

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Olac Fuentes Molinar



Miguel Casillas
Compilador

PRECURSORES DE LA INNOVACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Transdigital
editorial electrónica

PRECURSORES DE LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Olac Fuentes Molinar

El desarrollo de la educación
superior en México y las
políticas públicas

Miguel Casillas
Compilador

Título original: *Olac Fuentes Molinar. El desarrollo de la educación superior en México y las políticas públicas/*
Compilador: Miguel Casillas – Ciudad de Querétaro: Editorial Transdigital, 2023. – 190 páginas.

ISBN: 978-607-99594-9-4

DOI: 10.56162/transdigitalb12

Clasificación DEWEY. Materia: 070.51 – Selección y edición de manuscritos.

Tipo de Contenido: Libros universitarios.

Clasificación thema: D – Biografías, literatura y estudios literarios.

Tipo de soporte:	libro digital descargable	Formato: PDF	Tamaño: 1.8Mb
------------------	------------------------------	--------------	---------------



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.

D.R. Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior, Universidad Veracruzana, 2023.

D.R. Miguel Casillas.

Edición, diseño editorial y de cubierta: Yaqueline Ramírez.

Transdigital
editorial electrónica

D.R. Editorial Transdigital, 2023.



<https://www.linkedin.com/company/transdigital-mx/>

Sociedad de Investigación sobre
Estudios Digitales, S.C.



<https://twitter.com/TransdigitalMx>

Circuito Altos Juriquilla 1132.
Condominio Atia. Colonia Altos
Juriquilla. C.P. 76230, Juriquilla,
Querétaro, México.



<https://www.facebook.com/transdigital.mx/>

Tel. (52) 442 301 32 38.



<https://www.instagram.com/transdigital.mx>

aesudero@editorial-
transdigital.org

www.editorial-transdigital.org



<https://www.youtube.com/channel/UCwfUxgSfkXyiYOQbHObmZ6g>

Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S.C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.

Sugerencia de referencia en APA 7ª. edición:

Casillas, M. (Comp.). (2023). *Olac Fuentes Molinar. El desarrollo de la educación superior en México y las políticas públicas*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb12>

Contenido

Estudio introductorio	7
EDUCACIÓN Y POLÍTICA	19
La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa.	21
El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988	27
El laicismo: seis tesis contrarias a la Educación Pública	39
LA UNIVERSIDAD Y LA IZQUIERDA	45
La Universidad y la izquierda	46
Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda	49
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	71
Sobre los objetivos del sistema de educación superior en México	73
El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad	79
El Estado y la educación superior	83
La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro	93
Democracia y calidad de la educación	111
Universidades: La Agenda Política de los 90. Las Cuestiones Críticas	123
DESARROLLO CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	137
Las épocas de la universidad mexicana	139
Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: El caso de México	153
PROPUESTAS DE REFORMA UNIVERSITARIA	167
Elementos para una reforma académica en la UNAM	169
Una revisión de las funciones sustantivas de la UPN	175

Presentación de la serie Precusores de la Innovación en la Educación Superior

La innovación en la educación superior tiene en México destacados académicos que nos anteceden y que han propuesto y realizado importantes aportaciones a la mejora de las universidades y del sistema de educación superior. Son los precusores de la innovación en la educación superior.

Todos ellos vivieron en una época donde no había publicaciones electrónicas y la mayoría de su producción se encuentra dispersa en revistas y libros de difícil acceso. Esta colección de libros electrónicos se propone compilar sus principales textos sobre la innovación en la educación superior. Se trata de recuperar viejos textos que sean interesantes para reconstruir la historia de nuestro sistema de educación superior y para el debate actual. Agradecemos a las revistas y editoriales su permiso para reproducirlos.

También son libros en honor a nuestros profesores, una forma de recuperar sus aportaciones y de volver a hacer accesibles sus obras. De alguna manera es una forma de reinsertarlos en el debate contemporáneo y permitir a sus artículos y capítulos -casi olvidados e inaccesibles- trascender hacia el futuro digital. Estos libros son una forma de celebrarlos como los gigantes sobre cuyos hombros podemos mirar el desarrollo del sistema de educación superior.

Los libros que aquí presentamos son una iniciativa del Doctorado en Innovación en Educación Superior, han sido aprobados por el comité editorial del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV y dictaminados por pares expertos externos.

Estudio introductorio

Miguel Casillas

*Sólo el árbol tocado por el rayo
guarda el poder del fuego en su madera*

José Emilio Pacheco

No me preguntes como pasa el tiempo (1964-1968), en Tarde o temprano, FCE, México

How many years can a mountain exist

Before it's washed to sea?

Yes, 'n how many years can some people exist

Before they're allowed to be free?

Yes, 'n' how many times can a man turn his head

Pretending he just doesn't see?

The answer, my friend, is blowin' in the wind

The answer is blowin' in the wind

Bob Dylan

Letras completas 1962-2012, Malpaso, Barcelona, 2016

Uno de los principales precursores de la innovación en la educación superior es el profesor Olac Fuentes Molinar, gracias a quien se pudo consolidar desde los años setenta una línea de investigación de carácter sociológico sobre la educación superior mexicana. Esa línea ha sido fecunda en el análisis y comprensión del cambio de los agentes de la educación superior, de sus estructuras y de sus políticas. La perspectiva que defiende está anclada en la historia, en una visión de conjunto sobre el sistema de educación mexicano y en una perspectiva comparada con otros países que resulta de su enorme erudición.

Gracias a Olac Fuentes se favoreció el análisis histórico-social sobre la evolución del sistema de educación superior, se discutieron críticamente los procesos de planeación, de evaluación y de reforma de la educación superior, también se avanzó en el análisis y la formulación de políticas hacia la educación superior. Siempre fue un innovador y promotor de reformas en las instituciones de educación superior.

Olac Fuentes fue un persistente crítico del régimen priísta y de las políticas en educación que se desarrollaron durante el llamado periodo del desarrollo estabilizador, hasta desmenuzar los entresijos de las políticas de modernización que estuvieron vigentes durante el periodo neoliberal.

Olac Fuentes es un guerrero de mil batallas por el socialismo democrático y la educación pública. Ha sido docente en diversas instituciones, investigador por muchos años en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV; como periodista reportero y editorialista, militante de izquierda en el Partido Comunista y en el Partido Socialista Unificado de México, activista universitario; como funcionario público destaca en su trayectoria haber sido rector de la Universidad Pedagógica Nacional y durante 8 años subsecretario de educación básica federal. Ha sido un referente en la lucha por la educación laica, por el fortalecimiento de las escuelas normales, por la dignificación y profesionalización del magisterio; su contribución es enorme cuando se piensa en los libros de texto gratuitos y en los libros en lenguas indígenas. Con su tono pausado es un enorme conferencista que aplauden y reconocen miles de maestros mexicanos.

En su faceta de divulgador, destaca como editor y articulista. Inició su relación con el periodismo trabajando con su padre en el Periódico Norte de Chihuahua. Cuando se trasladó a la CDMX colaboró en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos fundada por Pablo Latapí y por Carlos Muñoz Izquierdo, en la Revista de la Educación Superior de la ANUIES, en Cuadernos Políticos de la editorial ERA, en Foro Universitario del STUNAM, en Nexos, en los periódicos Uno más Uno y La Jornada de la que es socio fundador y accionista; fue director de Universidad Futura, de Cero en Conducta, del portal Educación Futura. Ha sido editor de libros académicos, de libros para la formación continua de los maestros y productor de la principal renovación de los libros de texto gratuitos al final del siglo XX.

Olac Fuentes nació en abril de 1943, y este libro es una celebración por sus 80 años de vida. Originario de Chihuahua, llegó a la CDMX primero invitado a colaborar con Pablo Latapí como investigador de tiempo parcial en el Centro de Estudios Educativos en los albores de la década de los años 1970 y enseguida a trabajar con Alfonso Rangel Guerra coordinando el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior de la ANUIES primero entre 1969 y 1970, y por segunda vez entre 1973 y 1974.

Estudió Filosofía en la facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Chihuahua entre 1963 y 1967, haciendo su examen profesional en 1969. Ya desde mediados de los sesenta era profesor en el bachillerato. Entre 1968 y 1969 fue secretario de la Escuela Preparatoria y comenzó a colaborar con las autoridades de su Universidad en los albores de la planeación de la educación superior.

De chavo me tocó en la preparatoria y en la universidad en Chihuahua vivir las circunstancias de la gran expansión, con un crecimiento rapidísimo del acceso a la universidad, que era relativamente

joven, pues la universidad se había fundado en 54. Un rector que resultó muy importante, Manuel Russek, intuyó, percibió, que aquello no podía seguir creciendo simplemente para responder a la demanda natural, y me invitó a trabajar con él y formamos un pequeño grupo de planificación precursor de la reforma modernizadora.

Pablo Latapí fue a la Universidad, ahí me encargué yo de que el pudiera encontrar la información necesaria. Cuando terminamos manifestó interés en que yo pudiera incorporarme al grupo de investigación del Centro. Por otro lado, me relacioné con Alfonso Rangel Guerra de la Asociación Nacional de las Universidades. Entonces, le propuse a Rangel que con el apoyo de las universidades que con la colaboración de las universidades generáramos un pequeño centro de previsión técnica, de difusión de ideas y propuestas respecto a la organización universitaria. Entonces se creó el centro y yo me hice cargo de la coordinación, vine a México al Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior

(Entrevista a Olac Fuentes, Xalapa, 9/02/2023)

En la ANUIES, desde la Revista de la Educación Superior y desde los documentos de trabajo que prepara para el Secretario General, Olac Fuentes comenzará a ser un referente para tener una perspectiva más profunda sobre la evolución del sistema, va a promover el uso de las estadísticas institucionales con fines de planeación, va a contribuir al debate nacional fomentando traducciones de autores de otros países y va a desarrollar una mirada comparada internacional sobre la evolución de nuestro sistema de educación superior.

De esta época son dos textos que hemos seleccionado para este libro, uno fundamenta las bases para un sistema de créditos que no existía, y era necesario para favorecer la movilidad estudiantil, las equivalencias y la interrelación entre las universidades. Otro trata de precisar los objetivos de la educación superior en una época en que eran bastante difusos.

En 1970, Olac Fuentes ya era profesor adjunto en la Escuela Nacional de Economía de la UNAM, en la cátedra de Teoría Económica y Social del Marxismo. En ese año es investigador especial de la Coordinación de Ciencias en la UNAM y comisionado al Consejo de la Nueva Universidad en 1970. En 1971 es investigador coordinador de tiempo completo en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en esa misma institución. En esa década y en las subsecuentes también impartió cursos en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, en la Universidad Autónoma de Sinaloa, en la de Querétaro, Yucatán, Guadalajara, Nuevo León y Puebla. Fue director fundador de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas de 1971 a 1972.

En paralelo a su actividad académica, Olac ya había establecido relación con el movimiento comunista en las normales y con el movimiento campesino en Chihuahua, que se enfrentaba a los grandes latifundistas que industrializaban la madera, apoyando a la Unión General de

Obreros y Campesinos que había fundado Jacinto López. La Universidad de Chihuahua estaba ubicada frente a la Normal donde era muy influyente el maestro Antonio Becerra quien además de ser un reconocido militante de izquierda, fomentaba la renovación del marxismo en una época en que se estaban redescubriendo las obras del joven Marx. Cuando llegó a la CDMX se vinculó al PCM y participó del proceso de apertura que desarrolló Arnoldo Martínez Verdugo muy influenciados por el eurocomunismo, la relectura de Marx, el descubrimiento de Gramsci y la crítica al socialismo realmente existente. Formó parte del movimiento de renovación del PCM que representó un parteaguas en la política de izquierda en México.

un momento del marxismo muy interesante, porque es como el momento del descubrimiento del joven Marx, de hecho, la tesis que yo hice ahí en la escuela de Filosofía en Chihuahua es sobre los manuscritos del 44... ¡todo un atrevimiento! Pero bueno, eso era lo que había y pues una de las ventajas de la inocencia es que te atreves a cosas a las que en otro caso hubieras dicho ¡no!

(Entrevista a Olac Fuentes, Xalapa, 9/02/2023)

Una vigorosa reflexión y un intenso debate intelectual tuvieron lugar en la izquierda de los años setenta; en ellas se ponía en cuestión el papel del Estado, se reconocían los procesos de hegemonía, se desarrollaban las nociones de contracultura y de culturas subalternas. Después de la experiencia de Checoslovaquia, la renovación del pensamiento marxista pasaba por la ampliación de las libertades y la construcción de un socialismo democrático. En América Latina se ensayaba la vía electoral al socialismo y se experimentaban los terribles golpes de estado fascistoides que trajeron a México al exilio latinoamericano. Con la llegada de cientos de intelectuales exiliados en México se desarrolló el pensamiento libertario, se difundieron las pedagogías críticas, se tradujeron las obras de los sociólogos franceses, alemanes, ingleses e italianos. Uno de los principales espacios para esta renovación intelectual fue la revista Cuadernos Políticos de la editorial ERA dirigida por Neus Espresate y en cuyo consejo editorial estaban Bolívar Echeverría, Ruy Mauro Marini, Carlos Pereyra, Adolfo Sánchez Rebolledo, José Joaquín Blanco, Asa Cristina Laurell, Héctor Manjarrez y Olac Fuentes.

...el ser miembro del consejo editorial de Cuadernos Políticos, fue muy influyente porque la fundadora de ERA, Neus Espresate proponía artículos de gran actualidad como posibilidades de publicación y los repartía en el comité, y entonces las reuniones de consejo de Cuadernos Políticos, se convertían en un seminario intensivo, no premeditado

(Entrevista a Olac Fuentes, Xalapa, 9/02/2023)

A mediados de la década de los años setenta Olac Fuentes se incorpora al naciente Departamento de Investigaciones Educativas en el CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional por invitación de su fundador Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. Ahí será organizador de la maestría e impartirá cursos en esa institución hasta 1990. Desde el DIE será coordinador de la asesoría del DIE para la elaboración del Plan Nacional de Educación con la Secretaría de Educación y asesor en el programa de política educativa para la Secretaría de Programación y Presupuesto en la Dirección General de Programación. En estos años el DIE se verá fortalecido con la llegada de importantes académicos latinoamericanos exiliados, como Justa Espeleta y Eduardo Remedi.

Entre 1971 y 1972, había sido asesor del programa de desarrollo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En paralelo a sus actividades en el DIE en 1975 fue asesor del programa de reforma en la Universidad Autónoma de Tabasco y en el Instituto Tecnológico de Sonora en Cd. Obregón. Ese mismo año colabora con al Departamento del Distrito Federal como responsable del proyecto "Educación básica en las zonas marginales del área metropolitana de la Ciudad de México". En 1976 lo encontramos como asesor del Centro de Investigación Interdisciplinaria para la Educación Técnica para el Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales. En 1977 es asesor en el programa de desarrollo académico en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Fue asesor de programas de investigación de educación indígena en el Centro de investigaciones superiores en antropología social del Instituto Nacional de Antropología e Historia en 1980. En 1981 miembro del equipo de investigación sobre la situación de la clase obrera en México, bajo la dirección de Don Pablo González Casanova en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. En 1984 asesora la reforma del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En 1985 participa activamente de la creación del Centro de Estudios Universitarios en la Universidad Autónoma de Puebla y entre 1985 y 1986 es asesor del programa de transformación de las escuelas preparatorias de esa institución.

Gracias a sus aportaciones en forma de artículos periodísticos, artículos académicos, conferencias, seminarios y asesorías, Olac Fuentes logró cambiar el enfoque sobre la educación nacional: continuó atento a la expansión, la cobertura y el crecimiento del sistema, pero también contribuyó fuertemente a incorporar en la agenda de las políticas las cuestiones de la calidad de la educación. Con ello, la noción de democratización del conocimiento se amplió, pues no sólo se redujo a la ampliación del acceso, sino a la exigencia por una educación de calidad en todas las escuelas para todos los niños y jóvenes. Olac va a destacar como pionero de la investigación sobre la educación superior por algunas cualidades raras en su época, su conocimiento del inglés, su capacidad de lectura del francés y del italiano; por su dominio de la estadística y de la historia.

Si, yo diría que sí. Un rasgo no anecdótico fue mi necesidad de aprender a leer el inglés, que aprendí con fuerza bruta: con un libro y un diccionario.

Siempre traté de poner atención en los cuadros, en las representaciones gráficas. No, tampoco era muy común en la época ... en realidad tener datos duros, resultaba muy convincente. Además, no era una estadística digamos, sofisticada...pero era algo que no se hacía...

(Entrevista a Olac Fuentes, Xalapa, 9/02/2023)

Siendo profesor del DIE funda el seminario de educación superior donde coincidirán bajo su conducción Manuel Gil, Rollin Kent, Germán Álvarez, Miguel Casillas y mucho otros académicos que destacarán en la investigación educativa sobre la universidad mexicana. A partir de ahí Olac fue invitado por Manuel Gil a la UAM Azcapotzalco -dirigida entonces por Carlos Pallán- donde fue el coordinador del grupo de investigación sobre universidades en el Departamento de Sociología entre 1987 y 1988, antecedente del Área de Sociología de las Universidades, espacio pionero en la construcción de una perspectiva sociológica sobre la universidad y su desarrollo. Este será el grupo de base que edite Universidad Futura desde UAM-A. Es de esa época su asesoría a la corriente por la reforma universitaria, un grupo de estudiantes participantes del movimiento del CEU en la UNAM que se oponían a la reforma del entonces rector Jorge Carpizo. Es de esa época también su relación con Juan Carlos Tedesco y José Joaquín Brunner con quienes desarrollará una perspectiva comparada sobre la educación superior en América Latina.

En la UAM Azcapotzalco firma la presentación al número 5 de Sociológica en la que afirma:

Explorar a la universidad es el propósito de este número de Sociológica. Explorar en el sentido del reconocimiento inicial y fragmentario de un objeto nuevo de conocimiento sociológico: la moderna universidad de masas en México...

A esta universidad la conocemos mal y poco. La discusión sobre la educación superior es en gran medida un debate centrado en valoraciones morales, en el que los procesos, tal como aparecen al sentido común, son juzgados por su correspondencia con nociones normativas por lo general poco explícitas. Para contribuir a la superación de este momento de conocimiento de la universidad, hemos reunido los materiales que presentamos aquí.

