ha fallado la educación en México; parecería que el subsidio a la oferta, más que a la demanda, propicia que la educación no se obtenga con la calidad que el país requiere", por supuesto calidad es ganancia y país sinónimo de empresa.

En ambos casos, autoridades y empresarios, las primeras con sus actitudes y los segundos con sus propuestas, parecieran partir de que las instituciones públicas de educación, sobre todo las del nivel superior, son prescindibles en la medida que la importancia de las escuelas privadas ha venido creciendo, particularmente en la era de los cuatro gobiernos neoliberales, de Miguel de la Madrid a Vicente Fox.

# EL AVANCE DEL SECTOR PRIVADO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

A la creciente limitación de recursos financieros de procedencia fiscal, las instituciones públicas de educación superior han respondido de diversas maneras. En ocasiones reduciendo el ingreso real de sus trabajadores administrativos y académicos, <sup>44</sup> al mismo tiempo que limitan el ingreso de estudiantes manteniendo sus cupos o ampliándolos de manera limitada. <sup>45</sup>

La gran cantidad de jóvenes a los que se deja sin posibilidades de cursar estudios superiores en las instituciones públicas, ha propiciado la aparición de empresas educativas particulares, algunas no sólo con propósitos mercantiles sino con claros perfiles político-ideológicos que, incluso en muchos casos, son alentadas por el gobierno como "una forma de solucionar el problema educativo".<sup>46</sup>

Otras veces se elevan las cuotas de inscripción y las colegiaturas, así como el precio de los servicios prestados alrededor del proceso educativo, convirtiendo a la educación en un bien privado al que cada vez menos jóvenes tienen *oportunidad* de acceder, al grado que, a lo largo de los últimos años el número de estudiantes rechazados por las instituciones públicas de educación superior aumentó continuamente, para bien de las instituciones privadas concebidas va sea como negocio al servicio del capital y/o la ideología.

Aunque desde mediados de la década de los 30 se crea la primera universidad privada, con un propósito claramente alternativo a la educación socialista que era el eje de la ofrecida los gobiernos de la Revolución, la expansión del sector privado en la educación superior ocurre con mayor intensidad en la década de los setenta y se prolonga con éxito hasta la fecha.<sup>47</sup> En efecto, frente a la masifica-

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Ya desde mediados de la década de los noventa, en el "Seminario Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y la Gestión del Cambio", organizado por la ANUIES en 1995, el entonces rector de la UNAM, José Sarukhán advertía: "Salvo algunas excepciones, las universidades latinoamericanas están empobrecidas, y ello plantea problemas tan elementales como el de los salarios y la adquisición de insumos" (*La Jornada*, 12 de marzo de 1995).

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> En el último año del siglo, la SEP informaba que las universidades públicas registran desde 1997 el más bajo incremento en el porcentaje de su matrícula, "frente a las instituciones privadas y otras modalidades de enseñanza superior, en particular los centros tecnológicos" (*La Jornada*, 20 de marzo del 2000: 43).

<sup>46 &</sup>quot;El sistema educativo nacional es y debe ser plural, por tanto necesita de la contribución de la educación que imparten los particulares, especialmente en los niveles superiores", declararía Miguel Limón (1996: 2), quien fungiera como secretario de Educación en el gobierno de Ernesto Zedillo.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> La primera universidad privada en México, la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), se fundó en 1935 como respuesta del clero político y sectores de la derecha de los estados de Jalisco y Colima a la política educativa de los gobiernos revolucionarios, sobre todo en oposición a las reformas "socialistas" que,

ción de las instituciones públicas, pero sobre todo después del movimiento estudiantil-popular de 1968, las universidades particulares se presentan como garantes del elitismo y de una educación sin contaminación política, ni radicalismos revolucionarios, tan frecuentes en los sesenta y, particularmente, en los años setenta.

Los datos sobre el avance de las empresas privadas en al ámbito educativo, son contundentes. Hacia 1980 había inscritos en toda la república 731 mil 291 estudiantes en el nivel de licenciatura, de ellos 86.5 por ciento (632 mil 307) cursaba sus estudios en instituciones públicas; el resto, 98 mil 984 estudiantes (13.5 por ciento) lo hacía en alguna de las empresas privadas que ofrecían el servicio educativo. Hacia 1999, los estudiantes que en México cursaban alguna licenciatura eran ya un millón 661 mil 594, de los cuales 72 por ciento (un millón 202 mil 994) estudiaban en instituciones públicas y 459 mil 600 en universidades particulares, que representaban 28 por ciento del total (Cuadro 8).

Pero eso no es todo, durante el gobierno de Ernesto Zedillo la tendencia a favor de las empresas privadas se fortaleció, y si entre 1994 y 1999 el incremento en la matrícula en las licenciaturas ofrecidas por las universidades públicas fue de 17 por ciento, en las privadas alcanzó 46.5 por ciento; de la misma manera, en ese lapso la matrícula en el posgrado de las universidades privadas se incrementó 162 por ciento, esto es, tres veces y media más que la inscripción en ese mismo nivel en las universidades públicas. (Cuadro 9).

según se decía, había puesto en marcha el gobierno de Lázaro Cárdenas. Surgió la UAG, como un proyecto de la derecha política y así se ha conservado hasta la fecha. Más adelante, con la llegada del Manuel Ávila Camacho a la Presidencia de la República en 1940, "Se logra una alianza política entre los sectores importantes de la Iglesia, la burguesía y la clase gobernante que permite configurar un nuevo esquema para la educación en general y en particular para la educación superior" (De Leonardo, 1992: 245), lo que permite el inicio de la educación privada con la creación de las instituciones que siguen siendo los pilares de la educación superior impartida por particulares: la Universidad Iberoamericana (1943), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (1943) y el Instituto Tecnológico de México (1946).

Cuadro 8 México: población escolar de nivel licenciatura por régimen 1980-1996

	PÚBLICA	S	PRIVADAS	S	TOTAL	
AÑO	ABSOLUTOS	%	ABSOLUTOS	%	ABSOLUTOS	%
1980	632,307	86.5	98,984	13.5	731,291	100.0
1981	666,420	84.8	118,999	15.2	785,419	100.0
1982	710,883	84.6	129,485	15.4	840,368	100.0
1983	742,939	84.5	136,301	15.5	879,240	100.0
1984	795,459	84.7	144,054	15.3	939,513	100.0
1985	810,391	84.3	151,077	15.7	961,468	100.0
1986	833,216	84.3	154,862	15.7	988,078	100.0
1987	834,950	84.4	154,464	15.6	989,414	100.0
1988	871,234	84.3	161,973	15.7	1'033,207	100.0
1989	898,420	84.0	171,145	16.0	1'069,565	100.0
1990	890,372	82.6	187,819	17.4	1'078,191	100.0
1991	891,524	81.7	199,800	18.3	1'091,324	100.0
1992	910,257	80.8	216,548	19.2	1'126,805	100.0
1993	908,480	79.6	233,088	20.4	1'141,588	100.0
1994	936,646	79.2	246,505	20.8	1'183,151	100.0
1995	943,245	77.5	274,186	22.5	1'217,431	100.0
1996	989,448	76.9	297,185	23.1	1'286,633	100.0
1997	1'003,300	75.9	317,988	24.1	1'321,288	100.0
1998	1'171,994	74.4	402,900	25.6	1'574,894	100.0
1999	1'202,994	72.4	458,600	27.6	1,661, 594	100.0

FUENTE: Población Escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, Anuario Estadístico, ANUIES, México, 1997, p. 7.

En este marco, la siguiente es una declaración que ha sido frecuente escuchar de los funcionarios encargados de la educación pública en los cuatro últimos gobiernos, todos ellos de corte neoliberal. Al inaugurar la XXX Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), celebrada en noviembre de 1999, el entonces secretario de Educación, Miguel Limón Rojas (1999: 4), en su discurso sostuvo lo siguiente:

El sistema de educación superior en México es ya grande y diverso. Forman la parte principal del este sistema 569 instituciones públicas que incluyen universidades federales y estatales, universidades tecnológicas, institutos tecnológicos y escuelas normales, que conjuntamente atienden al 72 por ciento del total de estudiantes matriculados; también lo integran instituciones particulares que en conjunto sirven al 28 por ciento restante de la matrícula.

De esta manera, en la década de los noventa el aumento de los estudiantes en las instituciones privadas de educación superior aumentó 10 puntos, mismos que perdió el sistema público. (Cuadro 8) Específicamente, en esos diez años la matrícula en las universidades públicas creció 25 por ciento; en el mismo lapso, los alumnos inscritos en las instituciones privadas aumentaron 144 por ciento.