Presentación revista Sociológica, N° 5, UAM-A, México, 1987

A final de los años 80 Olac Fuentes se inclinará gradualmente hacia la investigación y el análisis de las políticas de educación básica, fundará con Ramiro Reyes, Rosa María Zúñiga, Rodolfo Ramírez y otros colegas la revista *Cero en Conducta*; después es invitado por el SNTE para crear

la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, en un espacio de reflexión y propuesta para la profesionalización de los maestros de educación básica. Fue nombrado rector de la Universidad Pedagógica Nacional en 1992 y duró en su cargo hasta enero de 1993, en que fue designado Subsecretario de Educación Básica y Normal en la SEP.

Digamos, repito esto que te decía, el ser anti-tecnócrata no quiere decir que la racionalidad no debe existir. Y hay un momento concreto, que se asocia con un artículo que escribí sobre la Universidad Pedagógica Nacional, que se había fundado sin mucha claridad de propósito, y tenía relación también con un movimiento de sindicalización en la propia UPN. Zedillo que era Secretario de Educación, hace un contacto conmigo, invitándome a conversar. Después me enteré de que quien había incitado eso era el pequeño demonio de Salinas, quien estaba pendiente de todo lo que ocurría en el medio intelectual (bueno, ¡era lector de Cuadernos Políticos!), y cuando publico ese artículo sobre la UPN, recibo una invitación a conversar con Zedillo e hicimos un buen clic, su estilo más llano hacía posible un diálogo fácil.

Esa conexión empieza con la responsabilidad de la rectoría de la UPN. Luego, de manera muy sorpresiva Zedillo me ofrece la subsecretaría de educación básica. Y me quedé ahí 8 años.

(Entrevista a Olac Fuentes, Xalapa, 9/02/2023)

Olac fue el principal artífice del Acuerdo para la modernización de la educación básica que firma el gobierno federal en mayo de 1992. Signado por todos los gobernadores y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el acuerdo buscó dignificar el trabajo de los maestros, aumentar los salarios, fortalecer la participación de la comunidad en la escuela, asumir plenamente el carácter nacional de la educación y al mismo tiempo la necesidad de descentralizar el sistema hacia un federalismo educativo en el que se transfirieron muchas de las responsabilidades que controlaba el gobierno federal a cada una de las entidades federativas. Se acordó la renovación de los contenidos y materiales de estudio que derivó en un cambio de todos los planes y programas de estudio y en la renovación de los libros de texto gratuitos. El acuerdo también se propuso revalorar la función magisterial, mejorando los procesos de formación inicial, ampliando la formación continua y las posibilidades de estudios de posgrado de los docentes, ofreciendo mejor salario, vivienda y el diseño de una carrera magisterial que favoreciera el desarrollo de los maestros.

En su posición de subsecretario se renovaron todos los contenidos y materiales educativos de la educación básica. Por primera vez los libros se elaboraron por concurso entre equipos de expertos, se revisaron minuciosamente, se diseñaron de manera profesional, y además de la edición en español se imprimieron en las principales lenguas indígenas.

Si, si, ese fue un proyecto gigantesco, muy difícil de armar, de coordinar y de seguir, yo recuerdo mi angustia cuando me enteré que finalmente me llevaban un texto en lengua mixteca. Entonces

bueno, tuve que confiar en algún lector que fuera bilingüe, pero, fue una aventura que valía la pena...

(Entrevista a Olac Fuentes, Xalapa, 9/02/2023)

Por lo que respecta a las escuelas normales

Había mucha dificultad para que formaran cuadros y no bastaba con formularlo de derecho, sino que teníamos que hacer algo concreto, que tentativamente se pudiera hacer una carrera académica que implicara mejoramiento. Había que sacar a la educación normal de una especie de gueto y meterla a una cosa de mayor intercambio, de apertura a nuevos panoramas.

(Entrevista a Olac Fuentes, Xalapa, 9/02/2023)

Después de 8 años de funcionario público, Olac decidió no regresar al DIE pues estaba bastante desconectado de la investigación y de la mutación de las instituciones que condicionan a sus académicos a la obtención de un doctorado y su pertenencia al SNI. Al mismo tiempo, pagó los costos políticos de haber participado de la administración pública de Salinas y de Zedillo, en la revancha que implicó el cambio de gobierno. Desde entonces dedicó años a impartir conferencias y a asesorar escuelas normales. Paulatinamente inició su progresivo retiro.

Bueno, mira, en los últimos años mi interés es mucho más global que el de la educación, no te puedo decir que sigo al detalle novedades de educación; leo sobre historia reciente y debates de actualidad.

En los años recientes se ha acentuado mi pesimismo en relación con la política educativa. Siento que se le define con frivolidad, con una gran confusión intelectual. Se han creado programas de gran cobertura, sin asegurar la calidad formativa de las nuevas oportunidades de educación.

Por otro lado, al interior de muchas instituciones se da más importancia la obtención de grados y a la cantidad de publicaciones que a garantizar la calidad formativa de las experiencias ofrecidas y a la originalidad y rigor de los productos intelectuales.

(Entrevista a Olac Fuentes, Xalapa, 9/02/2023)

Olac Fuentes ha mostrado una enorme capacidad para formar grupos de trabajo; en todas las instituciones donde participó logró convocar y entusiasmar a muy diversas personas. Ha sido, como ya se mencionó, riguroso, exigente, y eso le ha valido el reconocimiento de sus pares que en muchos casos llegaron a ser sus amigos. Olac Fuentes ha sido un muy productivo académico

y dispone de una amplia bibliografía que presentamos a continuación. En este libro hemos reunido un conjunto de textos siguiendo como criterio su relación con la educación superior, su originalidad frente al debate de su época y su relevancia para la discusión nacional.

Entre los años setenta y los años noventa Olac Fuentes fue un emblema de la innovación en la educación superior, desde la Universidad Veracruzana reconocemos su trayectoria y celebramos sus textos, sus libros y artículos, consideramos que siguen vigentes y representando una contribución al conocimiento de la moderna universidad de masas.

Bibliografía de Olac Fuentes

Fuentes, O. (1972). Objetivos de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior. ANUIES.

Fuentes, O. (1972). El modelo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAT. Revista del Centro de Estudios Educativos, No. 2. México.

Fuentes, O. (1974). Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media. Revista de la Educación Superior.

Fuentes, O. (1974). Los créditos como instrumento de flexibilidad académica. Revista de la Educación Superior.

Fuentes, O. (1975). Educación y marginalidad en la Ciudad de México. Suplemento cultural de la revista SIEMPRE.

Fuentes, O. (1978). La Enseñanza Media Básica en México. 1970-1976. Cuadernos Políticos, No. 15, Ediciones ERA.

Fuentes, O. (1979). “¿A dónde va la educación pública? Notas sobre los procesos determinantes”. NEXOS, No. 13, México.

Fuentes, O. (1979). El Estado y la Educación Superior. NEXOS, No. 18. México

Fuentes, O. (1979). Educación Pública y Sociedad. En González, P. & Florescano, E. (Coord). (1979). México Hoy. Siglo XXI Editores. México. 1ª edición 1979.

Fuentes, O. (1979). Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional. Cuadernos Políticos. No. 21, Ediciones ERA, México.

Fuentes, O. (1980). Educación, Estado y Sociedad en México. Cuadernos del Movimiento. Ediciones del MIRM, México.

Fuentes, O. (1981). La política estatal de educación superior. En UAM-Xochimilco (1981). La crisis de la educación superior. Editorial Nueva Imagen.

Fuentes, O. (1981). Notas sobre el movimiento magisterial. Cuadernos Políticos, No. 27, enero-marzo. Ediciones ERA

Fuentes, O. (1983). Educación y Política en México. Editorial Nueva Imagen. México. 1ª edición 1983, 2ª edición 1984.

Fuentes, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización. Cuadernos Políticos, No. 36, Ediciones ERA.

Fuentes, O., Latapí, P., Muñoz, C. & Pescador, J. (1984). Al paso de la política educativa. NEXOS, No. 84

Fuentes, O. (1984). La juventud en México. Revista de Estudios sobre la Juventud. Crea, No. 2, abril-junio.

Fuentes, O. (1984). En torno a universidad democrática, crítica y popular. Foro Universitario, No. 47.

Fuentes, O. (1985). Vieja y nueva derecha. En Alcocer, J. (Coord). (1985). Presente y Futuro. Ediciones de Cultura Popular. 1ª edición.

Fuentes, O. (1986). Crítica a la Escuela. Selección de textos e introducción. SEP – Ediciones El Caballito. 1ª edición.

Fuentes, O. (1985). Educación y crisis económica. La experiencia de la austeridad. Revista Cero en Conducta. No. 1.

Fuentes, O. (1986). Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México. Crítica, No. 26-27. UAP, enero-junio.

Fuentes, O. (1986). La izquierda, el marxismo y la cultura de la preparatoria. Crítica. No. 2, UAP.

Fuentes, O. (Coord). (1987). Explorando a la Universidad. Sociológica, No. 5, UAM-Azcapotzalco. División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Fuentes, O. (1988). Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda. Cuadernos Políticos, No. 53. Ediciones ERA, México.

Fuentes, O. (1988) Educación: territorio devastado. Cero en Conducta. Año 3, No. 13/14, julio-octubre. México, pp. 53-59.

Fuentes, O. (1989). El acceso a la escolaridad en México 1982- 1988. Cuadernos Políticos, No. 58, Ediciones ERA, México.

- Fuentes, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. Universidad Futura, No. 3. UAM-Azcapotzalco, México.
- Fuentes, O. (1990). Democracia y calidad de la educación. Universidad Futura, No. 4. UAM-Azcapotzalco, México.
- Fuentes, O. (1990). La modernización educativa. Cero en Conducta. Año 5, No. 20. México, julio-agosto. pp. 36-45.
- Fuentes, O. (1990). Las cuestiones críticas de la política de educación superior en la década de los 90. Informes a coordinadores de equipos nacionales de proyectos de políticas comparadas de la educación superior en América Latina. CEDES. Buenos Aires, Argentina.
- Fuentes, O. (1990). Universidad y Democracia en México. La mirada hacia la izquierda. (publicado originalmente en Cuadernos Políticos, No. 53. México, Ediciones ERA, 1988). Educação e Sociedade Edições Vertice. Vol. XI, No. 35. Sao Paulo, Brasil.
- Fuentes, O. (1991). El sentido de la evaluación institucional. Universidad Futura, No. 6-7. UAM-Azcapotzalco, México.
- Fuentes, O. (1991). Las cuestiones críticas de la política de la educación superior en México. La agenda de los 90. Documento de discusión para taller de expertos sobre política educativa en México. UAM y DIE-CINVESTAV, México.
- Fuentes, O. (1996). La educación secundaria: cambios y perspectivas. En (1996). La educación secundaria. Cambios y perspectivas. Oaxaca, IEEPO, pp. 51-62.
- Fuentes, O. (2000). Los esfuerzos por la calidad de la educación básica. Memoria del Quehacer Educativo, 1995-2000, SEP, vol. I.
- Fuentes, O. (2002). El laicismo: seis tesis contrarias a la educación pública. En Manteca, E. (2002). Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1er. Tercera edición. Secretaría de Educación Pública. ISBN 970-18-7928-7
- Fuentes, O. (2013) Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En Ramírez, R. (Coord). La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. ISBN 978-607-8320-01-1/978-607-8320-00-4.

Educación y política

La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa.

Fuentes, O. (1984). La construcción, los niveles, y los agentes de la política educativa. Notas para discusión. Documento interno, Maestría en Investigación Educativa.

El propósito de estas notas es servir de base a una discusión sobre la estructura de la política educativa y sobre los agentes que intervienen en su determinación.

1. Las lecturas anteriores del curso han planteado que la política educativa no se define de acuerdo con objetos internos que competen exclusivamente a lo educativo. La educación cumple funciones esenciales en la reproducción de la sociedad capitalista, funciones que responden de manera fundamental a los intereses de la clase dominante (Vasconi) pero que no explican lo que sucede en la educación de manera exclusiva ni lineal: Las contradicciones presentes en el propio Estado y las presiones y necesidades de las clases subalternas se mezclan en la definición de la política (Tedesco) y en la práctica misma del proceso educativo se mezclan tradiciones propias del sistema escolar y prácticas culturales de las clases subalternas que no corresponden, o no lo hacen necesariamente, con las funciones de dominación social del sistema educativo (Rockwell y Ezpeleta).

2. Partimos de que la política educativa no es un conjunto de decisiones autónomas, lineales y racionales.

No son decisiones autónomas, entendidas como aquellas que toman los sujetos que dirigen formalmente al sistema educativo y de acuerdo con finalidades que correspondan exclusivamente a los objetivos declarados de la educación. En realidad cada decisión educativa, y el conjunto de ellas que constituye una política, se adopta reflejando las necesidades, las presiones y los intereses que existen fuera del sistema escolar, tanto los que corresponden a la clase dominante, los que provienen de las clases subalternas y los que derivan de las alianzas y compromisos entre clases y sectores de clase que se reflejan en el propio Estado.

No son decisiones lineales, porque una vez adoptada en la cúpula burocrática una decisión, esta no se transmite de manera invariable y directa a través de los diversos niveles de autoridad del aparato educativo, ni se traducen, tal cual, en la práctica de los sujetos que realizan de manera directa y final las actividades educativas. Lo usual es que una decisión original sea modificada bajo la influencia de diversas formas de interpretación, modificación y aún de bloqueo en las diversas mediaciones del aparato escolar y también transformada al integrarse con las tradiciones y prácticas educativas vigentes en el sistema escolar.

No son decisiones racionales porque ni las decisiones fundamentales, ni las diversas medidas operativas por medio de las cuales deberían realizarse, obedecen a una lógica de optimización entre recursos, medios y resulta, ni son frecuentemente el instrumento práctico más nacional adecuado entre todos los disponibles, para realizar un objetivo declarado. En realidad, tratando de dar respuesta a necesidades e intereses contradictorios, las decisiones y medidas de política educativa suelen no ser las más eficientes, desde el punto de vista del objetivo que formalmente se pretende cumplir.

3. Una política educativa no está constituida por actos y decisiones de la misma naturaleza. Preliminarmente deben destacarse los siguientes niveles en los cuales se desarrolla la política educativa: un nivel discursivo, un nivel programático y organizativo y un nivel operacional.

3.1 Por nivel discursivo entendemos los mensajes de la autoridad central y de otros sujetos fundamentales de la política educativa que expresan retóricamente los propósitos y las metas generales de las líneas básicas de la política del Estado y de otros sujetos con capacidad de influencia sobre el campo.

El discurso, como enunciado público de intenciones combina propósitos reales, es decir, que efectivamente se pretende llevar a la práctica, propósitos deseados pero de improbable realización y propósitos que no son realizables ni se pretende realizar, pero que tienen valor ideológico y legitimador.

Como acto de política educativa el discurso no tiene que ser verdadero para ser eficaz. Tanto los propósitos reales como los ideológicos cumplen una función efectiva, porque anhelan a los intereses, demandas y creencias de diversas clases y estratos de clase y porque, aunque no se lleven a la práctica, rectifican los "compromisos sociales lesa del Estado y lo legitiman como instrumento de realización de aspiraciones y necesidades nacionales. Sin embargo, la "falsedad" del discurso no puede ser ilimitada. Se requiere de un mínimo de realización en la práctica de los postulados del discurso, de manera que los grupos sociales a quienes este se refiere puedan atribuirse ver similitud al discurso. Aunque se trate de realizaciones muy inferiores a las propuestas en el discurso o sean improbables y de carácter meramente simbólico, su existencia es indispensable. Si no fuera así el discurso perdería su eficacia ideológica.

3.2. El nivel normativo está constituido por las leyes y disposiciones de carácter más general que establecen mandatoriamente el carácter y los propósitos de los diversos servicios educativos. Los actos normativos suelen tener también un componente discursivo, que no tiene la función de definir, pero su contenido fundamental es caracterizar las formas más duraderas del servicio educativo, establecer las condiciones bajo las cuales los servicios educativos son legalmente válidos y determinar a grandes rasgos las capacidades y las conductas de los sujetos que intervienen en los actos educativos formales.

Las normas tienen un carácter propositivo, de intención, cuya aplicación a la realidad depende de su relación con los "factores reales de poder" que actúan en la sociedad y en el aparato educativo. El poder público puede impulsar o no la vigencia de una disposición conforme a los intereses de clase y del propio Estado que son beneficiados, y a la inversa, en términos de los intereses y las fuerzas que son contrariadas por la disposición.

3.3. El nivel programático y organizativo está constituido por los recursos materiales y humanos, las medidas concretas y las formas de organización mediante las cuales se pretende cumplir un objetivo de política educativa. Este nivel expresa en la realidad la importancia y el sentido que para la burocracia y otros sujetos políticos tiene una acción educativa y la prioridad que se le asigna entre otras acciones posibles.

Los actos programáticos y organizativos no son la traducción unívoca y directa de los propósitos de la política. Para cumplir un propósito existen un abanico de opciones posibles, diferentes dispositivos prácticos y organizativos, distintas magnitudes de recursos. El que entre todas estas opciones se escoja una específica, depende de las intenciones políticas de la burocracia, de la disponibilidad global de recursos y de la competencia que se establece entre diversos usos alternativos de tales recursos. La selección de medida concreta es también influida por lo que pudiera llamarse "conciencia posible" de la burocracia, es decir, de la percepción de un conjunto limitado de acciones que se presentan como variables, normales y adecuadas. A este respecto es importante destacar la existencia de tradiciones técnico pedagógicas, de una gran resistencia y estabilidad histórica, conforme a las cuales algunas formas de resolver problemas educativos aparecen como naturales y otras como inadecuadas, incorrectas o francamente impensables. Piénsese, por ejemplo, en la vigencia de la escuela como forma organizativa, con todos los elementos que la constituyen (grupo, maestro, horario, contenidos graduados y progresivos) a la que se recurre como solución de prácticamente todos los problemas educativos, aún cuando existen formas organizativas alternativas de una mayor eficiencia.

3.4. Por nivel operativo entendemos la realización de una medida de política educativa en la práctica de los agentes educativos directos; los educadores y los niveles inferiores de la burocracia. En este nivel la directiva política programada es modificada por factores de dos tipos: la existencia efectiva de los recursos materiales y de las capacidades de trabajo adecuadas y las tradiciones pedagógicas, concepciones sobre la práctica de la enseñanza y rutinas de operación que forman parte del saber y las costumbres reales de los agentes educativos directos.

A este respecto, debe señalarse que el sistema educativo posee una estructura institucional que existe por sí misma, que no depende de la voluntad de la dirección burocrática y que, aún en condiciones planeadas cuidadosamente, responde con lentitud a las transformaciones decididas desde la cúspide gubernamental. Estos elementos de estructura institucional son complejos; algunos son de carácter fuertemente conservador, que tienden a mantener inalteradas las normas y prácticas que han sido asumidas por los agentes educativos y cuya modificación alteraría los

intereses y equilibrios de la situación vigente. Otros, por el contrario, pueden tener un carácter popular, antiburocrático y autonomista, ligado a la supervivencia de tradiciones pedagógicas y políticas que corresponden a fases anteriores de la historia de los sistemas educativos y de sus relaciones con la sociedad.

Otras, finalmente, pueden surgir de cambios en las condiciones materiales, ideológicas y de organización política de los sujetos directos de la educación. En ellos pueden generarse prácticas opuestas a las que corresponden a la dirección y que tienen la potencialidad de conducir a un proyecto alternativo de carácter global. Esta posibilidad depende de que estos sujetos educativos formen parte de un movimiento social anticapitalista y antiestatal y de que logren construir un programa de educación que exprese las necesidades del movimiento en su conjunto.

4. Poder distinguir entre distintos niveles de realidad de la política educativa es una necesidad metodológica de primer orden. No hacerlo conduce a atribuir al discurso y a la norma la capacidad de conducir la realidad educativa exactamente en la dirección deseada. El análisis de niveles y mediaciones permite, por el contrario, establecer la forma real en la cual la política se desenvuelve, las contradicciones que influyen sobre ella y las transformaciones que experimenta desde su expresión discursiva hasta su realización operacional.

5. Una segunda cuestión básica sobre la construcción de la política educativa es la de los sujetos de decisión. ¿Quién hace la política educativa? Una discusión anterior ha aclarado que la política no es definida de manera autónoma, sujeta sólo a objetivos internos. La formación social capitalista y las necesidades de su reproducción establecen la determinación más general de la política, sobre la cual actúan al mismo tiempo las contradicciones y los conflictos entre las clases. Sin embargo, esta determinación estructural es insuficiente para explicar el carácter concreto de una política educativa. Si esta determinación fuese directa y lineal, las políticas educativas en naciones con un grado análogo de desarrollo capitalista serían prácticamente iguales y sus cambios estarían sujetos a una pauta fijada por los "grados" del desarrollo capitalista. Por el contrario, el ejemplo citado por Tedesco para el caso de Argentina, muestra cómo en una misma situación histórica, la política educativa puede tener variaciones profundas, que responden tanto a un contexto de condiciones nacionales muchos más complejo que el supuesto por la reducción economista, como a la acción directa de los sujetos políticos que influyen sobre la educación. Las notas siguientes están destinadas a la discusión del concepto de sujeto político.

6. Una distinción preliminar debe establecerse entre sujeto social y sujeto político. Las clases y los estratos de clase son sujetos sociales y entre ellos se establecen las relaciones fundamentales en la sociedad. Sin embargo, en las relaciones políticas, que tienen como fin la obtención, la conservación y el ejercicio del poder, las clases y los estratos no actúan como un todo indiferenciado. Los sectores de una clase o la articulación de sectores de clases distintas que se organizan para actuar deliberadamente en relación con el poder son sujetos políticos. Hay formas de organización que pueden tener una composición de clase muy heterogénea y que pueden

declarar un propósito no clasista, pero cuya actuación tiene inevitablemente un significado de clase.

7. Para una primera discusión sobre los sujetos políticos que actúan sobre la educación es útil distinguir entre sujetos políticos externos al sistema y sujetos que forman parte de él.

7.1. La acción de los sujetos externos depende no sólo de su fuerza, sino de la medida en la que consideren que en la política educativa están en juego intereses y campos de poder significativos. Con esto queremos señalar que pueden existir sujetos políticos importantes con escasa influencia sobre la educación y sin un proyecto propio respecto a su orientación. Distinguimos los siguientes sujetos externos.

7.1.1. La dirección burocrática del Estado.

7.1.2. Las organizaciones partidarias de la burguesía, tanto las que tienen una definición estatista y difuminan su carácter de clase, como las que tienen una más clara posición burguesa.

7.1.3. Las organizaciones que agrupan a sectores de la burguesía en tanto productores.

7.1.4. Las organizaciones religiosas y parareligiosas.

7.1.5. Las organizaciones partidarias que sostienen posiciones proletarias o interclasistas populares.

7.1.6. Las organizaciones sindicales de la clase obrera y las de los pequeños productores y trabajadores campesinos.

7.1.7. Los movimientos populares no sindicales ni partidarios.

7.1.8. Los organismos internacionales y multinacionales de educación, cultura, financiamiento y asistencia técnica.

7.2. Entre los sujetos que actúan en el interior del sistema:

7.2.1. Los diversos segmentos de la dirección burocrática del sistema educativo.

7.2.2. Los niveles intermedios e inferiores de la burocracia responsable de la operación del sistema.

7.2.3. Los grupos de dirección de las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación.

El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988

Fuentes, O. (1989). El acceso a la escolaridad en México 1982-1988. Cuadernos Políticos, número 58, México, D.F., Editorial Era, octubre-diciembre de 1989, pp. 10-19.

La tesis central de este trabajo es que bajo el impacto de la crisis económica y de las políticas gubernamentales anticrisis, el sistema educativo mexicano ha experimentado un cambio radical en sus patrones de crecimiento como servicio público. En unos cuantos años, el país dejó atrás una fase escolar expansiva, durante lo cual la población joven del país aumentó sostenidamente sus oportunidades de acceder a la escuela y de permanecer en ella, para internarse en una etapa de estancamiento de las posibilidades sociales de escolarización. El proceso seguido entre 1983 y 1988 es mucho más que una alteración transitoria, cuyos efectos pudieran revertirse a corto plazo y, en el supuesto de que la crisis fuera superada, mejorasen los niveles de ingreso y bienestar de la población y se adoptase una política pública de recuperación del monto y la calidad de los servicios sociales. Aun en este caso, el mecanismo en cadena que gobierna los procesos de expansión o contracción escolar a la que arribemos al siglo XXI sufriendo los efectos del estancamiento actual. Ésta, por supuesto, es la hipótesis optimista.

El trabajo consta de dos partes. En la primera se analizará la evolución de cada uno de los niveles escolares a partir del estallamiento de la crisis, comparándola con la situación que guardaban en los años precedentes. En la segunda, se propondrá un modelo general del flujo de la población en el sistema escolar hacia fines de siglo, bajo el supuesto de que se conservasen los patrones establecidos a partir de 1983, para proponer enseguida una serie de hipótesis sobre las oportunidades de escolarización que más probablemente tendrían los diversos grupos sociales que conforman la población joven del país.

La evolución de los niveles escolares

El rasgo general del sistema durante la crisis ha sido el estancamiento, aunque cada nivel escolar se desarrolló con rasgos propios. Como se aprecia en el Cuadro I, las tasas de expansión del sistema en su conjunto descendieron progresivamente, hasta llegar a la estabilización virtual a partir de 1986. A principios de esta década, se generaban anualmente un millón de nuevas plazas escolares, pero durante el gobierno de Miguel de la Madrid la media anual se redujo a 310 mil plazas y durante los últimos tres años a sólo 97 mil. Si se toma como referencia la población de 5

a 24 años, aun aceptando como reales las metas de la política demográfica estatal, la atención educativa global es ligeramente menor en 1988 que la existente en 1980.

Veamos ahora la evolución de cada nivel educativo.

1. Educación básica.

Cuadro I										
POBLACIÓN INSCRITA EN TODOS LOS NIVELES DEL SISTEMA ESCOLAR										
(Miles de alumnos)										
	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
Matrícula	20 145	21 465	22 673	23 683	24 455	24 756	25 254	25 437	25 445	25 535
Matrícula adicional		1 320	1 208	1 010	772	301	498	183	18	90
Crecimiento		6.66	5.62	4.45	3.26	1.23	2.01	0.72	0.07	0.35

1.1. Enseñanza preescolar.

Los notables crecimientos en la cobertura de este servicio, que a principios de la década permitieron que en solo tres años se duplicara la matrícula, se abatieron desde 1983, para situarse en una media de 4% anual en la segunda mitad del sexenio. Aunque el crecimiento es positivo en relación con la población de cinco años, es evidente que fue abandonada la estrategia de ofrecer, en un plazo relativamente corto, por lo menos un año de preescolar a toda la población infantil. Si se estima, en términos conservadores, que un 40% de la demanda no tiene acceso a este servicio, a finales de siglo algo así como la cuarta parte de la población seguirá marginada si no se elevan significativamente las tasas actuales de expansión escolar.

El problema por considerar es el efecto de la marginación en preescolar sobre el desempeño en la primaria, pues aunque aquel nivel no es prerrequisito de ingreso, son los niños sin la experiencia de preescolar los más vulnerables a la deserción precoz, si bien no está establecido si lo que les afecta es la ausencia de estímulos oportunos al desarrollo cognitivo, o una simple falta de familiarización con el ambiente escolar, o bien se trata de que la marginación de preescolar está unida a las formas extremas de pobreza y a los factores culturales y sociales que hacen más probable la expulsión temprana de la primaria.

1.2. Enseñanza primaria.

Este es el nivel más afectado en los años de la crisis y cuyo desenvolvimiento negativo empezó a afectar a los tramos medio y superior del sistema. Tal como lo muestra el Cuadro II, todas las magnitudes —primer ingreso, población total y egreso— se han abatido.

El primer ingreso empezó a disminuir desde principios de esta década, como resultado de la tendencia a la normalización en la edad de inscripción al primer grado y de un crecimiento poblacional moderado. Sin embargo, la contracción experimentada rebasa esos factores explicativos; en 1988 ingresan al nivel 555 mil niños menos que en 1980, cuando según la hipótesis de crecimiento poblacional más bajo, el grupo de seis altos solo empezará a decrecer hacia 1990. Es posible que, contrariamente a la afirmación gubernamental, en algunas regiones se este formando una nueva generación de rezago escolar, fenómeno oficialmente erradicado a finales de los años setenta.

El ciclo primario mantuvo durante el sexenio la baja capacidad de retención que lo ha caracterizado durante las décadas anteriores. Los índices de reprobación y deserción mejoraron de manera casi imperceptible, de manera que la eficiencia para promover a una generación escolar de 1° a 6° grado se conservó en el rango de 50 a 55%. El componente más grave de este fenómeno radica en los primeros grados, pues 22 de cada 100 niños no llegan al tercer grado, lo que implica que muy probablemente ese sector no adquiere las capacidades duraderas para leer y escribir. En este hecho no influyen sólo las condiciones socioculturales de la población, sino centralmente la incapacidad del sistema para ofrecer un servicio normal en grandes zonas del medio rural, reflejada en que de las 81 mil escuelas primarias existentes en el país, 14 mil (17%) no ofrezcan los 6 grados y 15 mil (19%) sean unitarias, atendidas generalmente por un solo maestro. Así, no resulta tan sorprendente la paradoja, serialada en muchas ocasiones, de que sea la escuela misma la principal fuente alimentadora del analfabetismo futuro.

Era inevitable que al descender el primer ingreso y mantenerse virtualmente inalterados los índices de eficiencia escolar, el egreso de la primaria empezara a descender. En efecto, el crecimiento de principios de la década se fue diluyendo, hasta que en los últimos dos altos del sexenio tuvimos menos egresados. Como es claro, este factor no solo expresa la insuficiencia de la primaria frente a la demanda, puesto que el grupo de trece años debe crecer entre 1985 y 1990 por lo menos en 100 mil personas, sino también la imposibilidad futura de extender significativamente la enseñanza media y superior.

Cuadro II
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA, 1979-1988
(En miles de alumnos)

	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
1. Preescolar	854	1 072	1 376	1 691	1 894	2 147	2 381	2 547	2 626	2 700
% crecimiento		(25.5)	(28.3)	(22.9)	(12.0)	(13.4)	(10.9)	(6.2)	(3.1)	(2.8)
2. Primaria	12 126	14 666	14 981	15 223	15 376	15 219	15 124	14 995	14 768	14 610
% crecimiento		(3.8)	(2.1)	(1.6)	(1.0)	(-1.0)	(-0.6)	(-0.8)	(-1.5)	(-1.1)
2.1 Matrícula 1°	3 650	3 696	3 576	3 492	3 426	3 293	3 238	3 206	3 142	3 141
% crecimiento		(1.0)	(-3.2)	(-2.3)	(-1.9)	(-3.9)	(-1.7)	(-1.0)	(-2.0)	(0.0)
2.2 Egresados de 6°	1 459	1 556	1 634	1 717	1 819	1 875	1 925	1 926	1 909	1 898
% crecimiento		(6.6)	(5.0)	(5.1)	(5.9)	(3.1)	(2.7)	(0.0)	(-0.9)	(-0.6)
3. Secundaria	2 819	3 034	3 349	3 583	3 842	3 969	4 179	4 295	4 347	4 392
%		(7.6)	(10.4)	(7.0)	(7.2)	(3.3)	(5.3)	(2.8)	(1.2)	(1.0)
3.1 Matrícula 1°	1 120	1 206	1 362	1 422	1 480	1 524	1 597	1 628	1 617	1 634
%		(7.7)	(12.9)	(4.4)	(4.1)	(3.0)	(4.8)	(1.9)	(-0.7)	(1.0)
3.2 Egresados 3°	648	746	828	891	1 005	1 057	1 110	1 158	1 214	1 241
%		(9.1)	(11.0)	(7.6)	(12.8)	(5.2)	(5.0)	(4.3)	(4.8)	(2.2)

Fuente: VI Informe de Gobierno. Apéndice Estadístico, 1988

Cuadro III
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN ENSEÑANZA MEDIA, 1979-1988
(En miles de alumnos)

	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
1. Matrícula	943	1 058	1 143	1 234	1 311	1 428	1 538	1 527	1 586	1 636
Bachillerato		(12.2)	(8.0)	(8.0)	(6.2)	(8.9)	(7.7)	(-0.7)	(3.7)	(3.2)
%										
1.1 Mat. 1er. grado	432	495	544	579	615	700	707	693	721	744
%		(14.6)	(9.9)	(6.4)	(6.2)	(13.8)	(1.0)	(-2.0)	(4.0)	(3.3)
1.2 Egresados	293	270	280	307	338	335	385	395	395	408
%		(13.0)	(3.7)	(9.6)	(10.1)	(-0.9)	(14.9)	(2.6)	(0.0)	(3.3)
2. Matrícula profesional media	97	122	221	302	317	317	359	409	426	457
%		(25.8)	(81.1)	(36.6)	(5.0)	(0.0)	(13.2)	(13.9)	(4.2)	(7.3)
2.1. Mat. 1er. ingr.	51	65	130	166	157	155	180	216	213	229
%		(27.4)	(100.0)	(27.7)	(-5.4)	(-1.3)	(16.1)	(20.0)	(-1.4)	(7.5)
2.2. Egreso	13	18	26	41	52	62	63	67	76	82
%		(38.5)	(44.4)	(57.7)	(26.8)	(19.2)	(1.6)	(6.3)	(13.4)	(7.9)

Fuente: VI Informe de Gobierno. Apéndice Estadístico, 1988.

1.3. Enseñanza secundaria.

El fuerte dinamismo que fue característico de este nivel durante las dos décadas pasadas ha desaparecido. La tasa media de crecimiento de principios de esta década, en el rango de 10% anual, bajó hasta el 1% en los últimos años del sexenio. Como puede apreciarse en los datos de primer ingreso, la inclinación tiende a agravarse en el futuro inmediato, lo que refleja la contracción previa de la primaria y también que una proporción menor de los egresados de sexto grado continua sus estudios. En efecto, si entre 1977 y 1981 la absorción en secundaria de estos

egresados ganó cerca de 10 puntos, pasando de 76 a 87%, a partir del último año desciende levemente para situarse en 84 por ciento.

Como en el caso de la primaria, la contracción empieza a reflejarse en el número de egresados, que apunta a estabilizarse. En ello influye el hecho de que la eficiencia interna del sistema no haya aumentado durante esta década, lo que implica que una cuarta parte de quienes inician el ciclo no logre culminarlo. En comparación con las tendencias demográficas, el fenómeno es grave, puesto que el grupo de edad entre trece y quince años debe aumentar en unas 500 mil personas entre 1985 y 1990, mientras las plazas adicionales en secundaria no llegarán a 300 mil en el mismo periodo.

2. Enseñanza media.

Este nivel muestra cambios importantes en dos órdenes: como conjunto de oportunidades para quienes terminan la secundaria y en relación a sus dos componentes, la enseñanza preparatoria y la enseñanza profesional media, cuya modalidad más importante es CONALEP. En el terreno general, es notable la disminución del porcentaje de quienes siguen estudiando después de la secundaria. En 1980, en números redondos, 86 de cada 100 egresados continuaban dentro del sistema, 66 en la preparatoria y 20 en modalidades de, profesional media En 1988, la proporción habrá descendido a 77 de cada 100, de los cuales 59 pasaban a preparatoria y 18 a la profesional media. Es muy probable que esta variación este fuertemente ligada a un cambio de apreciación del valor educativo 'de este nivel, en relación con los costos indirectos de la escolaridad, comparados con el valor económico de otras oportunidades de ocupación, así sean marginales, cuyo significado aumenta en condiciones de crisis económica.

2.1. Enseñanza preparatoria.

El crecimiento anual de esta modalidad se redujo a la mitad del que observaba antes de la crisis —de 9.4 a 4.8%— sin que los efectos de la contracción de niveles anteriores lo hayan afectado todavía, lo cual explica que se mantenga una expansión importante, si bien con erráticos cambios anuales. Sin embargo, el primer ingreso empieza a mostrar una clara pérdida de dinamismo, con sólo 44 mil plazas adicionales (6.2%) generadas entre 1984 y 1988. Este factor hace probable que el egreso tienda a estabilizarse en el orden de 420 mil estudiantes por año.

2.2. Enseñanza profesional media.

Este es el único nivel escolar que logró conservar tasas significativas de crecimiento, aun con fuertes oscilaciones, cuando la tendencia a la estabilización ya se había generalizado.

Sin embargo, algunos rasgos característicos de la profesional media deben ser destacados. El primero es que el impulso a las modalidades técnicas y especialmente al Colegio Nacional de Enseñanza Profesional Técnica (CONALEP) y la imagen de ocupación exitosa para los egresados que acompañó a su expansión, atrajeron a una población que en su mayor parte había intentado opción preparatoria o que, renunciando a ella, consideraba a la profesional media como una posibilidad de segunda clase. Este factor contribuye a explicar los altísimos índices de deserción y de ineficiencia interna que caracterizan a este nivel, que conducen a que apenas cuatro de cada diez estudiantes que inician el ciclo logren culminarlo. El conjunto de la enseñanza media mantiene una relación contradictoria con la dinámica demográfica. Comparada la matrícula con el grupo de 16 a 18 años, la cobertura avanzó en esta década de 24.5 a 29%, pero el crecimiento del grupo de edad es tan fuerte que el número de no atendidos pasará de 3.5 millones en 1980 a 4.5 millones en 1990, es decir, un millón más de jóvenes que no recibieron ninguna capacitación específica para el empleo productivo.