Cuadro 9 México: tasas de incremento de la matrícula de educación superior

	RÉGIMEN F	PRIVADO	RÉGIMEN PÚBLICO		
Ciclo escolar	Licenciatura	Posgrado	Licenciatura	Posgrado	
1994–1995	54.8	114.0	4.1	31.2	
1995-1996	11.3	28.8	5.0	13.7	
1996–1997	7.0	26.2	1.4	19.2	
1997–1998	6.5	30.6	3.9	6.2	
1998–1999	15.4	23.3	6.0	9.7	
1998-1999/1994-1995*	46.5	161.6	17.3	58.0	

<sup>\*</sup> Total acumulado en los cinco primeros años del gobierno de Ernesto Zedillo. Fuente: Manuel Ulloa. "Evaluación del Programa Educativo 1995-2000", Revista *Quórum*, Año VIII, número 65, México, marzo-abril de 1999,

En síntesis, a lo largo de la era de los gobiernos de corte neoliberal iniciada en 1982, el total de estudiantes en licenciatura creció 127 por ciento; los que atendían las instituciones públicas aumentaron 90 por ciento y los que cursaban estudios en escuelas privadas 363 por ciento. Aún más, en toda esta época hubo años, como el de 1987, donde la población inscrita en las instituciones públicas de educación superior sólo aumentó en mil 734 alumnos con respecto a la registrada en 1986; o el de 1991, cuando en las instituciones públicas apenas aumentaron en mil 152 los estudiantes que cursaban alguna licenciatura; y en el colmo, entre 1992 y 1993 ocurrió que la matrícula en las licenciaturas ofrecidas por las instituciones públicas de educación superior disminuyó en mil 777 alumnos.

Tal es hoy la importancia adquirida por las empresas educativas particulares, que incluso se les ha otorgado virtual autonomía. En efecto, el 10 de julio del 2000 –una semana después del triunfo de Vicente Fox– se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*, el Acuerdo 279 donde se otorga a las instituciones educativas priva-

das, entre otras facultades: acreditar sus certificados, títulos, diplomas y grados; formular planes y programas de estudio o actualizarlos; expedir reglamentos propios; fijar su calendario escolar; determinar las fórmulas de titulación; contratar personal docente sin restricciones académicas por parte de la SEP; definir criterios para otorgar becas; abrir planteles sin más requisito que la revisión de las instalaciones y obtener de manera simplificada el "Registro de Validación Oficial de Estudios."

Asimismo, para lograr la aceptación de un plan de estudios las empresas privadas ya no requieren presentar ante la SEP los programas específicos de cada materia. De la misma manera, la facultad otorgada a las universidades privadas de *autenticar* (acreditar o legalizar) certificados, títulos, diplomas y grados, tampoco requiere remitir a las autoridades educativas la documentación correspondiente, "salvo la relación de los documentos autenticados".

Si bien el acuerdo 279 prohíbe a las universidades privadas utilizar los términos autónoma y autonomía, garantía constitucional que sólo corresponde a las instituciones públicas, el nuevo marco jurídico parece indicar que prácticamente los negocios educativos se manejarán bajo el principio de autonomía sin decirlo. Esto significa capacidad de autogestión sin regulación y la aprobación por parte de las autoridades en la determinación de los planes y programas de estudio, la expedición de títulos, certificados, diplomas; y acreditación y certificación de grados académicos. Se trata, sin duda, del traslado de facultades gubernamentales a empresarios privados.

En fin, la rapidez con que las empresas particulares de educación sustituyen al Estado en la formación de los universitarios resulta preocupante debido a la creciente influencia de la ideología mercantil en el proceso educativo y la formación de los jóvenes aun en las instituciones públicas de educación superior.

## CONCENTRACIÓN TERRITORIAL

Uno de los problemas que, sin duda, afectan al nivel superior es la sensible concentración territorial de la oferta educativa.

Al iniciarse el siglo XXI, la enseñanza superior se integraba por mil 533 planteles educativos, de los cuales se encontraban bajo el régimen privado 873 (57 por ciento) distribuidos en todas las enti-

dades de la república, cuando hace una década y media en 12 estados no había ninguna. Las instituciones públicas, en cambio, suman 660 (43 por ciento del total) en todo el país y en el Distrito Federal, Puebla, México, Guanajuato, Veracruz, Yucatán y Tamaulipas, el número de instituciones públicas es inferior al de las empresas privadas que ofrecen estudios superiores.

Pero además, si es crítica la concentración de las escuelas públicas en el Distrito Federal, las privadas están todavía más concentradas ya que 16.5 por ciento de todas ellas se localizan en la capital de la república, donde se ubica el 6 por ciento de las instituciones públicas (Cuadro 10).

Cuadro 10

México: número de instituciones de educación superior por régimen
y entidad federativa (2000)

ENTIDAD	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL	%
Distrito Federal	41	6.2	144	16.5	185	12.1
Puebla	34	5.1	112	12.8	146	9.5
México	49	7.4	74	8.5	123	8.0
Guanajuato	25	3.8	58	6.6	83	5.4
Veracruz	35	5.3	61	7.0	96	6.3
Yucatán	21	3.2	32	3.7	53	3.5
Tamaulipas	19	2.9	43	4.9	62	4.0
Resto	436	66.1	349	40.0	785	51.2
Total	660	100.0	873	100.0	1,533	100.0

FUENTE: Ibarra, María Esther. "En manos privadas, más del 50 por ciento de las escuelas de educación superior I y II", *La Jornada*, 7 y 8 de agosto de 2000, p. 35.

Por otra parte, según datos provenientes de la SEP se tiene que apenas siete entidades de la república concentran 50 por ciento del total de opciones profesionales ofrecidas por las Escuelas de Educación Superior existentes en el país y 54 por ciento de la matrícula correspondiente a ese nivel<sup>48</sup> (Cuadro 11).

Otro dato interesante es que tan sólo en el Distrito Federal y el Estado de México se ofrece cerca del 30 por ciento de todas las op-

<sup>48</sup> Escuela de Educación Superior es definida por la Secretaría de Educación Pública (ver *Estadística*, 1999: 200), como la: "Organización académico-administrativa de una institución de educación superior, en la cual se imparten estudios de licenciatura en una o varias carreras".

ciones profesionales que se cursan en el país y, en esas mismas entidades, se localiza 29 por ciento de la matrícula registrada en ese nivel educativo al inicio de los cursos de 1997-1998.

Destaca también otro hecho, en el estado de Puebla existen registradas 301 opciones de enseñanza superior (cantidad sólo superada por el Distrito Federal), en las cuales se encuentran inscritos casi 91 mil estudiantes, poco más del 5 por ciento de la matrícula total registrada en las escuelas de educación superior de todo el país. De esta manera, si bien el estado de Puebla ocupa el segundo sitio en cuanto al número de opciones profesionales, resulta ser el quinto en cuanto a la matrícula en licenciatura se refiere, siendo superado por el Distrito Federal, el Estado de México, Jalisco y Nuevo León (Cuadro 11).

Cuadro 11
México: opciones profesionales ofrecidas en las escuelas de educación superior y matrícula por entidad federativa (inicio de cursos 1997-1998)\*

	ORGIONES	T		T
ENTIDAD	OPCIONES PROFESIONALES		MATRÍCULA	
	OFRECIDAS	%	TOTAL	%
Distrito Federal	471	13.8	362,700	21.0
Puebla	301	8.8	90,900	5.3
Veracruz	249	7.3	79,700	4.6
México	202	5.9	143,600	8.3
Jalisco	192	5.6	110,700	6.4
Guanajuato	153	4.5	38,500	2.2
Nuevo León	152	4.5	106,900	6.2
Resto del país (25 entidades)	1,696	49.6	794,500	46.0
TOTAL	3,416	100.0	1'727,500	100.0

<sup>\*</sup> Incluye universidades, tecnológicos y escuelas normales en todos los niveles. Fuente: *Estadística Básica de Educación Superior. Inicio de cursos 1997–1998*, Secretaría de Educación Pública, México, 1999, pp. 11 y 13.

Ciertamente, como advierte Pradilla (1996: VII), la desigualdad respecto de la distribución de las opciones profesionales ofrecidas por las escuelas de educación superior y la matrícula correspondiente, entre la capital del país y el resto de los estados de la república ha sido producto de varias décadas de políticas desarrollistas y modernizantes, empeñadas más en el crecimiento de las cifras agregadas que en atender a su localización sobre el conjunto del territorio nacional en términos de equidad distributiva de la oferta educativa.

dades de la república, cuando hace una década y media en 12 estados no había ninguna. Las instituciones públicas, en cambio, suman 660 (43 por ciento del total) en todo el país y en el Distrito Federal, Puebla, México, Guanajuato, Veracruz, Yucatán y Tamaulipas, el número de instituciones públicas es inferior al de las empresas privadas que ofrecen estudios superiores.

Pero además, si es crítica la concentración de las escuelas públicas en el Distrito Federal, las privadas están todavía más concentradas ya que 16.5 por ciento de todas ellas se localizan en la capital de la república, donde se ubica el 6 por ciento de las instituciones públicas (Cuadro 10).

Cuadro 10
México: número de instituciones de educación superior por régimen
y entidad federativa (2000)

ENTIDAD	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL	%
Distrito Federal	41	6.2	144	16.5	185	12.1
Puebla	34	5.1	112	12.8	146	9.5
México	49	7.4	74	8.5	123	8.0
Guanajuato	25	3.8	58	6.6	83	5.4
Veracruz	35	5.3	61	7.0	96	6.3
Yucatán	21	3.2	32	3.7	53	3.5
Tamaulipas	19	2.9	43	4.9	62	4.0
Resto	436	66.1	349	40.0	785	51.2
Total	660	100.0	873	100.0	1,533	100.0

FUENTE: Ibarra, María Esther. "En manos privadas, más del 50 por ciento de las escuelas de educación superior I y II", *La Jornada*, 7 y 8 de agosto de 2000, p. 35.