3. Enseñanza superior.

Este nivel será tratado en dos apartados: la licenciatura universitaria y técnica, que constituye el sector predominante, y la licenciatura en enseñanza normal que a partir de 1984 exige la enseñanza preparatoria como antecedente de ingreso.

3.1. Licenciatura universitaria y técnica.

Los estudios de licenciatura lograron conservar parte de su dinámica expansiva durante los primeros años de la crisis, pero, como se observa en el Cuadro IV, a partir de 1986 ingresaron en una fase de crecimiento muy lento o nulo en el caso del primer ingreso. El egreso, con fuertes oscilaciones, tiende también a la estabilización en el orden de 120 mil personas al año.

Estas tendencias son desiguales en los distintos subsistemas de la enseñanza superior. La UNAM y el IPN han estabilizado su crecimiento y las universidades de los estados, responsables en una alta medida del crecimiento hasta 1985, han suspendido su expansión a partir de ese año. La UAM creció aceleradamente, hasta saturar su capacidad de servicio en 1986, y sólo las instituciones tecnológicas federales y las de régimen privado han sostenido una apreciable posibilidad de expansión. Las instituciones privadas en este nivel constituyen una excepción en el conjunto del sistema educativo, pues si la tendencia en otros niveles ha sido la reducción de la participación de los particulares, aquí aumenta. De hecho, este sector ha absorbido más de un tercio del moderado crecimiento experimentado desde 1982.

3.2. Licenciatura en enseñanza normal.

La elevación al nivel de licenciatura de la formación de maestros representó una radical disminución del peso de estos estudios en el conjunto del sistema. En efecto, a principios de la década los estudios postsecundarios para la enseñanza en preescolar, primaria y educación física tenían una matrícula ligeramente superior a los 200 mil estudiantes, con primeros ingresos del orden de 50 mil personas. A partir de 1984, el nuevo nivel de licenciatura se va ampliando con rapidez, pero solo alcanza una cuarta parte de la dimensión que tenía su antecedente y no parece probable que llegue a los 100 mil estudiantes en el mediano plazo. Puede suponerse que la atracción ocupacional de la Normal con antecedente secundario disminuye notablemente cuando se tiene que agregar la inversión directa o indirecta de tres años adicionales de estudios de preparatoria.

Cuadro IV
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN ENSEÑANZA SUPERIOR, 1979-1988
(En miles de alumnos)

	1 1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
1. Licenciatura universitaria y técnica										
1.1 Matrícula %	760	811 (6.7)	876 (8.0)	919 (4.9)	981 (6.7)	1 022 (4.2)	1 073 (5.3)	1 025 (-4.4)	1 071 (4.4)	1 110 (2.7)
1.2 Mat. 1er ingreso %	193	212 (9.8)	222 (4.7)	237 (6.7)	241 (1.7)	248 (7.0)	268 (3.4)	245 (-9.1)	253 (3.3)	262 (3.4)
1.3 Egreso %	60	70 (16.7)	77 (10.0)	89 (15.6)	95 ¹ (6.7)	92 (-3.2)	97 (5.4)	99 (2.1)	113 (14.1)	117 (3.4)
2. Licenciatura en Enseñanza Normal										
2.1 Matrícula %						11.8	23.9 (103.2)	32.4 (35.7)	48.5 (37.1)	53.8 (21.0)
2.2 Mat. 1er ingreso %						8.3	12.0 (44.9)	13.0 (8.4)	15.7 (20.3)	19.1 (21.9)
3.1 Egreso %						---	.8	.7	6.8	8.2 (20.7)

Fuente: VI Informe de Gobierno. Apéndice Estadístico 1988.

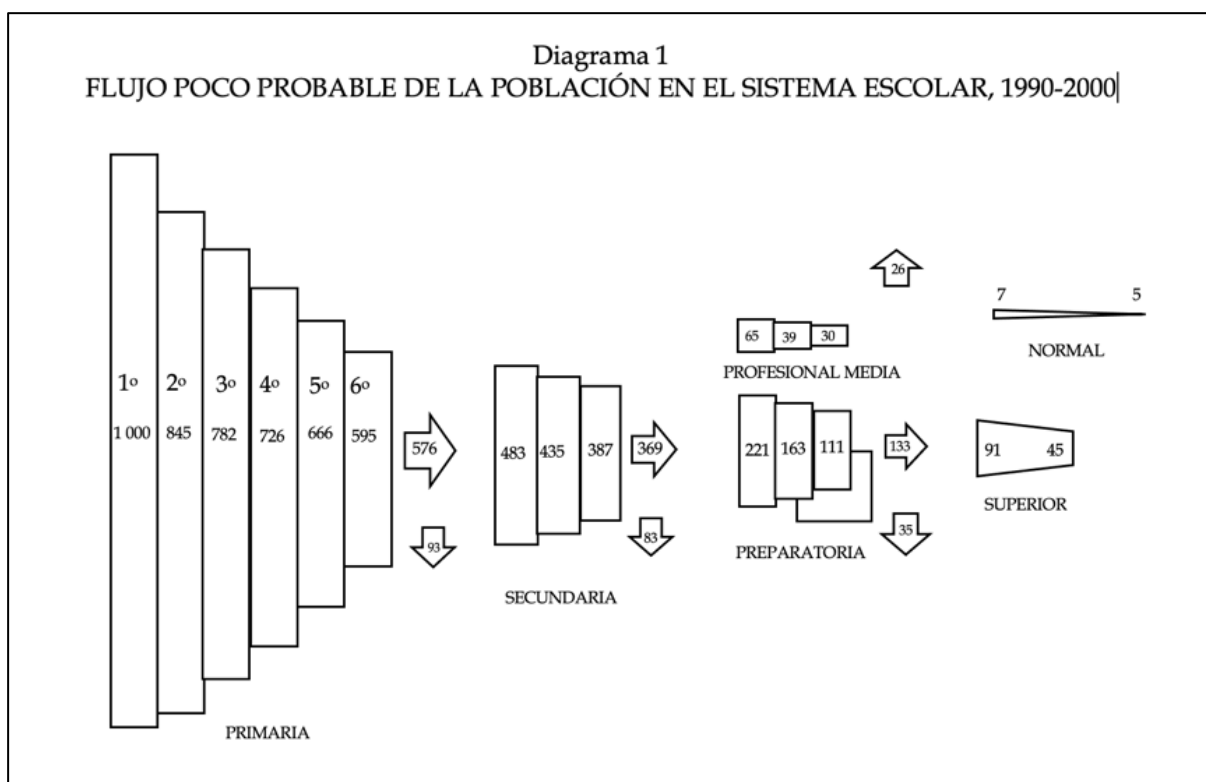
¹Valor corregido

²Incluye normal preescolar, primaria, educación física y especial. Excluye Licenciatura en Enseñanza Secundaria, que atiende mayoritariamente a maestros en servicio, en programas intensivos.

Considerando el nivel en su conjunto, los años de la crisis representaron la suspensión del largo ciclo de quince años de ampliación de las oportunidades sociales de estudios superiores. Si se compara a la matrícula con la población de 20 a 24 años, su proporción se eleva de 12.7% en 1980 a 14.6% en 1985, para que en 1990 tienda a situarse en 13.5. Visto de otra manera: el grupo en edad de estudios universitarios aumente en 2.5 millones en esta década, mientras las plazas escolares lo hicieron en 395 mil.

La distribución social de la escolaridad

A partir del análisis anterior es posible construir un modelo integrado, que dé cuenta del comportamiento más probable del flujo de la población en el sistema escolar hasta principios del siglo XXI y que sea útil para prever los diferentes destinos escolares de los niños que en estos años empiezan su educación formal. Para este propósito, supongamos que se conserven sin alteraciones mayores las tendencias de la demografía escolar que se han desarrollado a partir de 1982, es decir, que los patrones de ingreso, promoción y eliminación del sistema escolar no empeoren, pero que tampoco recuperen la dinámica expansiva que prevalecía antes de la crisis. El resultado de esta proyección se muestra en el Diagrama 1.



Como lo muestra el modelo, hay un flujo continuo de salida del sistema; sin embargo, pueden ser identificados grandes estratos escolares agregados y fuertemente diferenciados. Como se argumentará más adelante, se puede sostener que estos estratos corresponden a orígenes sociales identificables y que el grado de escolaridad que sus integrantes adquieran influirá poderosamente en su ubicación reproductiva en la división social y técnica del trabajo y en un acceso desigual a los servicios de bienestar y a los bienes culturales.

Primer estrato. De cada 1 000 niños que ingresan a la Primaria, 274 no llegarán al 4º grado, al que se puede considerar como umbral de la apropiación duradera de la lectoescritura y las competencias matemáticas básicas. Considerando al primer ingreso de 1988, el estrato estará

formado por alrededor de 850 mil niños por año y, si las metas gubernamentales en materia poblacional se cumplen, se reduciría unos 570 mil hacia el año 2000. A ellos habría que agregar un rezago de difícil cuantificación --¿100 mil, 200 mil por año? -- que corresponde al residuo que la expansión no llegó a atender y sobre todo a los nuevos sectores arrojados por la crisis a formas extremas de marginalidad.

Segundo estrato. 243 de cada 1 000 niños acreditarán entre 4 y 6 grados de Primaria y no seguirán estudiando más allá de este nivel. En la actual generación escolar, el grupo estará formado por unos 760 mil niños, con una tendencia descendente hacia el año 2000, menos acentuada que en el grupo anterior.

Tercer estrato. 197 cursaran de 1 a 3 años de enseñanza secundaria y no continuarán sus estudios. Actualmente, este grupo está formado por unas 600 mil personas y no se reducirá en la próxima década.

Cuarto estrato. 188 realizaran estudios parciales o completos de enseñanza preparatoria o de profesional media y no continuarán hacia estudios superiores. Serían unos 570 mil estudiantes por generación, magnitud que se mantendrá relativamente estable hasta finales de siglo.

Quinto estrato. 98 estudiantes se inscribirán en educación superior. 7 de ellos en Normal y 91 en licenciatura universitaria y técnica, distribuidos estos últimos entre instituciones técnicas federales (17), universidades públicas (58) e instituciones privadas (16). Aunque la estimación de la eficacia terminal es riesgosa, se puede calcular que alrededor de la mitad de los inscritos culmina sus estudios.

Si se compara esta distribución con la que prevalecía hace diez años, nos encontramos con un resultado paradójico. Por un lado, hay avances importantes, que incluyen la notable ampliación de la preescolar, la reducción significativa de la eliminación en el primer grado, la ganancia de diez puntos en la eficiencia terminal de la primaria y una moderada extensión de la cobertura de la enseñanza media y superior. Por el otro, es evidente que ese avance cuantitativo se interrumpió antes de que lograra un efecto profundo sobre la estructura de la desigualdad escolar. En consecuencia, la generación de más escolaridad para mayor número de beneficiarios ha desplazado ligeramente hacia arriba un patrón inalterado de inequidad en la distribución social de las oportunidades de educación. Al tratar de asociar un destino escolar probable con el origen de clase de los estudiantes, resulta claro que la vinculación es muy fuerte en los extremos de la pirámide social, pero incierta en los estratos y fracciones intermedios. Es seguro que la gran mayoría de los niños originarios del campesinado minifundista, indígena y disperso ingresaron al estrato más bajo de escolaridad e igualmente probable que los hijos de empresarios llegarán a la enseñanza superior. Por el otro lado, un niño surgido de una familia obrera con ocupación estable o de la burocracia de más bajo nivel, puede ubicarse en cualquiera de los tres estratos intermedios y aún tiene posibilidades marginales de incorporarse al estrato superior. Si en los extremos sociales las condiciones materiales de la clase de pertenencia son determinantes de las posibilidades de escolarización, en los grupos intermedios dichas posibilidades están mediadas por la disponibilidad real de una oferta accesible y sobre todo por las condiciones culturales de la familia, en particular por la valorización asignada a la escuela.

Con estas reservas, es sin embargo posible establecer algunas hipótesis sobre la composición más probable de cada estrato escolar.

El primero, producido por el rezago y la expulsión precoz de la escuela primaria, es predominantemente rural y está formado por miembros de las franjas más pobres del campesinado dedicado a los cultivos de subsistencia, en poblamientos aislados y de baja densidad, con un alto componente indígena; por familias de jornaleros migrantes dedicados al trabajo estacional y por un segmento urbano de origen rural reciente, autoempleado en condiciones de la mayor marginalidad. En la generación de este estrato juegan un papel decisivo las insuficiencias del sistema, pues las casi 30 mil escuelas primarias incompletas y unitarias están ubicadas justamente en las zonas rurales más empobrecidas.

El segundo estrato tiene como integrantes más probables a los campesinos ubicados en zonas de agricultura más desarrollada y con una infraestructura de comunicaciones y servicios más avanzada. En la ciudad la integran asalariados de baja calificación y empleo inestable y el enorme grupo de autoempleados en servicios y minicomercio, que ha sido el principal receptor de la población que durante el sexenio no encontró ocupación en el sector formal de la economía o perdió la que tenía.

El tercero y el cuarto estratos tienen una composición abigarrada y difícilmente separable entre uno y otro. Sus integrantes son predominantemente urbanos y provienen de la clase obrera industrial, de empleados en los servicios modernos privados y de grandes capas de empleados en la administración gubernamental, la enseñanza y los servicios de salud. Estos estratos forman el gran terreno de la "movilidad escolar" intergeneracional, pero son a la vez los que sufren las tensiones más intensas entre la permanencia en la escuela y la incorporación obligada al trabajo, sea remunerado o en la unidad familiar. Esa tensión se manifiesta claramente en los bajos índices de eficiencia de los ciclos escolares medios, lo que arroja al mercado de trabajo a miles de jóvenes con estudios truncos de escasa valorización ocupacional. A partir de la Secundaria, que mantiene una retención elevada —76% en el ciclo— la Preparatoria se ha deteriorado notablemente, pues no la culminan 4 de cada 10 que la inician y las modalidades de la Profesional se ubican en el nivel más bajo de eficiencia terminal, en el orden de 40%. Es en este estrato, si las condiciones de clase son análogas, donde juega un papel decisivo el ethos escolar de la cultura de la familia, es decir, la apreciación de la enseñanza como un bien cierto y la disposición a sacrificar otros bienes para mantener a los hijos en el proceso escolar.

El quinto estrato tiene una composición dual: por una parte se forma por la incorporación plena de los sectores que constituyeron su población original: jóvenes que provienen del empresariado, de los niveles intermedio y alto de la burocracia gubernamental y de los profesionistas de ejercicio independiente; por el otro hay una franja importante de hijos de obreros, calificados, funcionarios y empleados de bajo nivel y pequeños empresarios, así como de trabajadores adultos que buscan mejorar su nivel ocupacional.

El fenómeno de la baja eficiencia terminal de la enseñanza superior plantea un problema no investigado sobre la composición social del quinto estrato. Si sólo la mitad de quienes se inscriben logran concluir los estudios y ¿cuál es el peso del origen social? ¿Quiénes obtienen la licenciatura y quienes se incorporan al grupo semiprofesional que se emplea con estudios incompletos?

El análisis anterior muestra, de manera inequívoca que en el futuro inmediato se conservaran los patrones de inequidad social en la distribución de los servicios educativos. Si bien estos patrones son un rasgo histórico de nuestro sistema escolar, desde los años sesenta habían evolucionado con lentitud y continuidad hacia un esquema menos discriminatorio. La crisis y las políticas anticrisis suspendieron este proceso y como consecuencia, una generación, la de los niños que hicieron su escolarización en la década de los ochenta, encontrará posibilidades más escasas de permanencia y avance en el sistema escolar. Ese daño es irreversible, pues es muy poco lo que como remedio se puede hacer una vez que ha tenido lugar expulsión precoz de la escuela.

El peligro mayor para el país y para su población más pobre radica en que este patrón de desigualdad no sea transitorio, sino que se convierta en el rasgo distintivo y duradero del sistema educativo del siglo XXI. Esta perspectiva implica que cualquier política de reforma y modernización será irrelevante si no se propone al mismo tiempo romper las pautas de la exclusión escolar, particularmente en los tramos iniciales del sistema. Sólo como ejemplo se puede pensar que una reforma tan elementalmente necesaria como la transformación del currículum de la escuela secundaria, beneficiaría a más de la mitad de los niños que inician la primaria.

En el futuro, la marginación escolar tendrá un efecto mayor sobre las posibilidades de incorporación de la población a una forma nueva de desarrollo económico. Si la salida de la crisis está efectivamente en la modernización económica que depende de la elevación de la racionalidad y la productividad de los procesos de trabajo y de la incorporación de formas más complejas de uso de los recursos, tenemos que preguntarnos qué papel puede jugar una cuarta parte de la población que será funcionalmente analfabeta y otra cuarta parte que no habrá ido más allá de los estudios primarios. Si bien es cierto que no puede hacerse una equivalencia exacta entre la duración de la escolaridad y la calidad de la formación adquirida, es indiscutible que la magnitud de la expulsión precoz es tan alta, que pone en riesgo las posibilidades de la mitad de la población del país en el siglo XXI de participar en el desarrollo productivo y la transformación democrática de la sociedad. La subeducación puede actuar como factor co-casual como justificación darwiniana de la marginalidad global. Ningún proyecto de nación, elementalmente justo, puede aceptar una situación de esa naturaleza; sólo quienes suponen que la modernización es por necesidad excluyente pueden permanecer tranquilos.

El laicismo: seis tesis contrarias a la Educación Pública

Fuentes, O. (1997). El laicismo: seis tesis contrarias a la Educación Pública. Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo. SEP, 1997, pp. 41-45.

Primera tesis:

Se ha afirmado que la enseñanza pública controla y "cuadricula" la mente de la población y que el Laicismo es un instrumento antirreligioso.

Respuesta:

Estas afirmaciones son infundadas, pues no corresponden a la realidad de la política educativa actual; intentan darle vida a una antigua querrela, que México ha sido resuelta y ha dejado atrás mucho encono y serios daños; y porque deforman el significado que el laicismo tiene hoy como garantía de la tolerancia, el pluralismo y la libertad de conciencia. El laicismo no es una doctrina confrontada por otras. Es una posición frente a una pluralidad de doctrinas, particularmente religiosas, que reclaman por igual la validez de su visión del mundo. Ser laico significa reconocer el derecho de todos a practicar una religión - si ésta es su decisión - y hacerlo en el ámbito de la familia, de las propias comunidades religiosas y de las organizaciones ligadas a ellas.

En la escuela pública, a la que acuden todos sin diferencias, el Estado se encuentra obligado a promover una formación común, fundada en valores compartidos por todos más allá de las diferencias entre doctrinas religiosas, que suelen ser irreductibles y frecuentemente se expresan de manera intolerante. Como acción de interés público, la educación tiene que luchar por la armonía, empezando por la propia, y negarse a ser un espacio en el cual los adultos pretendan dirimir sus diferencias y disputarse la conciencia de los niños. La educación pública que imparte el Estado se deriva de las facultades y obligaciones que le imponen la Constitución y sus leyes reglamentarias. En ellas se funda la orientación de la educación. Nos esforzamos porque todos tengan la oportunidad de lograr una formación científica fundamental al desarrollar las capacidades de leer, expresarse y escribir, y usar las matemáticas con inteligencia. Aspiramos a que la escuela aliente la confianza en la razón humana y la capacidad de pensar libremente. Se busca, por muchos medios, fortalecer nuestro sentido de identidad como nación y orientar a los niños hacia la protección de nuestros recursos, el cuidado de la salud y la vida, la convivencia en la paz, la tolerancia y la ley. No creo que en todo ello exista una sola idea particularista, ni alguna intención insidiosa. Es con estos criterios que la separación de la iglesia y el Estado, base

constitucional en la gran mayoría de las naciones, adquiere un sentido concreto en la función educativa pública.

Segunda tesis:

Se sostiene que las orientaciones oficiales son positivistas y obstaculizan la formación valoral de niños y jóvenes.

Respuesta:

El positivismo es una teoría superada, y no creo que alguien la sostenga hoy en el sistema educativo. Por lo que toca a la formación en valores, el laicismo derivado del artículo tercero no postula la neutralidad ética ni el vacío de valores. La escuela pública proclama - y practica en la inmensa mayoría de los casos - los valores colectivos de la tolerancia, la democracia, la igualdad de sexos, razas y orígenes sociales, y el respeto a la dignidad de las personas. En el ámbito del individuo, se insiste en la iniciativa personal, en la colaboración, en el aprecio al trabajo, la honradez y la verdad. Creo que son valores que comparten los católicos genuinos, los cristianos no católicos, los judíos y cualquier persona de buena fe que tenga o no creencias religiosas.

Es necesario fortalecer la formación valoral en los tiempos que vivimos. Hay una tarea que corresponde a la escuela, y que ésta no puede realizar sola, pues a veces la sociedad le traslada funciones que ella misma no ha sabido o no ha querido cumplir. De todos modos, estoy convencido de que en la sociedad mexicana de hoy no hay espacio de vida colectiva que sea más civilizado que en una escuela pública.

Tercera tesis:

Se argumenta que el pluralismo moderno justifica que las iglesias participen en la educación pública.

Respuesta:

En primer lugar, hay que recordar que en la educación por los particulares se ejerce abiertamente este derecho, a partir de la reforma de 1992. En realidad, así se venía haciendo, pero en un absurdo ambiente de simulación. Ahora los padres, al inscribir a sus hijos en un plantel, saben cuál es la opción que están tomando. En la escuela pública las cosas son distintas. El pluralismo en relación con la religión es cada vez más rico en México. Existen los que profesan una religión y los que prefieren no tenerla. En el vasto campo del cristianismo existen numerosas denominaciones, algunas intensamente enfrentadas entre sí. Una creciente internacionalización ha dado mayor presencia a las religiones no cristianas. Aun en el ámbito del catolicismo, hay padres y madres que prefieren mantener la religión en los espacios de la familia y de la comunidad de creyentes

y, además, me atrevo a decir que entre los católicos hay matices en los acentos doctrinales y en las prácticas que distan de ser homogéneos.

Como la validez y el ejercicio de un derecho no dependen del número de aquellos que lo reclaman, habríamos de aceptar que en la demanda de la enseñanza religiosa todos estarían en condición de igualdad. Debemos tener presente que las religiones son casi por naturaleza, sistemas de creencias intensamente arraigados por la fe y por ende, también proselitistas. Aunque la coexistencia religiosa ha ganado la tolerancia en el espacio abierto de las sociedades, todavía hoy, en el mundo y en México, encontramos numerosos testimonios de efectos disolventes en la confrontación religiosa.

Llevar esa pluralidad en competencia al espacio pequeño y de intensa convivencia de la escuela sería enormemente dañino para el ambiente de armonía y de propósito común que los niños y jóvenes necesitan aprender. No debemos abrirle la puerta a la discordia, ahí donde más nos daña, ni entender el pluralismo como confrontación de múltiples intolerancias. Seguramente en eso pensaba el presidente López Mateos, hace más de 30 años, durante la gran polémica del texto gratuito, cuando formuló la frase aquella de que "la paz de la escuela es la paz de México".

Cuarta tesis:

Se considera que los libros de texto gratuitos son el principal instrumento de control gubernamental sobre las ideas de la población.

Respuesta:

Hasta donde lo ha permitido la capacidad de la Secretaría, hemos tratado de elaborar los libros conforme a los avances de las ciencias, a nuestro conocimiento sobre la forma en que aprenden los niños y a nuestra valoración respecto a los requerimientos del trabajo de los maestros. En cuestiones que por sí mismas son controvertibles, hemos intentado resolver los problemas con ponderación y objetividad. Seguramente desde posiciones particularistas, los libros deberían ser distintos. Sin embargo, en la perspectiva de los consensos científicos y pedagógicos hoy predominantes y de los valores comunes de los mexicanos, ¿cuáles son los contenidos de los libros que se consideran sectarios? ¿En dónde se encuentran las formulaciones identificables con un propósito manipulador y cuadrículador de mentes? ¿Dónde está el oscurantismo?

Hay que hacer una reflexión de mayor alcance sobre el significado educativo de los libros de texto. En ellos, a partir de las formulaciones de las leyes y de los planes de estudio, se ha tratado de establecer un marco coherente, sistemático y progresivo de lo que hoy entendemos como formación básica, indispensable para todos. Los libros son una base que asegura un punto de partida común; no son, ni han sido nunca, un referente educativo único y excluyente. Su uso real está mediado por las prácticas infinitamente variadas de los maestros y por los múltiples recursos

que utilizan, entre ellos los libros y materiales educativos complementarios, ofrecidos abundantemente por la industria nacional y la extranjera. Como medio cultural, los libros de texto gratuitos son permanentemente perfectibles y deberíamos acordar los plazos para su evaluación sistemática y mejoramiento. Sin embargo -y asumo el riesgo de ser yo quien lo diga- los libros renovados se comparan ventajosamente por su calidad con otras opciones, si uno concibe a la educación como medio para aprender a pensar, y no para repetir o recordar.

El libro gratuito tiene, además, un evidente sentido social. En un país en el cual la población pobre o de recursos muy modestos es mayoritaria, la distribución universal y oportuna de los textos es un alivio para la economía familiar y una seguridad de tener en las manos los medios básicos de estudio, que en muchos lugares serían inaccesibles por otras vías. No está por demás recordar lo que esto significa: en el país hay aproximadamente 95 000 escuelas primarias y entre ellas 5 100 de sostenimiento privado. Que lleguen a ellas 123 millones de libros -y que lo hagan a tiempo- no podría hacerse con un sistema distinto del que estamos empleando.

Quinta tesis:

El carácter gratuito de los libros es ficticio, puesto que su costo se cubre con los impuestos que pagamos los mexicanos.

Respuesta:

Es obvio que cuando se otorga a la gente un servicio gratuito, su costo debe cubrirse de algún modo. Todas las obras y servicios públicos - calles, agua potable u hospitales - se pagan con los impuestos que la gente aporta y con los recursos de la nación. Con ellos se da atención a necesidad colectiva. Cuando el uso de esas obras y servicios es general y gratuito, o altamente subsidiado, el uso de esas obras y servicios es general y gratuito, o altamente subsidiado, el gasto público social cumple la función de transferir recursos de quienes tienen más a quienes menos tienen.

Definir el destino del gasto exige establecer prioridades, más severamente en épocas de limitaciones económicas, porque gastar en un sector reduce los recursos para invertir en otros. En el caso de los libros de texto, no se puede encontrar un uso alternativo que sea más notable y que tenga mayores efectos positivos a futuro que esta inversión.

Sexta tesis:

El debate, y la polémica en general, dañan a la educación porque producen intranquilidad y confrontación.

Respuesta:

No. La educación se beneficia con el debate serio, informado y en torno a problemas colectivos reales. Lo que me parece infortunado son los términos de estas tesis. Creo que, particularmente en épocas como las actuales en México, todos estamos obligados a cuidar el fondo y la forma de nuestras expresiones políticas. No sólo es cuestión de buenas maneras, sino de evitar que el discurso público se degrade en la descalificación genérica y en las aseveraciones que no se fundamentan en hechos. Un debate degradado no le sirve a la educación ni al país, descalifica a la política y resta autoridad intelectual y moral a quienes participan en él.

La universidad y la izquierda

La Universidad y la izquierda

Fuentes, O. (1987). La universidad y la izquierda. NEXOS, No. 1943 México, 1 de diciembre de 1987.

Este es un modesto ejercicio de utopía. Supongamos que las tendencias con mayor capacidad renovadora que existen en la universidad logran expresarse y actuar sobre su entorno. Supongamos que esos sectores superan una tradición sectaria y contestataria y que dan forma a un proyecto coherente de reformas, con el poder necesario para despertar y organizar la voluntad de miles de profesores y estudiantes. Se construirá así un sujeto colectivo – que no pueda ser otra cosa que una nueva izquierda- que entre en la disputa por dar forma y sentido a la universidad pública. ¿Cuál sería, al llegar al siglo XXI, el máximo efecto transformador que este actor político habría logrado producir? ¿Tendríamos una universidad diferente?

Hay que fijar un primer límite a la utopía. No puede haber un cambio tan breve como el que nos separa del año 2000 y en un sistema como el universitario, dotado de poderosos mecanismos de conservación. Lo que caracterizará a la universidad será la agudización de la diferenciación interna; de hecho será un sistema en el que coexistan y se confronten varias universidades distintas. La nueva izquierda será exitosa si en ese panorama logra establecer su propia alternativa.

Al final del siglo la educación superior, en todas sus modalidades, estará cerca de 2 millones de estudiantes y 200 mil profesores e investigadores. ¿Cuál será la composición de ese sistema? Es seguro que seguirá existiendo -y tal vez predominando- la forma de universidad que fue producida por la masificación sin reforma. En ella, la degradación de las normas y de las prácticas académicas habrá convertido a las relaciones educativas en rutinas cuyo único sentido está dado por la obtención del título. Frente a esta institución promocional en decadencia, se habrán levantado dos intentos que cifran en la restricción y la selectividad la recuperación de la funcionalidad universitaria. Uno será simplemente conservador y tratará de restaurar las conductas y los rituales que caracterizaron a la mitificada universidad tradicional que era “buena”. Otro será modernizador y buscará la eficacia mediante formas organizativas novedosas, el control interno severo y el ajuste a las demandas más aparentes del aparato productivo. Obviamente, la variedad representada por el segmento elitista de la enseñanza privada reforzará su papel protector de la reproducción de los herederos, que le es asignado en un privilegiado reclutamiento social.

Aquí y allá, en algunas instituciones y escuelas o en fragmentos de ellas, la nueva izquierda estará construyendo otra universidad, cuyos rasgos distintivos se definen en contraposición no sólo con la universidad dominante, sino también como muchas de las ideas y los hábitos de la vieja tradición de la izquierda. Desatemos la utopía: La universidad será una obra cultural. Su significado democrático y socialista se realiza cuando ella hace posible que muchos desarrollen la inteligencia crítica, la sensibilidad creadora, el rigor en la relación con el conocimiento. Si digo esta perogrullada es para destacar que la universidad no será un medio para el dominio burocrático y el fortalecimiento clientelar, ni un espacio de pseudo militancia doctrinaria, ni centro de oferta populista de ilusiones de movilidad social.

La universidad será una relación democrática, que no se expresa sólo -ni principalmente- en elecciones y asambleas, sino en la elaboración de las decisiones y en las prácticas colectivas. Se ha aprendido que el igualitarismo es lo contrario a la igualdad y que el pluralismo se ejerce en serio o la democracia se corrompe.

La universidad será de masas y la afluencia popular será incrementada deliberadamente. Para lograrlo, los procedimientos y organización de la enseñanza se habrán multiplicado y diversificado. Cada sector estudiantil encontrará formas y recursos que corresponden a sus condiciones para aprender. Sin embargo, la institución reconoce sus límites y no ofrece lo que no puede cumplir.

La universidad será un lugar para el esfuerzo intelectual. Existirán las condiciones para aprender, enseñar a investigar y para realizar una carrera de vida en la academia, productiva, austera, creadora, vitalizada por el placer intelectual. Por eso, no habrá lugar para el parasitismo, la simulación y la pedantería. Tirar más de dos rollos es motivo de expulsión.

La universidad será importante para la nación, porque los universitarios son confiables, obsesionados por la realidad, ridículamente optimistas y solidarios.

Me queda utopía, pero se me acabó el espacio. Saludos revolucionarios.

Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda

Fuentes, O. (1988). Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda. Cuadernos Políticos, número 53, Editorial Era, México, D.F., enero-abril, 1988, pp.4-18

Durante más de veinte años, los vínculos entre universidad y democracia han sido tema esencial y recurrente de la izquierda universitaria mexicana. Un amplio abanico de corrientes políticas, desde el nacionalismo progresista al izquierdismo radical, han centrado en la búsqueda de lo democrático su discurso, sus proyectos y su práctica. De hecho, ésta ha sido la temática distintiva de la izquierda, pues ni el pensamiento conservador ni el modernismo tecnocrático han colocado a la democracia en el centro de su reflexión, salvo cuando ha sido necesario expropiar el argumento del adversario.

Esta tradición y la historia real que la ha acompañado exigen hoy una genuina revisión crítica. Durante más de dos décadas, desde los años formativos que prepararon el 68, las izquierdas no sólo han pensado y escrito sobre la democracia y la universidad, sino que han tenido la oportunidad, excepcional en América Latina, de gobernar con continuidad instituciones enteras y de ejercer en otras una significativa influencia. No tenemos frente a nosotros tan sólo un patrimonio ideológico, sino una práctica prolongada, una experiencia política cuyo sinuoso desarrollo y complicados efectos no han sido rigurosamente valorados. La simple enumeración de las áreas en las que la izquierda ha tenido mayor presencia indica la extensión y la diversidad de su experiencia. Las universidades de Puebla, Sinaloa y Guerrero han sido dirigidas exclusivamente por corrientes de izquierda durante cerca de quince años y en Zacatecas durante una década éstas han sido la fuerza preponderante. En la UNAM se ha ejercido una influencia duradera, singularmente en las Facultades de Economía y Ciencias, y algo parecido sucede en la UAM, en Chapingo y en Guadalajara. En el terreno gremial, la izquierda fue la fuerza motriz en la constitución del sindicalismo independiente y dirige hoy por lo menos una docena de organizaciones, entre ellas las más importantes. En los movimientos estudiantiles, a pesar de que entraron en una prolongada fase de reflujo que se extendió desde mediados de los años setenta hasta 1986, los motivos, el lenguaje y las formas organizativas se siguen caracterizando por la más pura tradición izquierdista.

El propósito de este ensayo es contribuir a la valoración de esta experiencia. Existe hoy, en muchos núcleos de la izquierda universitaria, una disposición autocrítica que estaba ausente, una necesidad de explicarse la historia propia y de reorientar el rumbo y el sentido de la práctica política. Estas páginas comparten esa disposición de ánimo, todavía minoritaria pero cada vez más común. Sin embargo, sólo por ingenuidad podría creerse que la conciencia sin concesiones

y una auténtica capacidad de rectificación son objetivos fácilmente alcanzables, pues el ejercicio de la autocritica nunca ha sido el fuerte de la izquierda, que suele concebirla como algo que sus adversarios deberían practicar. Para que una corriente tan intensamente ideologizada pueda reconocer su presente y su historia, no sólo se interponen los intereses de la ubicación corporativa, el pragmatismo clientelar y la conservación de mandos y prestigios, sino también las ataduras más sutiles y más firmes de esa forma de autocensura que deriva de una concepción paralizante de la lealtad.

Frente a todos los obstáculos, esta labor es vital para la reconstitución de una izquierda capaz de ejercer una influencia enérgica y legítima en el desarrollo futuro de las universidades.

Como parecen imponer las condiciones del país y de su inserción internacional, y el propio estado del sistema educativo, la transformación de la educación superior no sólo es necesaria, sino también inevitable. El rumbo que tome la reforma que viene todavía no está definido; serán las fuerzas que se movilicen realmente y la viabilidad de los proyectos que desplieguen lo que determinará la vía hacia la universidad del siglo XXI. En esa disputa una izquierda sin más proyecto que la autodefensa no tiene nada que hacer.

Las páginas que siguen no constituyen un informe de investigación, ni un estudio en sentido estricto. Son un ensayo de interpretación, que a partir de una larga participación y renovados contactos con la experiencia política que se analiza intenta ofrecer una explicación general de procesos que presentan diferencias y matices importantes. Por eso, y porque el sesgo de este trabajo es en todo caso su intención crítica, es probable que el ensayo sea impreciso en algunas cuestiones e injusto en la valoración de otras. Asumo esa responsabilidad, por otro lado, inevitable. Unas palabras sobre lo que un buen metodólogo llamaría el "referente empírico" de este trabajo. Si bien los procesos de Puebla, Sinaloa y Guerrero han originado la mayor parte de las reflexiones aquí expuestas, están presentes experiencias diversas de la UNAM y la UAM, de las organizaciones sindicales, de Zacatecas y Nuevo León. No hay, pues, referencias particularizadas a tal o cual situación, salvo cuando ha sido conveniente ejemplificar, sino una intención sostenida de poner de relieve lo común y esencial. Como deslinde necesario, quiero señalar que no me he referido en estas notas al proceso vivido por la UNAM entre 1986 y 1988. Aunque el movimiento estudiantil articulado por el CEU comparte muchos rasgos de la tradición de la izquierda —demasiados, tal vez— su modernidad, sus rasgos absolutamente peculiares, exigirían un tratamiento diferente.

Una última nota subjetiva: "izquierda" está utilizada aquí en primera persona del plural. La experiencia política que quiero discutir es, también, parte de mi propia historia. Entremos en materia.

¿De qué democracia hablamos?