Por otra parte, según datos provenientes de la SEP se tiene que apenas siete entidades de la república concentran 50 por ciento del total de opciones profesionales ofrecidas por las Escuelas de Educación Superior existentes en el país y 54 por ciento de la matrícula correspondiente a ese nivel<sup>48</sup> (Cuadro 11).

Otro dato interesante es que tan sólo en el Distrito Federal y el Estado de México se ofrece cerca del 30 por ciento de todas las op-

<sup>48</sup> Escuela de Educación Superior es definida por la Secretaría de Educación Pública (ver *Estadística*, 1999: 200), como la: "Organización académico-administrativa de una institución de educación superior, en la cual se imparten estudios de licenciatura en una o varias carreras".

ciones profesionales que se cursan en el país y, en esas mismas entidades, se localiza 29 por ciento de la matrícula registrada en ese nivel educativo al inicio de los cursos de 1997-1998.

Destaca también otro hecho, en el estado de Puebla existen registradas 301 opciones de enseñanza superior (cantidad sólo superada por el Distrito Federal), en las cuales se encuentran inscritos casi 91 mil estudiantes, poco más del 5 por ciento de la matrícula total registrada en las escuelas de educación superior de todo el país. De esta manera, si bien el estado de Puebla ocupa el segundo sitio en cuanto al número de opciones profesionales, resulta ser el quinto en cuanto a la matrícula en licenciatura se refiere, siendo superado por el Distrito Federal, el Estado de México, Jalisco y Nuevo León (Cuadro 11).

Cuadro 11
México: opciones profesionales ofrecidas en las escuelas de educación superior y matrícula por entidad federativa (inicio de cursos 1997-1998)\*

		,		
	OPCIONES		,	
ENTIDAD	PROFESIONALES		MATRÍCULA	
	OFRECIDAS	%	TOTAL ·	%
Distrito Federal	471	13.8	362,700	21.0
Puebla	301	8.8	90,900	5.3
Veracruz	249	7.3	79,700	4.6
México	202	5.9	143,600	8.3
Jalisco	192	5.6	110,700	6.4
Guanajuato	153	4.5	38,500	2.2
Nuevo León	152	4.5	106,900	6.2
Resto del país (25 entidades)	1,696	49.6	794,500	46.0
TOTAL	3,416	100.0	1'727,500	100.0

<sup>\*</sup> Incluye universidades, tecnológicos y escuelas normales en todos los niveles. Fuente: *Estadística Básica de Educación Superior. Inicio de cursos 1997–1998*, Secretaría de Educación Pública, México, 1999, pp. 11 y 13.

Ciertamente, como advierte Pradilla (1996: VII), la desigualdad respecto de la distribución de las opciones profesionales ofrecidas por las escuelas de educación superior y la matrícula correspondiente, entre la capital del país y el resto de los estados de la república ha sido producto de varias décadas de políticas desarrollistas y modernizantes, empeñadas más en el crecimiento de las cifras agregadas que en atender a su localización sobre el conjunto del territorio nacional en términos de equidad distributiva de la oferta educativa.

No obstante, y a pesar del reconocimiento de la existencia de una política concentradora y centralizadora de actividades que deberían desarrollarse de manera más homogénea en todo el territorio nacional, poco se ha hecho para impulsar el crecimiento y significación de las instituciones de educación superior fuera de las áreas tradicionales de concentración.

Este problema se complica debido a la política seguida en los últimos años, caracterizada por un recorte permanente del gasto educativo, lo que sin duda ha lesionado los programas académicos en las instituciones públicas de educación superior localizadas en el interior de la república, pero sobre todo las consecuencias negativas se han observado, con mayor fuerza, en el deterioro de los salarios de los académicos y en las tareas vinculadas a las funciones de extensión e investigación y recordemos que es precisamente en las universidades públicas donde se realiza la mayor parte de la investigación en México<sup>49</sup> y se dispone de las mejores condiciones para la difusión del conocimiento científico y la cultura.

#### CONCENTRACIÓN DE LA DEMANDA

De acuerdo con la ANUIES, de un total de 3 mil 416 licenciaturas impartidas en las 576 universidades, tecnológicos y escuelas normales existentes en todo el país, diez son las más demandadas, la mayor parte de ellas vinculadas con las actividades jurídico—administrativas (Cuadro 12).

En consecuencia y considerando que en 1996 en México había un millón 286 mil 633 jóvenes cursando alguna licenciatura universitaria o tecnológica, <sup>50</sup> se tiene que apenas 10 profesiones absorben,

<sup>49</sup> De acuerdo con el "Reporte de la Competitividad Mundial 1995" del Foro Económico Mundial, mientras el rango promedio de participación privada en el gasto nacional de ciencia y tecnología de 20 naciones oscila entre 50 y 70 por ciento del gasto total en esos rubros; en México la aportación privada sólo representa 2 por ciento del total. El país donde el sector privado destina una mayor cantidad de recursos al desarrollo de la ciencia y tecnología es Corea (73 por ciento del total), pero incluso en países como Chile y Argentina, el sector privado aporta 13.5 y 7.9 por ciento, respectivamente, del gasto nacional total en ciencia y tecnología (*El Financiero*, 6 de diciembre de 1995).

<sup>50</sup> En 1995, el número de estudiantes en el país inscritos en alguna licenciatura ascendía a 1 millón 217 mil 431, de esta manera el incremento de la matrícula en-

aproximadamente, 59 por ciento de la matrícula total en ese nivel de estudios. Una sola de ellas, Contaduría Pública, atiende casi al 13 por ciento de los estudiantes inscritos en el nivel profesional de estudios en el país.

Cuadro 12 México: las diez licenciaturas con mayor inscripción (1996)

LICENCIATURA	NÚMERO DE ALUMNOS	%
Contador Público	165,744	12.9
Derecho	150,207	11.7
Administración	126,314	9.8
Medicina	59,645	4.6
Ingeniería Industrial	54,872	4.3
Arquitectura	49,974	3.9
Informática	45,205	3.5
Ingeniería Electrónica	37,535	2.9
Ingeniería Civil	35,081	2.7
Psicología	29,694	2.3
Otras	532,362	41.4
TOTAL	1'286,633	100.0

FUENTE: Población Escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, Anuario Estadístico 1996, ANUIES, México, 1997, p. 14.

Como se puede observar, los patrones de formación profesional y técnica del pasado siguen imperando y se muestran poco acordes a las necesidades actuales tanto de la sociedad como de las actividades científicas y de desarrollo de la investigación académica.

Por otra parte, a las carreras sociales y humanistas, aquellas vinculadas al desarrollo de la ciencia, la cultura y los estudios sobre la sociedad, se les da una cada vez menor importancia, problema que se agudiza cuando los jóvenes se ven desalentados a cursar ese tipo de carreras al considerarlas "poco rentables" en términos del ingreso monetario obtenido en el ejercicio profesional. Pero si eso es delicado, grave resulta también el hecho de que las instituciones públicas de educación superior estén dejando de formar intelectuales y humanistas; es decir, se han abandonado paulatinamente las disciplinas que sustentan valores, proyectos y prácticas de poder

tre ese año y el de 1996 fue de 5.7 por ciento, cifra sensiblemente inferior a la registrada en el lapso que va de 1980 a 1995, donde fue de 10 por ciento.

social alternativo y de donde provienen la voluntad y las decisiones que, en última instancia, determinan el uso y destino de las actividades y disciplinas donde se desarrollan las tecnologías necesarias al desenvolvimiento de la sociedad. Es decir, de acuerdo con Daniel Cazés (1992: 224), se ha ido perdiendo la vocación por el estudio de:

Aquellas disciplinas de la creatividad intelectual y de la organización social en donde se inventan, se elaboran y se sacan a la luz pública conocimientos y visiones susceptibles de convertirse en proyectos de contrapoder y en acciones primigenias de transformación cultural.

Por último, lamentablemente con creciente frecuencia y arrogante determinación se escucha decir a las autoridades universitarias que nuestras instituciones deben dejar de formar desempleados, con lo cual se sugiere cerrar carreras que poco o nada tienen que ver con el aparato productivo (sociología, antropología, lingüística, historia, etcétera); pero además, dolosamente se pretende culpar a las instituciones públicas de educación superior del desempleo que cunde en el país. Por supuesto, debemos enfatizar que el desempleo es un problema estructural de la economía capitalista y la universidad de ninguna manera se encuentra en la esfera de solución a tan grave cuestión. En todo caso, el desempleo no afecta exclusivamente a los egresados de las instituciones públicas de educación superior sino que impacta a todos los trabajadores, más allá de su calificación profesional o deseos de laborar.

## PERVERSIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA IDEOLOGÍA MERCANTIL Y UNA CULTURA DE LA SIMULACIÓN

Según los promotores del modelo neoliberal, en tanto el mercado es el instrumento más eficiente para la asignación de los recursos productivos (postulado, por cierto, jamás confirmado), a los egresados del nivel educativo superior corresponde la tarea de preservar las condiciones necesarias para garantizar el libre funcionamiento del mercado.

Por otra parte, entre quienes conducen el sistema educativo nacional es notoria la influencia que sobre ellos ejercen el FMI, el BM

y más recientemente la OCDE. Asimismo, por todos los medios disponibles, se difunde y fortalece la visión mercantil-empresarial de lo que debe ser la educación. Entre otros, uno de los resultados de estas visiones ha sido anular el sentido crítico y transformador, por ejemplo, de las ciencias sociales para convertirlas en instrumentos de legitimación del capitalismo, del cual parece siempre "académicamente conveniente" olvidar sus contradicciones y tendencia a la inestabilidad, o proceder a elaborar largas tiradas ideológicas con el fin de justificar la desigualdad, la concentración de la riqueza, la generalización de la pobreza y el autoritarismo a que conduce fatalmente su expansión sin control social alguno.

Hoy, muchos intelectuales y profesionales universitarios se han dado a la tarea de buscar el "rostro humano" del capitalismo, para lo cual se procede a ocultar su característica esencial: estar sustentado en relaciones de explotación del capital sobre el trabajo, situación que, en última instancia, determina las peculiaridades del propio sistema educativo.

Pero esto ocurre no sólo en las ciencias sociales. Al imponerse la visión empresarial en el conjunto de la educación superior, en materia de educación superior se propone la formación de profesionales dotados sólo de habilidades específicas y de valores vinculados al lucro y la ganancia sin considerar el pensamiento crítico y creativo. Y si esto ocurre con mayor énfasis en las universidades privadas, paulatinamente valores como calidad, oportunidad, habilidad, éxito o *status*, forman parte cada vez más extendida del lenguaje de la universidad pública, incluso para definir su oferta educativa.

Por otra parte, las instituciones públicas de educación superior, de manera permanente padecen grandes presiones para obligarlas a relacionarse estrechamente con el aparato productivo. Sin embargo, al establecerse la vinculación de las instituciones públicas de educación superior con las empresas productivas, tienden a prevalecer y fortalecerse como valores dominantes los relacionados con el mercado y la ganancia. De esta manera, en muchas universidades las actividades encaminadas a elevar la productividad, eficiencia, calidad y competitividad, pilares de la modernidad empresarial, han empezado a desplazar la parte del quehacer académico universitario dedicado al desarrollo de la ciencia, la reflexión humanista y el análisis de los problemas sociales.

En efecto, si bien es cada vez más frecuente conocer del interés empresarial por la educación superior, es claro que dicha preocupación está determinada más por el afán de lucro de la empresa y los valores mercantiles que por el desarrollo educativo. Por ejemplo, Luis Albaine, director de Recursos Humanos de la empresa Tubos de Acero de México (TAMSA), advierte la necesidad de estrechar las relaciones de la empresa con las instituciones de educación superior con el fin de asimilar a los jóvenes más talentosos aun antes de concluir sus estudios:

Si pensamos que nuestra relación con el joven empieza cuando él termina sus estudios, estamos equivocados: llegamos tarde. La empresa tiene que llegar en el proceso de formación (de los talentos) y colaborar en su formación, lo que además es mucho más económico. Nuestro objetivo es contribuir a crear un grupo de jóvenes con gusto por los *fierros* (sic), y potenciar las carreras de ingeniería que están perdiendo mucho terreno frente a las de negocios (citado por Martínez, 2000: 42).

Por otra parte, la manera como influye el sector privado en la orientación de la educación superior no sólo transcurre financiando instituciones universitarias de carácter privado sino participando también, con el aliento del propio gobierno, en la conducción de las instituciones públicas de educación superior, como el caso ya mencionado de las universidades tecnológicas.<sup>51</sup>

Lo curioso, por no decir lamentable, es que desde el inicio de este proyecto muchas universidades públicas para competir por recursos fiscales han procurado establecer carreras cortas, prácticas, e invitado al sector empresarial a participar en el diseño de la *currícula* y hasta a decidir sobre la vida interna de las instituciones, <sup>52</sup> lo cual alienta la

creación y contratación de empresas privadas para que constaten su calidad o sus avances académicos. De esta manera, como señala Hugo Aboites (2000: 6): "Las universidades siguen siendo técnica, formal (y financieramente) públicas, pero se privatiza su conducción, la orientación de sus estudios, los criterios y hasta los instrumentos de evaluación para el acceso y egreso de sus estudiantes".

Pero las cosas se complican cuando la formación sólida y universal deja de interesar. En estos momentos, a las instituciones educativas, tanto como buena parte de los académicos, parecen tener prisa. Las anualidades se convirtieron en semestres, que se han vuelto cuatrimestres y, más recientemente, se han establecido los "cuatrimestres cortos" (dos meses en el verano, que en las escuelas privadas tiene sentido pues se cobran como si fueran cuatrimestres completos). En consecuencia, los programas de las materias se acortan para poder cumplirse, el conocimiento no alcanza a madurar por falta de reflexión, los cursos parecen meros *tips* informativos y la docencia resulta una angustiosa carrera por concluir todo aquello incluido en el programa de la materia correspondiente, y como acertadamente expresa Alonso (1999: 48):

Quizá bajo la gran influencia de los medios de comunicación masiva, los mensajes educativos tienden a parecerse cada vez más a cápsulas de radio y televisión, a párrafos compactos autocontenidos de no más de un minuto de duración. Lo que no puede explicarse todo en poco tiempo, lo que no tiene utilidad inmediata, deja de ser valioso. Nada se explica, pero casi todo se ilustra con lujo de imágenes. Si el educando tiene que hacer algún esfuerzo, cambia de canal educador. Estamos cayendo en una educación fragmentada, centrada más en la facilidad de contar con información visible que en la

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> En el ciclo escolar de 2001, para promover la inscripción a los colegios nacionales de enseñanza profesional (Conalep), se pudieron escuchar continuos *spots* radiofónicos donde se ponía énfasis en el hecho de que los planes de estudio habían sido elaborados por empresarios, es decir, no por educadores especializados en pedagogía, didáctica o en el conocimiento de la ciencia o la técnica en que se formaría a los jóvenes, sino por quienes no podrán saber de cuestiones educativas, pero que –se supone– conocen los requerimientos de "capital humano" por parte del aparato productivo, aunque pocas consideraciones tengan respecto al desarrollo científico, humanístico y tecnológico de la sociedad mexicana.

Notas periodísticas, como la siguiente, pueden leerse cada vez con mayor frecuencia en la prensa mexicana: "Diputados, miembros del gobierno estatal, empresarios y sociedad civil participarán este lunes en una acción inédita en la

Universidad Autónoma de Nayarit, donde se instalará una mesa de trabajo para revisar la situación académica, laboral y económica de esa casa de estudios" (*La Jornada*, 25 de septiembre del 2000: 37). Es difícil imaginar mayor flagrancia en la anulación de la autonomía universitaria.

Si bien en las instituciones privadas impartir tres cuatrimestres en un año (en primavera, verano y otoño) tiene el sentido de obtener más ingresos; la existencia de periodos lectivos de cuatro meses (que en el verano se convierten en dos) en las instituciones públicas, apenas si se ha podido justificar diciendo que permite a los jóvenes concluir más rápidamente su carrera profesional. Con ello, a los estudiantes se le impone también la angustiosa prisa de las instituciones y los educadores.

tarea de comprensión del significado de la misma; en una educación de mensajes recortados. Hemos ido sustituyendo gradualmente la educación por una especie de entretenimiento vacío de contenido.

Ciertamente este modelo sustituye a la reflexión por las imágenes. "Lo que se ve no se juzga" y sólo lo que se conoce por los sentidos se acepta como lo único real. Los bombardeos a ciudades abiertas en Irak o Afganistán mostrados por la televisión "en vivo y a todo color", se convierten en insulsos juegos pirotécnicos mediante los cuales se oculta el drama humano vivido detrás de las imágenes. Incluso, se ha llegado al extremo de creer que aprender es sólo retener imágenes, evitándose así cualquier esfuerzo intelectual encaminado a obtener información, ordenarla, conceptualizarla y convertirla en conocimiento teórico capaz de ofrecer explicaciones de las relaciones entre el todo y las partes, y contribuir a la búsqueda de soluciones de los problemas del conocimiento teórico elaborados a partir de la actividad académica.

Todo ello ha conducido a una educación de tipo positivista que empobrece el proceso de conocimiento y al reducirlo a una mera adquisición de evidencias empíricas y habilidades limita la capacidad de reflexión de académicos y estudiantes, cancelándose con ello la posibilidad de desarrollo del sentido crítico en el análisis de las distintas teorías sobre la realidad.

Grave es también que a todo ello se haya sumado el desarrollo de una especie de cultura universitaria de la simulación, donde lo importante es demostrar haber realizado alguna o algunas actividades docentes, de investigación, o referidas a la difusión de la cultura y el conocimiento, sin importar si en realidad se hicieron o la calidad con que se hicieron.