El primer problema para discutir la larga relación entre la izquierda y la democracia en la universidad es la multiplicidad de significados que lo democrático ha asumido, muchas veces en combinación con los términos igualmente ambiguos de crítico, popular y científico. Una revisión somera de la experiencia política de la izquierda permite identificar por lo menos tres sentidos básicos atribuidos a la democracia en la universidad o producida por la universidad:

1]La democracia como posibilidad social no discriminatoria de acceso a la educación superior y de permanencia en ella.

2]La democracia como aspiración de poner al servicio de las mayorías los productos de la actividad universitaria: los egresados, los resultados de la investigación, la extensión y, en un sentido más difuso, la "función crítica".

3]La democracia como forma igualitaria de relación entre los miembros de la institución y como procedimiento participativo en la elección de los órganos de gobierno.

Estos valores pregonados, integrados en un solo discurso, dieron origen a prácticas que nunca tuvieron una precisa correspondencia con su justificación ética, ya sea porque las condiciones reales de los actores de la universidad y de su medio institucional y social las orientaron por otros caminos, o porque generaron "efectos perversos", distintos y aun contrarios a las intenciones originales de los actores. En las páginas que siguen revisaré los principales rasgos de este proceso.

Las paradojas del crecimiento

La ampliación del acceso a la universidad y su apertura a los grupos sociales populares fue la más elemental y visible de las acciones democratizadoras de la izquierda. Dentro de la tendencia nacional de expansión de la matrícula que se mantuvo entre 1970 y 1982, Puebla, Sinaloa y Guerrero superaron ampliamente el promedio del país. A diferencia de otras instituciones, este crecimiento no fue solamente resultado de una política de puertas abiertas que eliminó todo procedimiento selectivo, sino de una estrategia que estimuló y organizó directamente la demanda educativa. La multiplicación de los centros de enseñanza preparatoria, que en los casos de Sinaloa y Guerrero cubrieron la totalidad de los territorios estatales y la aplicación de amplias medidas asistenciales, dio posibilidades de escolarización a una población que había estado marginada de la enseñanza media. Como consecuencia, las preparatorias adquirieron un peso político, poblacional y financiero igual o superior al de los estudios de licenciatura y por lo menos una institución —la UAP— se convirtió en centro regional de educación media superior.

A causa de la estructura social de las zonas de influencia de la UAP, la UAS, la UAC y la UAZ, la expansión no sólo significó la incorporación de estudiantes procedentes de sectores urbanos de bajos ingresos, como sucedió en otras regiones, sino también de una población originaria del campesinado medio que había logrado superar la eliminación escolar temprana.

El fenómeno de la diversificación de la demanda implicó un reto pedagógico difícil de resolver, pues no sólo habla que hacer frente a un crecimiento excepcionalmente rápido de la matrícula, sino que atender a un estudiantado cultural y socialmente distinto de la clientela típica de la universidad tradicional. Teóricamente, la salida debía encontrarse en la construcción de modalidades educativas originales y diversificadas, adecuadas a las condiciones de la nueva población escolar y, sin embargo, la respuesta consistió en reproducir las formas educativas tal y como existían, sin ningún cambio relevante en la organización del conocimiento y los procedimientos de enseñanza. El reto pedagógico planteado por la masificación no fue resuelto; ni siquiera percibido.

Con esta reflexión quiero apuntar que la masificación no es una cuestión de límites sociales, ni de distribución desigual de los talentos, sino de condiciones institucionales.

Comparada internacionalmente, la proporción de jóvenes mexicanos que llega a la educación superior es baja, no sólo frente a países de alto y antiguo desarrollo, sino también con respecto de otros de crecimiento reciente. Corea del Sur, por ejemplo, tiene el doble de estudiantes que México en relación a su población juvenil. Sin embargo, aun una masificación de moderadas dimensiones se convierte en problema cuando las estructuras y los procedimientos que eran suficientes para un alumnado reducido y culturalmente homogéneo se utilizan con poblaciones diez veces más grandes y enormemente heterogéneas.

Es particularmente importante precisar los problemas derivados del origen cultural de la nueva población estudiantil, cuestión que generalmente se rehúye. El hecho central es que buena parte de los estudiantes que llegaron a los estudios superiores después de 1970 eran los primeros universitarios de su familia y estaban experimentando un espectacular proceso de movilidad escolar, con una educación elemental y media que muy probablemente se había desarrollado en segmentos del sistema escolar relativamente nuevos y de calidad precaria.

Desde este punto de vista, ni su medio cultural de origen, ni sus experiencias escolares previas habían sido favorables para la adquisición de las destrezas y hábitos del trabajo intelectual, las competencias lingüísticas y la formación científica primaria requerida para la apropiación real del saber universitario.

Esta situación no representa una condena irremediable a la inferioridad cultural, como lo supone un renaciente darwinismo; pero sólo a condición de que se asuma como el punto de partida de la acción pedagógica y de que la experiencia educativa que la universidad ofrece sea concebida como un proceso de transición coherente entre el estado cultural original y la adquisición de una competencia técnica y científica superior. Desde esta perspectiva la cuestión de la democratización empieza con la ampliación del acceso a la educación superior y no se resuelve con ella, como se pensó de manera simplista.

No pueden ignorarse las dificultades materiales e intelectuales que obstaculizaron la construcción de la empresa cultural original y compleja de que estamos hablando. Las universidades de izquierda, más aún que las que no lo fueron, crecieron aceleradamente y sin previsión. En el curso de unos cuantos años y en regiones en las que la producción intelectual y la vida académica tenían escasos recursos y una débil tradición, se formaron y adquirieron notable estabilidad los cuerpos académicos y sus grupos dirigentes, formados más en la lucha política que en la preparación para la academia. Enfrentados a la tarea de organizar y dirigir la institución, estos profesores no tenían a su alcance otra opción que reproducir las prácticas y las formas de organización en las que ellos mismos habían sido formados. Junto a un discurso radical, insuficiente como generador de una alternativa cultural, se conservaron las concepciones más tradicionales sobre la operación de la enseñanza universitaria. La inercia reproductiva permeó la cátedra, que fue mantenida como forma única de transmisión educativa; dominó en los planes de estudio, cuya estructura no cambió más allá de la introducción obsesiva de contenidos doctrinarios, y gobernó la selección de las profesiones ofrecidas, misma que, como se precisa más adelante, acentuó el predominio de las "carreras" liberales orientadas a los servicios.

Lo sorprendente de este proceso, probablemente inevitable, es que no fue un momento de transición hacia formas académicas distintas, sino que gestó una modalidad paradójica de neoconservadurismo, cuya consecuencia más grave fue que, al soslayar que lo esencial es la democratización del conocimiento y las capacidades científicas y técnicas, la izquierda renunció a la construcción de una alternativa cultural genuina y se incorporó inadvertidamente al proceso del credencialismo. Al desentenderse de la calidad de la formación y de las experiencias educativas, la obra de la izquierda no se involucró centralmente en la producción de valores de uso —saberes y competencias— sino de valores de cambio —títulos y certificados— destinados hipotéticamente al uso instrumental para la ubicación de los individuos en la división social del trabajo.

Esta incorporación al mercado de las credenciales escolares se produjo tardíamente y en las condiciones menos favorables de competitividad. Al respecto son conocidos los mecanismos que han regulado el valor de cambio de los títulos, el cual, como apuntan Bourdieu y Passeron, depende centralmente de su "rareza". Cuando las universidades de la izquierda entran en la fase de crecimiento acelerado, los títulos universitarios son ya relativamente abundantes y han perdido buena parte de su funcionalidad para la inserción social privilegiada. Los certificados de licenciatura no poseen más un valor genérico; éste se asigna diferencialmente según la profesión y el tipo de institución que los otorga. Se han desarrollado dentro del sistema de enseñanza superior, como lo señala Germán Rama para América Latina, circuitos diferenciados y diferenciadores, que reclutan a poblaciones típicas de origen social distinto, a los que otorgan atributos formativos y simbólicos peculiares y a los que canalizan hacia destinos ocupacionales jerárquicamente desiguales.

En estas condiciones, las universidades de los estados que se masificaron tardíamente, en condiciones académicas más precarias y con mayor debilitamiento de los mecanismos de selección social, conformaron un segmento del sistema escolar valorado como "inferior" en el mercado de trabajo y en la atribución social de los prestigios, lo que vuelve ilusoria la esperanza puesta en una democratización entendida como fenómeno puramente cuantitativo.

Estaríamos ante la consecuencia de lo que G. Vacca ha llamado "liberalización sin reforma" para describir la situación de la moderna universidad italiana.

En síntesis, la forma de masificación que la izquierda promovió y aceptó produjo resultados de una aguda ambivalencia. En su lado positivo, representó para decenas de miles de jóvenes el acceso a formas culturales modernas, no sólo y quizá no principalmente por la vía del aprendizaje formalizado, sino por los espacios de socialización y de circulación de ideas que se crean en la convivencia universitaria. Saberes, aspiraciones y estilos de vida que no habrían podido surgir en el medio cultural y social de origen de muchos estudiantes, se desarrollaron estimulados por la experiencia escolar. Sin embargo, el saldo negativo no puede ser ignorado.

La permanencia escolar, en sus condiciones típicas, es apenas una posibilidad incierta —en muchos casos remota— de acceso al saber científico y profesional. La participación en procesos degradados de relaciones intelectuales, la pérdida del sentido de prácticas académicas convertidas en rutinas y requerimientos conforma inevitablemente una imagen deformada y devaluada del conocimiento. El estudiante sabe —o cuando menos lo intuye— que no está adquiriendo la formación que requiere y que corresponde formalmente al certificado escolar. Una sensación de inseguridad y de frustración, de "ausencia de futuro", se vuelve cada vez más común y se arriba a una situación en la que, con justeza, puede hablarse de una crisis del aparato escolar en tanto aparato de socialización.

Como inesperado resultado sociológico, la mayor parte de los estudiantes que no realizan sus expectativas y posibilidades se culpan a sí mismos, transformando subjetivamente "el fracaso estructuralmente inducido en fracaso individual", para usar la formulación de J. Karabel.

La universidad para el pueblo

La cuestión de la calidad de la formación educativa está también en el centro de la segunda acepción de la democracia, entendida como la vinculación de las actividades de la universidad y de los universitarios con las necesidades e intereses de las mayorías populares y con los de la nación.

En este terreno, la izquierda ha tenido una enorme dificultad para establecer y aplicar una política consecuente con sus aspiraciones que, más allá de la postulación retórica, realice en acciones concretas el "sentido social" de la universidad. Esta dificultad requiere de una explicación que

supere el mero señalamiento de fallas e insuficiencias y que, a mi juicio, tiene que remitirse al proceso formativo y a la historia de la izquierda universitaria.

Aquí es indispensable una digresión. Me parece que las raíces de la incapacidad para desenvolver una política académica de izquierda habría que buscarlas en la identidad, las perspectivas estratégicas y la mitología que se formaron en la etapa constitutiva de las principales corrientes de izquierda, durante los años de la lucha que van de 1969 a 1975 y que no cambiaron sustancialmente cuando una fase de relativa estabilidad sucedió a la era de la violencia.

En efecto, la reconstrucción de la ideología de los años setenta permite localizar un rasgo esencial: la actividad de la universidad y de los universitarios sólo tiene sentido si está subordinada a un proceso de acumulación de fuerzas revolucionarias, que en un plazo relativamente corto debería desembocar en el choque frontal con el Estado y la clase dominante. Se creía —hay que reiterarlo— que un proceso de ruptura estaba en marcha, convicción que se alimentaba en las secuelas de la represión del movimiento del 68, ejemplo clásico de acción democratizadora espontánea y "abierta", y en la percepción de que las vías de la acción legal estaban cerradas para cualquier movilización genuinamente opositora.

Desde esta perspectiva, la misión de la izquierda debería ser la conquista de la universidad, para despojarla de su funcionalidad burguesa y convertirla en una instancia militante contra el sistema, lo que conlleva la aceptación de la precariedad de la presencia institucional de la izquierda, pues no podría pensarse en la estabilidad requerida por actividades de largo plazo cuando lo único previsible eran la confrontación y la represión.

La visión de una universidad instrumentalizada por la causa de la revolución y por sus agentes, los partidos y grupos revolucionarios, se debía realizar en dos terrenos estrechamente asociados: primero en el campo ideológico, para formar a los activistas en la doctrina de alguna de las versiones combatientes del marxismo y para hacer de la institución un centro de irradiación del pensamiento crítico, de la conciencia develadora que los explotados no poseen; y, segundo, en el campo de la acción política, para incorporar a los estudiantes y a los maestros a la vanguardia de los movimientos de ruptura y hacer de la universidad misma una base de apoyo y refugio de la lucha popular.

Hacia mediados de los años setenta, empezaba a hacerse evidente que las bases en las que se había sustentado la noción de la universidad militante estaban cambiando. Los movimientos populares y en particular la insurgencia obrera había caído en un intenso reflujo y las organizaciones guerrilleras, tanto urbanas como rurales, se encontraban derrotadas o en franco proceso de descomposición. La "apertura democrática" y los primeros intentos de reforma político-electoral tendían a desahogar el espacio de la expresión política y, en el terreno de las relaciones entre Estado y universidades disidentes, surgía una tensa forma de coexistencia, que apuntaba hacia la normalización del funcionamiento de los centros educativos.

Estos cambios creaban un referente para la acción radicalmente distinto y obligaban a una rápida y radical redefinición de la estrategia y la orientación de la izquierda universitaria. De la noción de una institución antisistema, era necesario pasar a asumir a la universidad en el sistema. El corto plazo de la perspectiva de la ruptura tenía que ser sustituido por el largo plazo de un nuevo tipo de oposición en la legalidad vigente. Todo ello significaba mucho más que un reajuste táctico, puesto que sometía a una enorme tensión la identidad misma de la izquierda y sus razones últimas para estar en la universidad.

Esta crisis, que pasaba necesariamente por la redefinición de los vínculos entre universidad y mayorías populares, se resolvió en una ambivalencia estéril. Por un lado, hubo que asumir que las funciones académicas son la universidad y que es a través de ellas como la institución alcanza significado social, pero por el otro no se pudo renunciar al ideal revolucionarista —o a su leyenda—, que sobrevivieron en la retórica radical y en los residuos del activismo voluntarista, el cual creía encontrar en cada movilización social el resurgimiento de la dinámica revolucionaria. En la mayoría de los grupos de izquierda surgió una práctica escindida entre la realización pragmática de las actividades institucionales (sin metas de largo plazo y guiada por presiones azarosas surgidas del exterior y el interior de la universidad) y la prédica de un discurso disidente, con expresiones académicas cada vez más rutinarias y carentes de convicción.

Por supuesto, para cualquier sistema universitario es complicado adquirir un auténtico sentido popular y nacional, establecido por la actividad de los profesionales que forma y por los programas institucionales de investigación, difusión y servicio. Para la izquierda, sin embargo, han existido dos obstáculos adicionales: la sobreideologización y el vanguardismo en la relación con lo popular que he tratado de explicar antes, y la dificultad para plantearse a la nación como referente de las actividades académicas. Esta carencia es explicable, pues la historia de la izquierda marginada y contestataria impedía esa disposición a la propuesta de alternativas nacionales "desde ahora", que sólo pueden hacer las fuerzas de oposición que se conciben como opción de gobierno. Hasta hace poco tiempo, la nación sólo podía ser pensada desde la utopía milenarista, lo que dejaba vacío el terreno de la construcción para el futuro en el espacio posible del sistema presente. Faltaba, es casi inútil decirlo, el sentido y la voluntad de un pensamiento hegemónico.

Pasemos, después de esta larga desviación, a revisar algunas de las experiencias concretas en las instituciones influidas por la izquierda. Lo más obvio es empezar por el tipo de profesiones que han sido promovidas, puesto que es la profesión la que define en primera instancia qué servicio presta un egresado universitario y quiénes son sus destinatarios preferentes. En este terreno, la diversificación de las opciones de estudio ha logrado resultados ambivalentes. Si bien es cierto que la proporción de estudiantes que cursan estudios directamente vinculados a la producción primaria e industrial —incluida la Ingeniería Civil— y a las ciencias básicas se ha elevado, ello coexiste con procesos del signo más tradicional. Si consideramos al porcentaje de la matrícula

inscrito en las carreras de Derecho, Contabilidad y Administración como el indicio elemental de una débil vinculación social, encontramos que éste alcanza niveles elevados: en la UAG un sorprendente 49%; en la UAS con tres escuelas de Derecho y dos de Contabilidad, alcanza el 36%; en la UAP el 34%; y en la UAZ el 29 por ciento.

En las profesiones con mayor relación potencial con el desarrollo productivo y el bienestar social, el problema radica en el tipo de competencias y conocimientos adquiridos, que en general tienen una escasa correspondencia con los requerimientos probables de una práctica popular. Es válido preguntarse, por ejemplo, si la formación típica en Agronomía y Veterinaria efectivamente capacita para actuar en los procesos productivos, organizativos y sociales característicos de la economía campesina.

Estas situaciones indican que en la expansión de los servicios educativos prevalecieron dos criterios que nunca se hicieron explícitos: atender a la demanda de escolaridad en la forma en que ésta se presentaba, sin ningún intento de canalización, lo que supone aceptar las presiones sociales alimentadas por las imágenes más convencionales sobre las profesiones; y, por otro lado, creer que el sentido de una práctica profesional cualquiera puede ser determinado por la formación ideológica disidente que se produce por reiteración doctrinaria.

Tales supuestos dejaban de lado que las profesiones heredadas de la universidad tradicional están definidas por sus condiciones típicas de práctica y por el carácter de sus usuarios "naturales" y que a ello corresponde su perfil escolar. Esta omisión dio lugar a combinaciones curriculares incoherentes, que pretendían articular bajo una cierta visión del marxismo a contenidos totalmente refractarios a la doctrina, tanto epistemológicamente como por el sentido de su utilización. Es difícil imaginar un esfuerzo tan absurdo como el de formar contadores o licenciados en turismo con el "marco teórico" de la Economía Política.

Más allá de esta obvia inconsecuencia, no fueron tampoco considerados dos obstáculos centrales para realizar prácticas vinculadas a las mayorías populares. En primer lugar, la contradicción — existente en todos los países de capitalismo atrasado— entre un mercado real de trabajo, que expresa los requerimientos, las deformaciones y el dispendio del sistema dominante, y la existencia de grandes necesidades sociales que requerirían del servicio de profesionales, pero que no generan por sí mismas oferta de empleo o lo hacen bajo condiciones precarias y con escasas ventajas materiales para el profesional. Asociada a la anterior, una segunda contradicción es la que se genera entre las aspiraciones de movilidad y de distanciamiento de las condiciones originales de vida, las cuales condujeron a la mayor parte de los estudiantes a la universidad, y la situación de sacrificio relativo de oportunidades que implica la práctica popular. La imagen de un trabajo bien pagado, urbano, en el sector de los servicios y alejado de la labor manual, sea o no viable en la realidad, actúa como factor de disuasión y abandono frente a las prácticas que no le corresponden ni conducen potencialmente a su realización.