Lamentablemente, en estos momentos otorgar títulos, certificados de aprendizaje y especialización, o emitir constancias de participación en todo tipo de eventos, diplomas de cualquier cosa; es decir, dar credenciales y hacer constar méritos por escrito, se ha empezado a convertir en uno de los fines primordiales de la mayor parte de los aparatos educativos.

Y mientras las instituciones de educación dicen enseñar para otorgar certificaciones, algunos jóvenes realizan patéticos esfuerzos por aprenden todo aquello que se les impone como necesario para obtener el título profesional que los conduzca al mundo de los *licenciados* de por vida. De ahí que ahora proliferen centenas de "universidades" privadas, las principales ganadoras en esa generalizada simulación convertida en el sostén de la cultura dominante.

El desarrollo de la educación en México, a partir de la década de los ochenta ha tenido como característica principal la influencia en ella de organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y más recientemente de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.

Bajo los lineamientos e influencia de esos organismos, el gobierno mexicano ha perdido autonomía en tanto tiene que gastar los recursos disponibles de acuerdo con las reglas que se le imponen no sólo en materia educativa sino en el conjunto de su accionar. En particular, ni el BM, el FMI o la OCDE actúan precisamente como colaboradores en el esfuerzo educativo respetando las prioridades e intereses nacionales, sino que más bien actúan como una especie de big brother que asume un rol de mayor autoridad para someter a las autoridades mexicanas.

Pero hay algo más. Sin duda, con las propuestas de los organismos internacionales, se han ido reduciendo paulatinamente las posibilidades de desarrollo para la universidad pública mexicana como institución educativa autónoma, de corte popular, gratuita y laica, con fines propios y factor indispensable en el desarrollo de la ciencia y la tecnología necesarias al desarrollo soberano de México.

Actualmente, para el país son todavía muchos los problemas que quedan sin resolver en la educación superior. Sin pretender agotarlos o tratar los incluidos con el detalle que merece su importancia, mencionaremos los que al parecer requieren de la más urgente solución.

Los criterios que han de utilizarse para distribuir los recursos federales entre las instituciones de enseñanza superior, aún son poco claros y deben definirse cuanto antes. Ya desde marzo de 2000, la

ANUIES hizo una propuesta de criterios necesarios para distribuir de manera equitativa los recursos federales a las universidades públicas, aunque a la fecha no se haya recibido respuesta alguna de las autoridades. Lamentablemente, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, presentado por el presidente Vicente Fox a fines de septiembre de 2001, tampoco se encuentra solución alguna a esta cuestión de primordial importancia.

Otro aspecto asociado con los recursos, resulta el tema de la gratuidad de la enseñanza superior, que para algunos sectores aún sigue sin resolverse y que ha sido parte fundamental del debate entre los universitarios y entre éstos y el gobierno, así como con distintos grupos del sector privado. Sin embargo, el artículo tercero constitucional no requiere interpretación, sino simple lectura: "IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita". De hecho, algunos sectores que con mayor saña combaten a la educación pública, insisten en que persiste ambigüedad jurídica respecto a si las universidades autónomas son o no parte del Estado, falso debate pues todas ellas tienen el carácter de organismos descentralizados del gobierno con la atribución de impartir conocimientos, producirlos y difundirlos, como sus funciones sustantivas. Pero si aún así se insiste en la falta de seguridad jurídica respecto a si las universidades públicas son parte del Estado o no, el problema debe resolverse de inmediato y de manera definitiva.

Un aspecto más que tendrá repercusiones para el conjunto de instituciones en el mediano plazo, es el de la evaluación. En realidad nadie o muy pocos ponen en duda o pretenden discutir la necesidad de la evaluación de las universidades públicas. El problema se presenta cuando se propone y presiona para que sea realizada por instituciones externas, ajenas a la universidad. Es decir, el problema real no radica en la evaluación sino en quién la realiza y lo que en todo caso debe enfatizarse es que la evaluación a las universidades

Ciertamente, sólo es posible construir una política que promueva la equidad educativa si se conoce dónde están los orígenes de la desigualdad y cuáles son sus dimensiones; es decir, evaluando y, a partir de sus resultados, aplicar medidas compensatorias que impliquen el otorgamiento de recursos suficientes y oportunos al desarrollo de programas académicos diferenciados, decididos por las propias instituciones, con metas y compromisos claramente definidos que permitan elevar el nivel académico, por un lado, impulsando la investigación y, por el otro, resolviendo la disyuntiva entre enseñanza y aprendizaje a favor de este último.

Si bien resulta indispensable que las políticas estatales protejan y promuevan el interés público por la educación superior, un principio fundamental de esas políticas debe ser el respeto absoluto a la autonomía de las universidades públicas. La subordinación a las presiones gubernamentales, o a las consideraciones políticas de corto plazo, de ninguna manera podrían contribuir a la creación de un sistema universitario que sirva al interés social y público de largo plazo.

Por otra parte, en estos momentos enfrentar y superar los retos presentes y futuros de la universidad pública, remite necesariamente a la cuestión de los recursos con una doble restricción, derivadas de un entorno político poco favorable: primera, mejorar la calidad del sistema educativo y satisfacer la demanda social de educación superior con un gasto público declinante; y la otra, un gobierno derivado de una corriente política que siempre ha sido hostil, o por lo menos ha expresado muchas reservas, respecto de la educación superior pública, universal, laica y gratuita.

La política financiera restrictiva aplicada por los gobiernos neoliberales, ha provocado múltiples dificultades al desarrollo de las instituciones educativas del nivel superior, lo cual las coloca en una muy dificil situación ya que se les exige formar a los jóvenes en la frontera de la ciencia y la tecnología sin que se les proporcionen los recursos financieros necesarios para lograrlo, lo que las hace muy vulnerables a las críticas provenientes de quienes quisieran ver destruidas las instituciones educativas de carácter público.

Aún más, durante la última década del siglo pasado se agudizaron dos tendencias: una, que presionó al sector académico bajo la

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> El gobierno de Vicente Fox ha creado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, al que se le han destinado, para iniciar sus operaciones 100 millones de pesos, será autónomo de la SEP y "tendrá como objetivos proporcionar a las autoridades educativas federales, estatales y a la sociedad los elementos para evaluar la marcha de los sistemas educativos, además de promover el surgimiento de una cultura de la evaluación" (*La Jornada*, 27 de diciembre de 2000: 28). Sin embargo, hasta diciembre de 2001 el Instituto no había empezado a funcionar.

apariencia de un "Estado evaluador"; y la otra, que desde la óptica empresarial acentuó el proceso de mercantilización de la educación superior pública.

La primera tendencia se caracterizó por incorporar nociones de mercado (como calidad, eficiencia y competitividad) para evaluar a las universidades públicas. Los referentes fundamentales de esta tendencia han sido conceptos como *accountability* (rendición de cuentas de los recursos públicos), para evaluar el mejoramiento cualitativo del servicio educativo, así como el desempeño institucional e individual del personal académico, según parámetros establecidos por una burocracia poco sensible al papel social de la educación y muy preocupada por el uso de los recursos de manera eficiente, al margen de los propósitos educativos.

Con la segunda tendencia, impulsada por el sector empresarial y que recientemente ha adquirido extrema importancia, el sistema educativo es visto como el gran proveedor de "capital humano" para el aparato productivo y el problema no es que así sea, sino que lo sea a costa de todo lo demás, o lo sea para una estructura productiva cada vez más maquiladora y extranjerizada; o que, de ser derecho constitucional, la educación pase a ser una mercancía que se compra y se vende en el mercado y que su orientación esté determinada exclusivamente por las necesidades del aparato productivo y administrativo.

Si bien es cierto que una de las prioridades nacionales es iniciar de inmediato la superación del rezago educativo, lo cual exige hacer énfasis en la educación básica, no se puede descuidar el nivel educativo superior en tanto que nuestra viabilidad histórica como Nación radica en superar el atraso económico, político, social, científico y tecnológico con el fin de mantener y reforzar su soberanía e identidad nacionales, tanto como su independencia cultural y política. A todo esto, sin duda, puede contribuir la universidad pública, crítica y democrática, en tanto lo popular le puede venir por añadidura.

En este sentido, resulta necesario e indispensable resolver, en el plazo más breve posible, dos de las cuestiones que hoy impactan negativamente a la educación superior: por un lado, la concentración de las opciones educativas; y por el otro, la limitación de recursos que padecen todas las instituciones públicas de educación superior del país.

Para enfrentar estas cuestiones, es preciso ampliar y mejorar las opciones educativas universitarias desconcentrando la oferta y for-

taleciendo la capacidad de atención de las instituciones públicas de educación superior localizadas fuera de las zonas metropolitanas del país; asimismo, resulta indispensable hacer frente a la demanda social por más y mejor educación diseñando una política integral de educación superior que contemple, además de la ampliación de la cobertura, diversificar las opciones profesionales, elevar el financiamiento a las universidades públicas y reforzar las políticas de orientación e información profesional a los jóvenes que aspiran a cursar estudios superiores.

Se trata, entonces, de mejorar la educación superior en todo el país para evitarle a la provincia la pérdida de sus mejores talentos, lo que se puede lograr si se mejoran las posibilidades tanto de la educación superior como de la investigación científica y tecnológica, que deben ser consideradas como prioritarias en el proceso de desarrollo nacional y regional.

La política desconcentradora debe fortalecer la cobertura nacional del más alto nivel académico, con mayores recursos financieros y acompañada de una campaña sostenida de orientación vocacional que vincule a los estudiantes con aquellas carreras que cumplan plenamente con su vocación y que son poco demandadas, muchas veces, porque se desconocen o porque se ubican en la investigación básica y el análisis teórico que parecen no tener futuro en un mundo donde la demanda de habilidades ha sustituido al desarrollo del pensamiento crítico.

Desde muchos puntos de vista, todo obstáculo impuesto a los jóvenes para proseguir sus estudios (ya sea, por ejemplo, debido a la falta de recursos para concluir su formación profesional, o desalentarlos por razones mezquinas a seguir determinado tipo de carreras profesionales), nos aproxima velozmente al abismo de la barbarie. Nada justifica, entonces, hacer de la educación un privilegio del dinero excluyendo el talento y la vocación.

En este momento, como quizá nunca antes, la sociedad mexicana frente a la globalización necesita desarrollar la ciencia básica y aplicada, tanto como la tecnología. Sin la ciencia básica no puede haber ciencia aplicada y tampoco puede haber autonomía tecnológica. Sin esfuerzo tecnológico, resulta imposible la ciencia aplicada. La historia de la ciencia muestra que los grandes logros en ciencia básica no surgen tan sólo de los cerebros de los genios sino también del esfuerzo cotidiano en el campo tecnológico y en el de

la ciencia aplicada y que ésta requiere, tarde o temprano, de los avances logrados en la ciencia básica.

En realidad, en ninguna parte se puede hacer ciencia básica sin relacionarla con el conjunto del sistema científico y la realidad social y sin contar con una masa crítica de investigadores. Tampoco puede haber ciencia pobre o hacerla a medio tiempo, a ratos perdidos. Por el contrario, el desarrollo científico y tecnológico requiere de muchos recursos y talentos dedicados de tiempo completo a las tareas de investigación y eso requiere ofrecer a los investigadores, además de los ingresos necesarios y suficientes, las condiciones materiales (de infraestructura y acceso a la información científica internacional puesta al día) que hagan de la investigación un modo de vida para un número creciente de investigadores que México necesita empezar a formar si quiere mantener su viabilidad como Nación. Nada más imperioso que esto.

Sin duda, la imposición de la razón económica a la social, peculiaridad del modelo neoliberal, se deja sentir en muchos otros aspectos de la educación. En efecto, en tanto que ahora el mercado y la ganancia son los determinantes de la manera como hemos de vivir, educar es preparar para competir, es enseñar cómo ganar y construir una ética reducida al triunfo. Ganar, esto es, ser, creer o aparentar ser mejor que los demás se ha constituido en la única medida del éxito.

Ahora, cuando el acento educativo se encuentra exclusivamente puesto en la libertad individual, en el logro económico personal y la lucha en favor de uno mismo, por diferenciarse de los demás, o llegar a ser más rico que los otros, considerados todos como "los competidores", deja de tener sentido la justicia social y el ser universitario para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa. La vida así, se convierte en una obsesiva y destructiva competencia en un perpetuo intento de escalar socialmente apenas para alcanzar un *status* de respetable consumidor. Lo cual es, por decir lo menos, lamentable si permitimos que a eso se reduzca la misión de la universidad pública.

Ciertamente, una posición cómoda ante la avalancha modernizadora y tecnocrática prevaleciente en el gobierno de Vicente Fox sería adaptarse a los nuevos tiempos y soslayar el proceso que conduce a la desaparición de la autonomía universitaria, así como de la gratuidad en la enseñanza y convertir a las instituciones públicas de educación superior en elitistas remansos de paz, donde sólo se forman los estudiantes provenientes de aquellos sectores sociales de más altos ingresos; lo que significaría, por un lado desnaturalizar la misión de la Universidad y, por el otro, condenar a la mayor parte de los jóvenes del país a sobrevivir en un mundo donde se les exige mayor preparación conculcándoles el derecho a obtenerla. Esto, en todo caso, sería dejar libre el paso a la universidad-empresa y, finalmente, aceptar la imposición de la ética del *mercachifle* en las instituciones públicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo. "La privatización de la Universidad y la huelga en la UNAM", Revista *Memoria*, número 133, México, marzo de 2000, pp. 5-11.
- Aguirre, Teresa. "Desarrollo y educación", Revista *Memoria*, número 123, México, mayo de 1999, pp. 34-46.
- Albert, Michel. *Capitalismo contra capitalismo*, Paidós Mexicana, 2ª reimpresión de la 1ª edición, México, 1993.
- Albo Márquez, Andrés y María Isabel Vázquez Padilla. "Reflexiones en torno al México social", en *Galaxia de Gutenberg*, Suplemento de la Revista *Este País. Tendencias y Opiniones*, número 98, México, mayo de 1999, pp. 1-5.
- Alducin Abitia, Enrique. "Ética, educación, cultura", Revista *Este país. Tendencias y Opiniones*, número 88, México, julio de 1998, pp. 6-8.
- Alonso Concheiro, Antonio. "¿Educar para qué?", Revista Este País. Tendencias y Opiniones, número 98, México, mayo de 1999, pp. 46-49.
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Ediciones Quinto Sol, 9<sup>a</sup> reimpresión de la 1<sup>a</sup> edición, México, 1990.
- Amin, Samir. "De la seudomatemática al cibermercado. Nueva brujería, la economía 'pura'", Revista *Economía Informa*, número 263, Facultad de Economía de la UNAM, México, diciembre de 1997/enero de 1998, pp. 33-34.
- ANUIES, 1995. Población Escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Anuario Estadístico. Compendio Estadístico, México, 1996.
- ANUIES, 1997. Población Escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Anuario Estadístico, México, 1999.
- ANUIES. Población Escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, Anuario Estadístico, ANUIES, México, 1999, p. 7.
- Avilés, Karina. "Hay 8 millones de jóvenes sin acceso a la educación superior", *La Jornada*, 4 de diciembre de 2000, p. 47.

- Bancomer. Educación para el crecimiento económico, Serie Propuestas, Centro Bancomer, México, Agosto de 1999.
- Barrón Meza, Miguel Ángel. "¿El fin de la ciencia?", *Lunes en la ciencia*, número 45, Suplemento de *La Jornada*, México, 9 de noviembre de 1998.
- Boletín de la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios. "Banco Mundial 4, UNESCO 1", publicado en *La Jornada Semanal*, número 221, Suplemento Cultural de *La Jornada*, México, domingo 30 de mayo de 1999, p. 16.
- Brovetto Cruz, Jorge. "La miope privatización educativa traerá un mayor rezago en América Latina", Revista *Proceso*, número 1062, México, 9 de marzo de 1997, p. 38.
- Bunge, Mario. *La ciencia. Su método y su filosofía*, Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, Argentina, 1975.
- Cabrera Morales, Sergio. "La economía universitaria. Por mi espíritu hablará la raza", Revista *Memoria*, número 123, México, mayo de 1999, pp. 47-48.
- Camacho Verónica y Delia Juárez. "Los números en la educación estadunidense", Revista *Educación 2001*, número 75, México, agosto de 2001, pp. 24-26.
- Camacho Verónica. "México: Último lugar en examen internacional", Revista *Educación 2001*, número 78, Dossier Educativo: ¿Crisis en la Educación Nacional?, México, noviembre de 2001, pp. 2-6.
- Castellanos, Antonio, David Aponte y Ciro Pérez. "Destinarían más al IPAB que a la UNAM y pobreza", *La Jornada*, 12 de Noviembre de 1999, p. 5.
- Cazés, Daniel, Patricia de Leonardo, Luis de la Peña y otros. *Educación superior y desarrollo nacional*, Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992.
- Coraggio, José Luis. "Economistas y educación", en Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Mario Giannoni (compiladores). *Políticas, instituciones y actores en educación*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1997, pp. 19-28.
- Cordera Campos, Rafael y David Pantoja Morán (coordinadores). Políticas de financiamiento a la educación superior en

- *México*, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad y Grupo Editorial Porrúa, México, 1995.
- Cueli, José (coordinador.) Valores y metas de la educación en México, Ediciones de La Jornada-Secretaría de Educación Pública, México, 1990.
- De Gortari, Elí. La ciencia en la historia de México, FCE, México, 1963.
- De la Fuente, Juan Ramón. Entrevista con Karina Avilés, *La Jornada*, 27 de noviembre de 2000, p. 10.
- De Leonardo, Patricia. "Educación superior privada: Competencia y complementariedad", en Salvador Martínez Della Roca (coordinador.) *Educación superior y desarrollo nacional*, Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, México, 1992, pp. 245-266.
- Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Confluencia. Ser y Quehacer de la Educación Superior Mexicana, año 5, número 53, ANUIES, México, julio de 1997.
- Delgadillo Carrillo, Mario. "Presupuesto 2000", Revista *Análisis* XXI, año 2, número 17, noviembre de 1999, pp. 17-18.
- Díaz de Cossío, Roger y Armando Cerón Roa y Luz María Matamoros. "El desperdicio de profesionales", Revista *Este País. Tendencias y Opiniones*, número 78, septiembre de 1997, pp. 2-9.
- Díaz de Cossío, Roger. "La rigidez del sistema educativo superior mexicano", Revista *Este país. Tendencias y Opiniones*, número 85, México, abril de 1998, pp. 36-46.
- Didriksson, Axel. "La reforma universitaria de fin de siglo: el conflicto de la UNAM y su contexto", Revista *Este País. Tendencias y Opiniones*, número 101, México, agosto de 1999, pp. 25-30.
- Durkheim, Emile. "El carácter y las funciones sociales de la Educación", en *Educación, Sociología y Estado*, Shapire, Buenos Aires, Argentina, 1974, pp. 7/27.
- Engels, Federico. "Ludwig Feurbach y el fin de la Filosofía clásica alemana", en Carlos Marx y Federico Engels, *Obras escogidas*, 2 tomos, Editorial Progreso, Moscú, 1966, t. 2, pp. 377-425.
- Estadística Básica de Educación Superior, inicio de cursos, 1997-1998, Secretaría de Educación Pública, México, 1999.