Ninguna forma escolar es capaz de resolver estas contradicciones solamente por sus medios. Puede, sin embargo, construir condiciones para la formación intelectual y profesional que hagan más probable el rompimiento con la dinámica reproductiva de la relación "natural" entre universidad y sociedad. Sin embargo, puede constatarse que, salvo excepciones como el proyecto original de la UAM Xochimilco, por lo demás de muy desiguales resultados, no hubo una reflexión pedagógica que se pusiera como meta desatar el nudo de relaciones que existe entre las necesidades sociales, la formación escolar y las prácticas profesionales. Sin ella, ha sido imposible pensar en prácticas profesionales alternativas o emergentes y en las estructuras curriculares transformadas que las hagan viables.

Inevitablemente la situación descrita arriba tenía que afectar también a la prestación del servicio social de los estudiantes, actividad en la que se depositaron grandes esperanzas como oportunidad de concientización estudiantil y de integración con los grupos populares. La realidad es que, salvo unas cuantas excepciones, los programas de servicio no lograron conjugar su doble función de instancia formativa y de atención eficiente a necesidades concretas y que con frecuencia constituyeron irrupciones torpes y paternalistas en la vida de las comunidades atendidas.

Pasemos ahora a revisar dos campos distintos, que corresponden más a la acción propiamente institucional que a la de los individuos que en ella se forman: la investigación científica y a lo que, a falta de un término más preciso, llamamos promoción del pensamiento crítico. La investigación científica aparece en el discurso progresista común como una de las vías más firmes de vinculación popular y nacional, pero la realización de este postulado ha sido obstaculizada por dos órdenes de problemas: el reducido desarrollo y la precariedad de los aparatos de investigación, y la falta de orientaciones claras en las políticas institucionales.

La creación de grupos de investigación con efectiva capacidad productiva ha sido una tarea difícil en todas las universidades de los estados, en donde la pobreza de las tradiciones y los recursos científicos locales y los efectos de una dinámica centralizadora han creado limitantes que tampoco en las universidades de izquierda han sido superadas, con la notable excepción de la UAP. Lo más grave, sin embargo, es que esta situación no ha sido asumida como un problema que sólo puede ser resuelto mediante una estrategia realista y sostenida, con claras prioridades y resultados a largo plazo. La experiencia en este campo deja la impresión de que ha prevalecido un criterio nominalista y formal, que supone que la creación de dependencias, plazas y programas puede sustituir al esfuerzo prolongado y poco espectacular de la formación en el oficio de la investigación.

El otro problema se presenta ahí donde se ha logrado una acumulación importante de recursos para la investigación, sin que en términos generales la productividad del trabajo y la significación social de sus resultados hayan alcanzado niveles que correspondan a las expectativas despertadas por una visión ciertamente fetichizada de la práctica científica. La situación es muy desigual por

instituciones y por áreas disciplinarias, pero me parece que lo predominante ha sido la ausencia de políticas que establezcan orientación, jerarquías y normas mínimas para valorar la calidad de la producción científica.

Algunos ejemplos son particularmente elocuentes: la Facultad de Economía de la UNAM cuenta con 190 profesores de tiempo completo y la Universidad Autónoma Metropolitana con cerca de dos mil, en ambos casos con una reducida carga docente, establecida justamente para que el personal pueda dedicarse a la investigación. Sin embargo, pese a que hay logros de indiscutible relevancia, los resultados están por debajo del potencial de los recursos existentes. La investigación tiende a ser azarosa y aislada y se le confunde frecuentemente con el estudio de la disciplina. Una noción abusiva de la libertad académica diluye el principio de responsabilidad individual e impide las acciones indispensables de programación y evaluación. En muchos casos, es evidente que se aspira a la investigación como un privilegio corporativo que garantiza estatus y superiores condiciones laborales y no como la oportunidad de ejercer una vocación y una competencia.

Es casi inútil concluir de todo esto que, con recursos escasos y mal utilizados, los universitarios de izquierda y las instituciones bajo su influencia han aportado mucho menos de lo que pueden al conocimiento de la realidad nacional y a un desarrollo científico susceptible de ser incorporado a la transformación de las condiciones de existencia de las mayorías populares.

Hagamos una última reflexión sobre la contribución de la izquierda universitaria al crecimiento de la capacidad social de pensamiento crítico y por ende a las posibilidades de la democracia. Aquí, como en los procesos comentados antes, es indispensable remitirse a las dos caras de una compleja producción cultural. Primero, me parece indiscutible que el desarrollo en México de una cultura moderna sobre la política y la sociedad le debe mucho a la izquierda universitaria. Desde principios de los años setenta, la crítica y el debate públicos se han enriquecido con la incorporación de categorías y enfoques analíticos que provienen del pensamiento marxista o emparentado con él y que, despojadas de su impronta académica, se han convertido en lenguaje común en un circuito cultural cada vez más extenso. Se ha difundido un estilo de pensamiento caracterizado por la exigencia de racionalidad y de información fidedigna, por el rechazo a la manipulación, y que se funda moralmente en los valores de la democracia y la transformación social, no necesariamente socialistas.

En este proceso, los centros académicos de izquierda han sido el foco original de construcción de nuevos discursos y de su difusión a través de la cátedra, la conferencia y las publicaciones institucionales. En esos centros se formaron nuevas generaciones de intelectuales vinculados permanentemente al debate público, que han cumplido una función pedagógica infrecuente en América Latina a través de medios como Uno más Uno, La Jornada y Nexos, o de la producción editorial en empresas como Era y Siglo XXI.

El otro lado de la moneda es mucho menos luminoso.

En el campo ideológico constituido por la obra cultural de la izquierda, han coexistido las expresiones ilustradas y de una viva capacidad renovadora a que me referí antes, con una cultura común, construida a partir de un canon doctrinario que simplifica distintas versiones de la vulgarización marxista. La función de esta doctrina no es analítica ni explicativa, sino que sirve como código interno que otorga identidad y reconocimiento entre los miembros de una comunidad ideológica cerrada. Los componentes del código común se derivan de unas cuantas fuentes de divulgación, con una circulación excepcional para un mercado editorial como el nuestro y que van de las supervivencias de la época de la Academia de Ciencias de la URSS a las reformulaciones del estructuralismo francés. Del CCH Oriente a la Escuela de Economía de Chilpancingo y a la de Ciencias Sociales de Mazatlán se reitera una forma discursiva casi idéntica. Cincuenta y seis ediciones de los Principios elementales de Marta Harnecker nos contemplan.

La conservación del discurso vulgarizador está asociada a la integración de la base de los cuerpos académicos de las preparatorias y de muchas escuelas profesionales, en las que el acceso dependió mucho más de la afinidad ideológica que de razones estrictamente académicas. Supuesto el dilema entre "rojos o expertos", como lo planteaban los chinos en la Revolución Cultural, se tendía a favorecer inequívocamente a los rojos. Se constituyó así una especie de "bajo clero" del marxismo, poseedor de una Vulgata excepcionalmente homogénea y cuyo ejercicio excluía la relación polémica con otras corrientes del pensamiento. En efecto, el tratamiento usual de la teoría antagonica no es el debate, sino la descalificación de una caricatura, que busca dejar en claro que Weber, los funcionalistas o Keynes son anticientíficos e ideólogos burgueses.

Un estilo intelectual de esa naturaleza nada puede aportar al pensamiento crítico: en sus modalidades más elevadas es la interminable hermenéutica del Seminario de El Capital y en las más comunes es el ritual de los "rollos" ante asambleas capaces de abolir la propiedad privada. Para la audiencia forzada del discurso, la ideologización es una experiencia que se diluye tan pronto se abandonan las aulas y que con frecuencia inmuniza contra cualquier politización futura. Para los grupos populares que alguna vez son escogidos como materia de "concientización", la retórica es una jerga extraña, que no puede ser incorporada a la explicación de la vida social real.

Igualdad y representación. Trayectoria de una idea de gobierno.

La transformación del carácter verticalista del ejercicio de la autoridad, así como la representatividad limitada y desigual de los órganos de gobierno característicos de la universidad tradicional, fue un objetivo primario de las luchas de la izquierda. Esta aspiración por establecer una forma democrática de gobierno institucional estaba asociada a una concepción más amplia, de la que formaban parte como elementos esenciales la igualdad en las relaciones y en el ejercicio

de derechos de los miembros de la universidad, así como la autonomía de la institución hacia los órganos del Estado. De hecho, la revisión de la génesis de los movimientos universitarios muestra que casi todos, en su origen o en su desenvolvimiento, fueron reacciones contra la imposición de funcionarios, el ejercicio autoritario del poder interno o la intervención represiva de agencias gubernamentales.

Al consolidarse la dirección de la izquierda, las primeras reformas estuvieron dirigidas a la modificación del régimen legal y de los usos que regulan las funciones y la composición de los órganos de gobierno, la participación en la elección de las autoridades personales y colegiadas y la autonomía frente al poder público. Como rasgos comunes, estas reformas suprimieron los órganos de carácter no representativo —Juntas de Gobierno y Patronatos—; ampliaron en los órganos colegiados la representación de los estudiantes (que en algunos casos alcanzó la paridad); abrieron también la representación a los trabajadores; y establecieron diversos mecanismos de voto universal y directo para la elección del Rector y de los directores o coordinadores de escuelas.

Este nuevo marco legal creó un espacio para hacer política que no había existido en ninguna de las universidades y que era excepcional dentro de las estructuras políticas del país. Se crearon canales y procedimientos para la expresión y la confrontación de voluntades y propuestas y para la formación de consensos, pero evidentemente las formas democráticas constituían solamente la precondition indispensable para la transformación de los procesos políticos y no la solución democrática por sí mismas, como se creyó entonces y se sigue sosteniendo ahora en algunos círculos. Lo que se estableció fue una estructura formal, cuyo significado sería establecido por la conducta y los intereses de los sujetos que actuarían a través de ella, por la cultura política real manifestada en sus prácticas y propuestas.

La valoración de las experiencias de más de una década lleva a sostener, como juicio general, que las posibilidades democratizadoras abiertas por las reformas se frustraron en muchos de sus elementos, quizá los más prometedores. Ciertamente —es necesario dejarlo aquí claro— la vida política en las universidades de izquierda es radicalmente distinta, superior, a la que prevalece en las integradas al sistema dominante. Con todas sus deformaciones, los procesos políticos abiertos y con una extensa participación contrastan con las condiciones de participación limitada y decisiones en la cúpula, apatía mayoritaria, corrupción y represión que, en grados y combinaciones diversos, caracterizan a la mayor parte de las universidades públicas. Dicho esto, hay que reiterar que en ninguno de los centros académicos en los que actúa, la izquierda ha logrado construir una cultura y un estilo de relaciones políticas caracterizado por la confrontación rigurosa e informada de proyectos para la universidad y por la expresión tolerante de la pluralidad. Por lo contrario, es posible advertir que, en los últimos años, los procesos políticos protagonizados por la izquierda universitaria han mostrado una tendencia progresiva a la degradación y al debilitamiento de su significado democrático.

Más que una descripción de los síntomas de este proceso degenerativo es necesario aventurar una explicación sobre sus causas, que nos evite que el análisis se convierta sólo en un enjuiciamiento moral. Existe, evidentemente, una cuestión ética en el fondo del problema, pero éste no puede reducirse a las desviaciones y fallas en la conducta de los dirigentes y militantes de las corrientes de izquierda.

Un primer elemento radica en las condiciones bajo las cuales la izquierda llegó a la dirección de las universidades. Las luchas desarrolladas en Puebla, Sinaloa y Guerrero — Zacatecas fue un caso distinto— enfrentaron a la izquierda, simultáneamente, con las fuerzas del gobierno, la derecha social y los sectores oficialistas de la universidad. Fueron confrontaciones cuya violencia no admitía, por simples razones de supervivencia, la práctica de la tolerancia y el pluralismo, puesto que se sabía que los adversarios tampoco estaban dispuestos a ejercerlas, tal como lo había demostrado la represión ocurrida en las universidades de Chihuahua, Nayarit y Nuevo León, por mencionar sólo algunos casos. El hecho fue que esta disposición de lucha sin cuartel se conservó después de que los adversarios de la izquierda habían sido virtualmente expulsados de las instituciones y, reforzando el sectarismo arraigado en la tradición del socialismo mexicano, se aplicó entre los grupos y corrientes que se formaron a lo largo del continuo proceso de fragmentación que experimentó la izquierda universitaria en los años setenta y ochenta.

El segundo factor general es la cuestión del proyecto para la universidad.

Como sugerí antes, superada la fase del revolucionarismo de ruptura, la izquierda entró en una situación extremadamente confusa. La pregunta clave, es decir, qué papel debe cumplir una institución cultural en un trayecto largo e incierto que apunta al socialismo, no fue planteada. Esta indefinición forma parte ciertamente del problema global del pensamiento de la izquierda en los años setenta, envuelto en una transición, incompleta y no explícita de manera inequívoca, entre una organización y una estrategia que respondían a la expectativa de la ruptura y una nueva postura que asumía como bases la línea de la reforma y la actuación abierta en la legalidad del sistema. Esta transición, de un enorme significado político y cuyo protagonista central y más avanzado fue el PCM, dejó en pie ambigüedades fundamentales, pues la modernización y la secularización coexistieron con la conservación de rasgos centrales de la vieja herencia. Los elementos orientadores de una nueva estrategia quedaron envueltos en una aguda indefinición, más como intuiciones que como lineamientos para la acción. ¿Cómo caracterizar, por ejemplo, la "revolución de las mayorías" y los mecanismos de acumulación de fuerza que la hacen posible? ¿Qué papel juegan la ideología y la cultura? ¿Cuáles son las imágenes de sociedad y de nación que dan sentido a las reformas específicas y a la acción en una perspectiva de conjunto y de largo plazo? Inevitablemente, la falta de certezas esenciales en el orden más general impidió las definiciones en los planos y las instancias concretas, pues mal podría establecerse el propósito de la actividad en la universidad y el destino de su transformación posible, en ausencia de una

utopía y de una propuesta para su realización. En tales condiciones, las relaciones políticas y las disputas por el poder en la universidad no podían derivarse de la confrontación entre proyectos para la institución, salvo en el sentido más limitado, sea para impedir la subordinación al Estado, sea para rechazar las propuestas de destrucción de la institución por razones radicales, del tipo de las surgidas durante la "enfermedad" en Sinaloa y que siguen vigentes en algunos núcleos.

Se creó, en consecuencia, una situación que privilegiaba las motivaciones pragmáticas e inmediatistas y que canalizaba las luchas políticas hacia la disputa de posiciones y cuotas de poder por sí mismas, lo cual introdujo a los grupos políticos en la dinámica inevitable de conversión en grupos de interés. Estos supuestos permiten explicar algunos de los rasgos centrales que la politización adquirió en los centros académicos dominados por la izquierda.

En primer término, conviene discutir el carácter de la participación y su relación con los cuadros de dirección, que presenta la paradoja de una intervención extensa en los procesos, sobre todo en sus momentos electorales, que coexiste con la conformación de grupos de dirección estables dedicados "profesionalmente" a la actividad política. En efecto, la simple observación desde fuera de, por ejemplo, las elecciones más recientes de rector en la UAP o la UAZ muestra participaciones muy altas y ajustadas a procedimientos previamente convenidos, pero, al mismo tiempo, resulta evidente que las candidaturas, las alianzas y los programas han sido acordados en el seno de una "clase política" de reducidas dimensiones. El fenómeno de la "clase política" es relevante. La norma predominante ha sido que los antiguos liderazgos, constituidos en la época de la lucha antiestatal, conserven su capacidad directiva y se complementen con la incorporación de algunos elementos de formación nueva.

Aparte de su permanencia, los integrantes de estos grupos muestran una alta capacidad de intercambio entre puestos de dirección académica y administrativa, cargos sindicales y mandos formales en las organizaciones políticas, lo que indica que más que a competencias específicas, la ubicación personal responde a atributos políticos genéricos y a equilibrios coyunturales.

La relación que estos sectores dirigentes mantienen con "la base" conserva un fuerte componente de lealtad e identificación de partido o de grupo, pero que se ha mezclado de manera creciente con vínculos del más puro tipo clientelar. El monto de los recursos manejados por cada institución permitió, por lo menos hasta antes de la crisis, la ampliación de los aparatos académico y administrativo, en algunos casos más allá de las necesidades reales de los servicios, lo que dio un margen para establecer redes de patronazgo y dependencia enraizadas entre los trabajadores y el estudiantado. Así, la participación de buena parte de la comunidad se realiza en situación de "masa de maniobra", como elemento para resolver relaciones de fuerza, lo que conlleva un enorme retraso en la educación política y la imposibilidad de la participación productiva en la elaboración y adopción en las decisiones.

La expresión más acabada de estos mecanismos de relación política ha sido el sindicalismo universitario. Nacido de una imperiosa necesidad de regulación de las condiciones de trabajo e inspirado en una profunda veta antiautoritaria, el sindicalismo independiente generó de manera precoz las deformaciones paralelas de la burocratización y el gremialismo. En la mayor parte de los casos, se ha desarrollado una capa dedicada permanentemente a la gestión sindical y la representación política, cuyo ejemplo extremo es el STUNAM, en donde el secretario general y los cuadros principales de dirección son los mismos desde la fundación de la organización. La regulación protectora establecida por el sindicato y los vínculos clientelares que prohió contribuyeron a que se creara entre los trabajadores una disposición alineada hacia la institución y a que se desarrollaran deformaciones gremialistas que en todas partes deterioraron el ambiente de trabajo.

Estas transformaciones en el régimen de la vida política universitaria modificaron hondamente la vigencia de la idea de partido. Todavía hacia finales de los años setenta podía encontrarse con alguna frecuencia el propósito instrumentalista de sujeción de la universidad a la dirección partidaria, pero esta vinculación desapareció virtualmente en la década actual.

Los grupos locales de partido se autonomizaron y redefinieron su identidad a partir de su interés específico en la universidad, lo que contribuyó a continuas fracturas y enfrentamientos internos a propósito de divergencias relativas al poder en la institución. Esta dinámica ha sido particularmente intensa en el PCM y después en el PSUM, pero no exclusiva de ellos, y se ha manifestado en los ruidosos fracasos de las direcciones centrales de los partidos para orientar la actividad de quienes formalmente son militantes, y aun para mediar en la solución de las disputas internas.