- Flores, Mauricio. "Finalizan las privatizaciones del sexenio con tres mil 645 millones de dólares", Revista *Milenio*, número 104, agosto 30 de 1999, p. 49.
- Forrester, Viviane. *El horror económico*, FCE, México, 11<sup>a</sup> reimpresión, México, abril de 1998, p. 23.
- Fortes Besprosvani, Mauricio. "La UNAM para los universitarios", Revista *Análisis XXI*, año 2, número 15, México, agosto de 1999, pp. 24-28.
- Freire, Paulo. "Educación 'bancaria' y educación problematizante", en Varios Autores, *Problema: teóricos de la educación*, Ediciones Movimiento, Conferencia Popular de Educación, número 1, México, 1973, pp. 160-183.
- Friedman, Milton y Rose Friedman. *Libertad de elegir*, Ediciones Orbis, Biblioteca de Economía, número 2, Barcelona, España, 1983.
- Fuentes Molinar, Olac. *Educación y política en México*, Editorial Nueva Imagen, México, 2ª ed., México, 1984.
- Fukuyama, Francis. "¿El fin de la Historia?", publicado en El Gallo Ilustrado, semanario del diario El Día, México, 29 de abril de 1990.
- Fukuyama, Francis. El fin de la historia y el último hombre, Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, número 99, Planeta-Agostino, Barcelona, España, 1992.
- Gil Antón, Manuel. "El mero do de trabajo académico. Notas sobre el espacio laboral en la universidad mexicana", Revista *Este País. Tendencias y Opiniones*, número 103, octubre de 1999, pp. 34-37.
- Glazman Nowalski, Raquel. La Universidad pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia, Ediciones El Caballito, México, 1990.
- Godínez, Víctor Manuel. "Las cuentas del empleo", *La Jornada*, 19 de mayo de 1999, p. 26.
- González Casanova, Pablo, 1999. "Educación, trabajo y democracia", Revista *Memoria*, número 122, México, abril, pp. 29-35.
- González Casanova, Pablo, 2001. La universidad necesaria en el siglo XXI, Ediciones ERA, México.
- González Souza, Luis, 1986. "Concepciones sobre la especificidad histórica de la crisis contemporánea", en Aguilar Alonso, Paul Boccara, S. Menshikov y otros. *Naturaleza de la crisis actual*, Editorial Nuestro Tiempo-UNAM, México, pp. 215-249.

- Gramsci, Antonio, 1975a. *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Juan Pablos Editor, Obras, t. 1, México, 1975.
- Gramsci, Antonio, 1975b. *Cuadernos de la cárcel: Los intelectua*les y la organización de la cultura, Juan Pablos Editor, Obras, t. 2, México, 1975.
- Guerra Rodríguez, Carrasco, "Perspectivas de la educación en Ingeniería Eléctrica", ponencia presentada a la Primera Conferencia de Ingeniería Eléctrica, diario *La Jornada*, 12 de septiembre de 1995.
- Guevara Niebla, Gilberto (compilador), 1983. La crisis de la educación superior en México, Editorial Nueva Imagen, México, 2ª ed., México.
- Guevara Niebla, Gilberto, 1997. "Educación moral y ciudadanía", Revista *Nexos*, número 236, México, agosto, pp. 21-23.
- Guillén Romo, Héctor. *La contrarrevolución neoliberal en México*, Ediciones Era, México, 1997.
- Gutiérrez Elvia, Isabel Melchor y Marvella Colín, "Permanece en 4 años el nivel de escolaridad en México; meta alcanzada desde 1960", *El Financiero*, México, 5 de febrero de 1996, p. 12A.
- Gutiérrez, Héctor. "El presupuesto universitario: balance de un recorte anunciado", *Red Universitaria*, número 4, Suplemento de la Revista *Educación 2001*, número 44, México, enero de 1999, pp. 4-6.
- Hayashi Martínez, Laureano. "El posgrado nacional y las perspectivas de modernización", Revista *Economía Informa*, número 261, Facultad de Economía de la UNAM, México, octubre de 1997, pp. 35-41.
- Hayek, Friedrich. *Camino de servidumbre*, Alianza Editorial, Colección Libro de Bolsillo, número, 67, Madrid, España, 1990. La 1ª edición en inglés tiene esta fechada en 1944.
- Heilbroner, Robert. El capitalismo en el siglo XXI, Editorial Nueva Imagen, México, 1997.
- Hernández Laos, Enrique. *Prospectiva demográfica y económica de México*, Consejo Nacional de Población (Conapo), México, 2001.
- Hiernaux Nicolás, Daniel. "La economía de la ciudad de México: hacia una nueva agenda", Revista *Economía Informa*, nú-

- mero 258, Facultad de Economía de la UNAM, México, junio de 1997, pp. 15-24.
- Ibarra, María Esther. "En manos privadas, más del 50 por ciento de las escuelas de educación superior I y II", *La Jornada*, 7 y 8 de agosto del 2000.
- Kearney, A. T. "Midiendo la globalización", Revista *Este país*. *Tendencias y opiniones*, número 122, México, mayo de 2001, pp. 2-9.
- Knochenhauer, Guillermo. "Paro de estudiantes", Revista *Análisis* XXI, año 2, número 14, México, julio de 1999, pp. 24-25.
- Kosík, Karel. Dialéctica de lo concreto, Editorial Grijalbo, México, 1967.
- Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, Breviario número 213, 4ª reimpresión, México, 1980.
- Lange, Oscar. *Economia Política I*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.
- Latapí Sarre, Pablo, 2000a. "La OCDE y el futuro de la educación", Revista *Proceso*, número 1248, México, 1 de octubre de 2000, pp. 59-60
- Latapí Sarre, Pablo, 2000b. "Visión de la educación en las plataformas electorales", Revista *Este País. Tendencias y opiniones*, número 112, México, julio del 2000, pp. 52-58.
- Latapí Sarre, Pablo. "Una reforma urgente. La distribución a los estados de los recursos federales para la educación", Revista *Este País. Tendencias y Opiniones*, número 92, México, noviembre de 1998, pp. 2-8.
- Lichtensztejn Samuel y Mónica Baer. Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial, Ediciones de Cultura Popular, México, 1987.
- Limón Rojas, Miguel, 1996. "Intervención en la XXX Asamblea de la Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior (FIMES)", Revista *Confluencia. Ser y quehacer de la Educación Superior Mexicana*, año 4, número 45, ANUIES, México, noviembre, p. 2.
- Limón Rojas, Miguel, 1999. "La combinación de políticas gubernamentales e iniciativas internas de las IES, están induciendo cambios positivos en nuestras casas de estudios", Discurso pronunciado por el secretario de Educación Pública en la inauguración de la XXX Asamblea General de la

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Confluencia. Ser y quehacer de la Educación Superior Mexicana, año 7, número 87, ANUIES, México, noviembre, pp. 4-6.
- Lockheed, Marlaine E. "La mejora de las escuelas primarias de los países en desarrollo", Revista *Finanzas y Desarrollo*, publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, vol. 27, número 1, Washington, DC, USA, marzo de 1990, pp. 24/26.
- Lomnitz, Cinna. "Ciencia y conciencia en el quehacer universitario", en La Universidad Mexicana en la Transición Política Nacional, Perfil de la Jornada, México, DF, 25 de noviembre de 1996, p. VI.
- López Zárate, Romualdo. "1999: Ajustes y retos del presupuesto federal universitario", *Red Universitaria*, número 4, Suplemento de la Revista *Educación 2001*, número 44, México, enero de 1999, pp. 8-10.
- Llamas Huitrón, Ignacio. "La inversión en capital humano en México", Revista *Comercio Exterior*, Vol. 49, número 4, Banco Nacional de Comercio Exterior, México, abril de 1999, pp. 381-389.
- Madrid, Lemic. "Panorama Universitario", Dossier de la Revista *Equis*, número 19, México, noviembre de 1999, pp. V/VIII.
- Malo, Salvador. "¿Quiénes deben pagar la educación superior? El caso de la UNAM", Revista *Este país. Tendencias y Opiniones*, número 95, México, febrero de 1999, pp. 23-27.
- Mancera Corcuera, Carlos. "La educación a la vuelta del milenio", Revista *Comercio Exterior*, vol. 49, número 4, Banco Nacional de Comercio Exterior, México, abril de 1999, pp. 373/380.
- Marini, Ruy Mauro. *Dialéctica de la dependencia*, ERA, Serie Popular, número 22, 3ª edición, México, 1977.
- Martínez Della Roca, Salvador. "Educación y cultura en el desarrollo del capitalismo", en Salvador Martínez Della Roca (coordinador). Educación superior y desarrollo nacional, Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992, pp. 33-92.
- Martínez Vial, María José. "Universidad-empresa. ¿Existe un justo medio?", Revista *Expansión*, año XXXI, núm. 783, México, 2 de febrero del 2000, pp. 42-51.

- Marx, Carlos y Federico Engels, 1848/1966. "El Manifiesto del Partido Comunista", en Carlos Marx y Federico Engels. *Obras escogidas*, 2 tomos, Editorial Progreso, Moscú, t.1, pp. 12-50.
- Marx, Carlos y Federico Engels, 1966. *La ideología alemana*, Edición Revolucionaria, La Habana, Cuba.
- Marx, Carlos, 1859/1966. "Prólogo a la contribución de la crítica de la Economía Política", en Carlos Marx y Federico Engels. *Obras escogidas*, 2 tomos, Editorial Progreso, Moscú, t. 1, pp. 246-251.
- Marx, Carlos, 1970. Contribución a la crítica de la Economía política. Introducción a la crítica de la Economía política, Fondo de Cultura Popular, México.
- Marx, Karl, 1971. "El método de la economía política", en *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política* (borrador) 1857-1858. Siglo XXI Editores, México, t. 1, pp. 20-30.
- Meyer, Eugenia. "Repensar la Universidad", Revista *Este País. Tendencias y Opiniones*, número 101, México, agosto de 1999, pp. 39-42.
- Moock R. Peter y Dean T. Jamison. "El desarrollo educativo de África al sur del Sahara", Revista *Finanzas y Desarrollo*, publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM), vol. 25, número 1, Washington, DC, USA, marzo de 1988, pp. 22-24.
- Moreno Becerra, José Luis. *Economía de la educación*, Ediciones Pirámide, Madrid, España, 1998.
- Mungaray, Alejandro y Juan Manuel Ocegueda. "El servicio social en la educación superior de México", Revista *Comercio Exterior*, vol. 49, número 4, Banco Nacional de Comercio Exterior, México, abril de 1999, pp. 390/398.
- Muñoz, Alma, 2001. "Enorme disparidad educativa y de salud den México: BID", *La Jornada*, 31 de enero, p. 41.
- Muñoz, Humberto y María Herlinda Suárez, 1995. *Perfil educativo de la población mexicana*, Serie Monografías Censales de México 1990, INEGI, IIS-UNAM, Colmex, México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, 1994. *La contribución de la educación al cambio social*, Universidad Iberoamericana, CEE, Gernika, México.

- Muñoz Izquierdo, Carlos, 1995. "El papel de los organismos internacionales en el financiamiento de la educación", en Rafael Cordera Campos y David Pantoja Morán (coordinadores). Políticas de financiamiento a la educación superior en México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad y Grupo Editorial Porrúa, México, pp. 107-120.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999a. "La educación en el V Informe de Gobierno", Comunicado 17, *La Jornada*, México, 24 de septiembre, p. 55.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999b. "Nivel medio superior: ¿eslabón perdido de la educación?", Comunicado 19, *La Jornada*, México, 23 de octubre, p. 24.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, 2000a. "El presupuesto educativo para el año 2000. Primera parte", Comunicado 24, *La Jornada*, México, 14 de enero del 2000, p. 46.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, 2000b. "El presupuesto educativo para el año 2000. Segunda parte", Comunicado 25, *La Jornada*, México, 28 de enero, p. 57.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001. "Tres centésimas de incremento al gasto educativo?", Comunicado 47, *La Jornada*, México, 12 de enero, p. 37.
- Ortiz Cruz, Etelberto. "Transformación estructural y crisis de la economía mexicana", en María Tarrío y Luciano Concheiro (coordinadores.) *La sociedad frente al mercado*, UAM-X, México, 1998.
- Osorio, Jaime, 2000. "El malestar con la teoría en las ciencias sociales", Revista *Metapolítica*, Volumen 4, Número 13, México, Enero/marzo, pp. 162-169.
- Osorio, Jaime, 2001. Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento, UAM-FCE, México.
- Padua, Jorge, 1983. "Movilidad social y universidad", en Gilberto Guevara (compilador), *La crisis de la educación superior en México*, Editorial Nueva Imagen, 2ª edición, México, pp. 127-148.
- Padua, Jorge, 1993. Educación, industrialización y progreso técnico en México, El Colegio de México-UNESCO, 1ª reimpresión de la 1ª edición, México.
- Padua, Jorge, 1995. "Reflexiones de los organismos internacionales a la educación", en Rafael Cordera Campos y David Panto-

- ja Morán (coordinadores). *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad y Grupo Editorial Porrúa, México, pp. 95-105.
- Pastrana, Daniela. "La educación castigada", en *Masiosare*, suplemento dominical de *La Jornada*, 14 de Noviembre de 1999, pp. 3-6.
- Paz, Octavio. "De la Independencia a la Revolución", en *México en la obra de Octavio Paz*, Promexa Editores, Colección Clásicos de la Literatura Mexicana, México, 1979, pp. 56-81.
- Pérez Rocha, Manuel. "Ciencia y trabajo, educación y capital", Revista *Este país. Tendencias y Opiniones*, número 88, México, julio de 1998, pp. 49-55.
- Pérez Tamayo, Ruy. "Ciencia, paciencia y conciencia en México", en Luis Cañedo y Luis Estrada (compiladores), *La ciencia en México*, FCE, México, 1976, pp. 26-42.
- Portelli, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI editores, 5ª edición en español, México, 1978.
- Pradilla, Emilio. "Universidad pública y cambio social en la metrópoli", en *La Universidad Mexicana en la Transición Política Nacional*, *Perfil de la Jornada*, México, 25 de noviembre de 1996, p. VII.
- Reséndiz Núñez, Daniel. "La vinculación de universidades y empresas: un asunto de interés público y privado", Revista *Este país. Tendencias y Opiniones*, número 88, México, julio de 1998, pp. 2-3.
- Reyes Salcido, Edgardo. "Más dinero para las universidades", en *Red Universitaria*, Suplemento de la Revista *Educación* 2001, número 62, México, julio del 2000, pp. 4-5.
- Rivera Ríos, Miguel Ángel. *México: modernización capitalista y crisis*, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, México, 1997.
- Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI editores, 3ª edición, México, 1979.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coordinadores) Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) y Grupo Editorial Porrúa, México, 1994.

- Rosas Barrera, Federico. "El rezago educativo: una prioridad del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", Revista *Educación 2001*, número 10, México, marzo de 1996, pp. 33-34.
- Rugarcía Torres, Armando. "La excelencia académica: un mito más en la educación contemporánea", Revista *Atajo*, número 80, Universidad Iberoamericana, plantel Golfo-Centro, Puebla, México, agosto-septiembre de 1999, pp. 19/21.
- Saldierna, Georgina. "En licenciatura, sólo uno de cada 8 jóvenes", *La Jornada*, 4 de julio de 1996.
- Salinas de Gortari, Carlos. "Reformando al Estado", Revista *Nexos*, número 148, abril de 1990, pp. 27-32.
- Schaff, Adam. Historia y verdad, Grijalbo, México, 1974.
- Soros, George. La crisis del capitalismo global. La sociedad abierta en peligro, Plaza & Janés, México, 1999.
- Todd, Eugenio y Antonio Gago. *Visión de la universidad mexicana*, Castillo, Monterrey, México, 1990.
- Turner Barragán, Ernesto Henry. Presentación al libro de Cristian E. Leriche Guzmán (editor), *Lecturas sobre métodos y enfoques de la economía*, UAM-A, Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades, Serie Economía, México, 1996.
- UNESCO. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción, Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, Francia 5-9 de octubre de 1998.
- Varela Petito, Gonzalo. "Universidad y desarrollo: el vínculo crítico", en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel (coordinadores). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y Grupo Editorial Porrúa, México, 1994, 33-51.
- Verspoor, Adriaan. "El desarrollo de la Educación: Prioridades para los años noventa", Revista *Finanzas y Desarrollo*, publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, vol. 27, número 1, Washington, DC, marzo de 1990, pp. 20-23.
- Villa Treviño, Saúl. "Programas de divulgación científica para el fortalecimiento del posgrado", Revista *Avance y Perspectiva*, vol. 13, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), México, noviembre-diciembre de 1994.