En este horizonte, la idea y la práctica del igualitarismo jugaron un papel de imprevisibles consecuencias. La demanda de igualdad como aspiración en abstracto formaba parte del legado de la izquierda, pero adquiría un sentido particular cuando se planteaba hacia las estructuras jerárquicas de la universidad conservadora, en particular por la condición de minoría de edad asignada a los estudiantes. La exigencia de igualdad de derechos y de representación se expresó muy pronto como igualitarismo sin condiciones y como un rechazo a la autoridad que, más que en el marxismo, tenía sus Fuentes en la difusión de las consignas del Mayo francés y de la obra de Paulo Freire. Su concreción en la demanda de paridad de representación estudiantil en los órganos colegiados y en la universalidad del sufragio bajo el principio de "un hombre, un voto" se incorporó pronto en la legislación interna y se extendió después a los trabajadores administrativos. En el plano de las relaciones pedagógicas, ganó fuerza una confusa disposición antiautoritaria, que estableció ciertas formas aparentes de indistinción y "compañerismo" y que popularizó la imagen del maestro como coordinador del esfuerzo de grupo.

Si bien es cierto que el impulso por la igualdad eliminó muchos de los aspectos más rancios y grotescos de la vieja tradición universitaria, no puede ocultarse que también abrió paso a nuevos

procesos que no representaron avance alguno hacia la genuina democracia. El problema original radicó en la pretensión de ignorar que en las relaciones educativas e institucionales se cumplen funciones diferenciadas y que éstas, para realizarse auténticamente, reclaman competencias y esfuerzos desiguales. Sin embargo, la cuestión de la diferenciación se convirtió en un tabú y volvió imposible sostener que si académicos, estudiantes y trabajadores administrativos y manuales mantienen con la universidad vínculos y formas de pertenencia diferenciados, también el grado y los mecanismos de participación en el gobierno de la institución tienen que ser definidos específicamente para cada sector. En un ambiente de falso igualitarismo, obligaciones y responsabilidades distintas se disuelven en una colectividad amorfa, en la que los comportamientos tienden a nivelarse hacia abajo. Se producen así las condiciones favorables para que se ejerzan con éxito los recursos de la simulación, la manipulación populista, la fuga de las tareas individuales y el parasitismo, frente a los cuales cualquier intento de reivindicar las viejas virtudes de la disciplina, el rigor y el esfuerzo se vuelve sospechoso de autoritarismo elitista.

Para la conducción de la universidad, la situación que he tratado de analizar tiene como resultantes una enorme dificultad para el surgimiento de liderazgos académicos y una insospechada tendencia a la burocratización. La determinación impuesta por lo político como realmente es practicado impide el ejercicio de una dirección intelectual capaz de concitar el esfuerzo sostenido de quienes quisieran hacer de la enseñanza y la investigación una carrera de vida. De hecho, es esta ausencia de un clima adecuado y estimulante para la producción intelectual lo que fomenta la continua migración del personal más creativo, en cuya formación avanzada las instituciones han invertido cuantiosos recursos. Sin liderazgo académico, tiende a generalizarse un ambiente "anómico" en el cual priva el desconcierto y la incertidumbre sobre el significado del trabajo es sustituida por el cumplimiento de las rutinas formales y por la búsqueda de recompensas externas al trabajo mismo.

Si la labor académica se vacía de su contenido sustancial, lo que adquiere preeminencia es la administración de sus formas y sus requisitos. Si a este proceso, que parece ser común a casi todas las instituciones cualquiera que sea su orientación, se agrega la inexistencia de instancias académicas intermedias y de mecanismos de elaboración colectiva, se producen condiciones que hacen inevitable la burocratización. Los cuerpos colegiados, cuyas funciones reales son la deliberación y la decisión políticas, son inadecuados para la elaboración de propuestas académicas y no poseen el "conocimiento experto" para disponer sobre los aspectos más técnicos de la operación institucional. Estas funciones —elaboración, organización, control de recursos, son absorbidas por una burocracia media y alta, poco visible tal vez, pero que se convierte en depositaria de un poder creciente. El fenómeno de las "tortugas rojas" es la contraparte natural de una deformación asambleísta.

Ningún proceso expresa mejor la conjunción de los factores a que me he referido que las elecciones de rector. Una revisión de las campañas desarrolladas en la UAP, la UAS, la UAG y la

UAZ entre 1980 y 1987, permite localizar algunos rasgos que se repiten casi sin variación y que conforman "el lado oscuro de las urnas", la condensación de las deformaciones de la politización de la izquierda universitaria.

a) Han sido procesos prolongados. Incluida la modalidad reciente de realizar comicios primarios para dirimir diferencias en el interior de una alianza, la actividad se extiende de seis meses a un año, lapso en el que concentra de modo casi exclusivo la atención de los dirigentes y activistas de la institución.

b) Han dado lugar a fracturas y nuevos reagrupamientos internos. En el caso del PCM, y después del PSUM, se produjeron dos desgajamientos importantes (en la UAP en 1981 y en la UAS en 1985) y varios menores. A su vez, el grupo dirigente de la UAG, asociado al proyecto "universidad-pueblo", se dividió a propósito de la sucesión en 1985. Aunque la violencia física es infrecuente, el tono de las polémicas es extraordinariamente agresivo y descalificador y éstas se dirimen en los medios locales de opinión. Las acusaciones mutuas que conforman la propaganda usada en las campañas y que aparecen en la prensa dejarían al lector ajeno a la situación la impresión de que se trata del enfrentamiento de bandos igualmente inadecuados para gobernar a la universidad. Obviamente, en términos de prestigio social de la institución, los daños han sido enormes y acumulativos.

c) En una combinación paradójica, el sectarismo convive con un agudo pragmatismo en las alianzas. Enemigos jurados de un día se agrupan al calor de una campaña, sin que medien ajustes programáticos o doctrinarios. Las alianzas y los compromisos se concretan en la distribución de puestos en la administración y en el reconocimiento de cuotas de poder.

d) La diferenciación pragmática real es débil. Aunque es frecuente encontrar pronunciamientos antagónicos de los grupos en competencia, no es en torno a ellos que se establecen los agrupamientos; más aparecen como derivaciones de la necesidad de diferenciación que como causa de ella. En la práctica, las definiciones de política académica tienden a diluirse en vagas propuestas reformistas, en insistir en la descalificación del adversario y en ubicarse en el terreno general del populismo. El hecho de que el voto mayoritario sea el de los estudiantes, y entre ellos los preparatorianos con un peso decisivo, empuja a la propaganda a un tono simplificador y con frecuencia demagógico.

Esta forma de competencia electoral se reproduce con otras dimensiones para elegir directores de escuela, consejeros locales, consejeros universitarios, dirigentes sindicales. Por el carácter de las campañas, se puede asegurar que en cualquier momento, por lo menos en algún lugar de la universidad, hay una elección en marcha, cuyos resultados tienen que ver con la compleja red de equilibrios políticos internos. Se produce aquí una consecuencia paradójica de las formas democráticas, ideadas para canalizar las voluntades y tendencias de los universitarios, pero que se convierten en el objeto mismo de la disputa por el poder. Si una corriente aspira a convertirse

en fuerza, está obligada a internarse en esta estructura competitiva que demanda la acción permanente, la dedicación cotidiana al microtrabajo de la "grilla", cuyas reglas, estilos y motivaciones son tan poco favorables para la construcción y la confrontación de programas. De ahí que no resulte sorprendente que quienes han pretendido romper con las formas y la cultura de las relaciones de poder, desde una posición político-cultural que privilegia lo académico, abandonen más pronto que tarde una lucha bajo condiciones adversas y que implica el sacrificio de las razones por las cuales justamente se está en la universidad.

¿De eso se trataba? Una reflexión final

Y sin embargo funcionan, se dirá con razón. Las instituciones operan con relativa normalidad: los estudiantes estudian y los maestros enseñan bajo normas que no son inferiores a las del conjunto del sistema educativo nacional. Con las dificultades que impone una economía en crisis, los egresados se ocupan en condiciones mejores que los que carecen de un título profesional. En lo político, las elecciones se realizan con limpieza, hay alternancia ordenada y las administraciones pueden organizarse con estabilidad e independencia del gobierno, lo que es bastante mejor que lo que sucede en las otras universidades y, por supuesto, que lo que ocurre en las demás instituciones del Estado y en la vida política del país.

Pero ¿era esto a lo que se aspiraba? Cierta forma de realismo político sostendrá que no tiene sentido comparar las aspiraciones con los resultados, que lo que existe es a fin de cuentas la expresión de lo posible y que no hay testimonio más claro del éxito de la izquierda universitaria que su supervivencia y consolidación como fuerza dirigente. Como lo he sostenido en este largo alegato, ese tipo de balance me parece radicalmente equivocado, y no por la nostalgia con que se puede recordar lo que la izquierda quiso ser y hacer hace quince años. La razón es del presente y del futuro: la izquierda universitaria no es una fuerza dirigente; administra, con ciertas particularidades, un proceso inercial profundamente conservador, pero ha sido incapaz de ejercer en los centros en los que actúa una genuina dirección intelectual y moral.

De manera cada vez más clara, la conducción de la izquierda ha seguido un patrón esencialmente adaptativo; resguardando muchos de sus signos exteriores de identidad y en medio de la contradicción, ha asimilado y cumplido las funciones de reproducción social que corresponden al sistema de educación superior. En esas condiciones, la izquierda ha logrado permanecer, ajustándose como ha podido a la situación generalizada de restricción financiera que surge a partir de 1983. Tal régimen de supervivencia puede mantenerse, en medio del deterioro progresivo de la vida institucional, pero sólo si no hay un cambio sustancial en la dirección gubernamental sobre el sistema universitario, caracterizada hasta ahora por su poca eficacia y limitada capacidad propositiva.

Otro será el caso si se logra mantener la continuidad del programa modernizador que encabeza Salinas de Gortari y si las fuerzas del gobierno y de los empresarios que se agrupan en torno a ese programa deciden impulsar una política congruente de reforma al sistema universitario. En esa perspectiva, dos son los escenarios de mayor probabilidad. El primero consistiría en una reestructuración autoritaria del conjunto del sistema, con el objetivo de refuncionalizar sus dimensiones, la distribución de su matrícula y la orientación de la formación profesional, lo que a su vez exigiría el establecimiento de mecanismos operantes de dirección central, aunque no necesariamente el rompimiento del régimen formal de la autonomía. La segunda alternativa sería una estrategia de modernización selectiva, que reforzaría deliberadamente la segmentación cualitativa del sistema para conformar dos grandes sectores: un núcleo escogido de instituciones públicas y privadas, con el apoyo suficiente para cumplir las funciones formativas, de investigación y de socialización de élites requeridas por el proyecto gubernamental, en tanto que la mayoría de las instituciones sería abandonada a la dinámica de degradación interna hacia la cual ya están encaminadas. En esta variante, la restricción del crecimiento no sería una condición establecida centralmente en forma coactiva, sino responsabilidad de cada institución, obligada a operar con recursos cada vez más escasos.

Ambas opciones tendrían como sustento ideológico un discurso centrado en la denuncia de la baja calidad, el derroche de recursos, el populismo y la politización inconveniente que con distintas variantes son atribuidos a la mayor parte de los centros educativos y que en contrario destacaría la necesidad de elevar las normas de la calidad y la exigencia en el desempeño individual de estudiantes y maestros, la correspondencia con el mercado de trabajo, la evaluación de la eficacia institucional como criterio de asignación de recursos y la creación de un esquema de competencia entre los centros de estudio, tanto públicos como privados.

Hay que reconocer que frente a este discurso la obra educativa de la izquierda está desprotegida, porque si bien el diagnóstico y la propuesta oficiales son tendenciosos y esencialmente reaccionarios, no se puede mostrar un testimonio que inequívocamente desautorice los reclamos oficiales y que legitime, fuera de las instituciones y en la sociedad, los logros y ventajas de la universidad conducida por la izquierda. A lo más se puede construir una respuesta defensiva, cuyos elementos corporativos y populistas son inocultables.

Este horizonte obliga a reconocer que la supervivencia de la izquierda universitaria como fuerza política depende de la definición de su proyecto educativo y de la racionalidad de su presencia en la enseñanza superior, pero ello no será posible si la izquierda no emprende su propia reforma interior, la de sus hábitos y su cultura sobre la universidad. Esta urgencia va mucho más allá del imperativo pragmático de la autoconservación, pues se vincula con la viabilidad de una izquierda viva y envuelta en la vida real del país. Si algo ha mostrado el proceso político de 1988 es el vigor y la diversidad de impulsos sociales nuevos, que reivindican como propia a la nación, a la democracia y a la igualdad. A ese gran impulso y a su conformación cultural y programática

puede incorporarse sin pretensiones la izquierda universitaria, a condición de que ella pueda también ser una izquierda nueva.

Políticas de educación superior

Sobre los objetivos del sistema de educación superior en México

Fuentes, O. (1972). Sobre los objetivos del sistema de educación superior en México. Revista de la Educación Superior #1, volumen 1, enero-marzo 1972.

El desarrollo de la nación, por sus características y por su velocidad, ha contribuido a destacar, cada vez con mayor intensidad, el papel que la educación debe desempeñar en los procesos de cambio económico y social, cuando se ajusta dinámicamente a sus demandas.

Los esfuerzos que hoy se realizan para lograr este ajuste, eliminando el evidente desfase entre sociedad y educación sistemática que existe en el presente, plantean con urgencia la necesidad de definir en términos claros y operativos, la forma en que ha de funcionar un sistema educativo para integrarse en forma estimulante a los procesos de desarrollo y cambio. En otras palabras, lo que urge hoy es la clarificación del viejo problema de los objetivos educativos, cuya definición permita al sistema operar por caminos cuya dirección ha sido conscientemente escogida.

El objeto de este trabajo es ofrecer, por lo que se refiere al sistema de educación superior, un intento de aclaración simplificado. En primer término, a partir de una imagen sintética de lo que la sociedad mexicana es hoy y de las grandes tendencias de su desarrollo, se ha deducido un “deber de la educación superior ajustado a las demandas del presente, que se expresa en siete grandes objetivos teóricos”. En seguida, en un intento de salvar el problema, que en nuestro país parece ser permanente, de expresar los objetivos en forma tal que puedan ser incorporados al sistema, se hace una primera tentativa de presentar los objetivos en forma de metas, que pueden ser programadas y evaluadas en medios operativos iniciales, entendida en forma simplemente enunciativa y no nominativa.

El enunciado de objetivos que a continuación se propone, si bien pudiera responder en cierta forma a la concepción tradicional de las instituciones de enseñanza superior en tanto organismos a los que corresponde como tarea la docencia, la investigación y la difusión cultural, descansa en realidad en una hipótesis más amplia y ambiciosa: la de que en la hora actual, nuestras instituciones deben asumir con lucidez la responsabilidad de convertirse en focos de estímulo del desarrollo integral del país y, en este sentido, no solo proporcionar, en la cantidad y calidad requerida, los cuadros técnicos y científicos que la realidad demanda, sino también, y fundamentalmente, formar hombres para el desarrollo, dotados de aquellas condiciones personales que les permitan, en la madurez de su conciencia y de su acción, orientar la marcha del país hacia su desenvolvimiento acelerado, integral, equilibrado y con sentido humanista, en el significado más amplio del término.

I. A través de su función docente:

Objetivo teórico uno

Promover, por el dinamismo y racionalidad de su estructura, sus métodos y su estilo pedagógico, la formación de los hábitos y actitudes que configuren un tipo humano capaz de convertirse en

agente consciente del desarrollo (creatividad, capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, sentido de responsabilidad personal y social).

Medios operativos

- 1) Analizar los efectos formativos ejercidos por la estructura del sistema sobre el alumnado, en lo que se refiere a las habilidades, hábitos y actitudes que son estimulados o desalentados.
- 2) Diseñar y aplicar un sistema docente que descansa más en la actividad del estudiante que en la labor informativa del maestro y que se oriente a:
 - a) Eliminar la recepción pasiva de información, sustituyéndola por su análisis y comprensión.
 - b) Unificar la comprensión de la teoría con su aplicación práctica.
 - c) Convertir al estudiante en elemento activo, por su labor personal, en la búsqueda y organización de la información.
 - d) Entrenar a los estudiantes en el uso personal de material informativo, como condición del autoaprendizaje.
 - e) Estimular la aplicación y proyección de los resultados de la información a nuevos campos de trabajo.
 - f) Relacionar la información impartida con los problemas de cada área que se presentan en nuestro país, y poner a los alumnos en contacto con sus realidades.
- 3) Modificar la reglamentación de las instituciones del sistema para reducir la importancia de los requisitos formales, y destacar con claridad que los objetivos centrales son el aprendizaje y la formación personal.
- 4) Modificar los sistemas de evaluación de conocimientos para valorar, junto con el aprendizaje, el logro de habilidades y hábitos positivos, que propicien una educación continua.
- 5) Formar y reentrenar al personal docente que ha de orientar la enseñanza bajo los principios anteriores.
- 6) Aplicar los métodos y medios de enseñanza que contribuyan a la realización de los anteriores criterios.

Objetivo teórico dos

Adecuar la estructura de su producto por áreas de conocimiento a las necesidades del desarrollo integral. En este sentido deberá evitarse el ajuste mecanicista a las demandas de mano de obra de un momento determinado, procurando satisfacer, en forma amplia y dinámica, las necesidades del desarrollo.

Medios operativos

- 1) Estimar la forma de distribución de la matrícula por áreas de conocimiento, conforme su tendencia histórica y perspectivas previsibles.
- 2) Realizar, en colaboración con los organismos competentes, los estudios que permitan un conocimiento seguro de las demandas de recursos humanos del país, en grandes áreas y a plazo corto y medio.
- 3) Diseñar y aplicar los mecanismos de regulación de la matrícula que permitan neutralizar las presiones sociales espontáneas que operan sobre la elección de carreras y lograr una distribución por áreas de estudio más racional, en función a las demandas del desarrollo y la estructura del empleo.

Objetivo teórico tres

Proporcionar al alumno la información de mayor calidad y actualidad, para lograr y preservar el proceso de desarrollo autónomo de la nación.

Medios operativos

- 1) Determinar el tipo y cantidad de información necesarios para el ejercicio eficiente de cada profesión, en el marco de la realidad actual y previsible de nuestro país.
- 2) Analizar el contenido y las secuencias de la información que actualmente se imparte en las instituciones del país, para determinar el grado de ajuste existente con las conclusiones del punto anterior, y realizar de inmediato los programas de actualización que resulten necesarios.
- 3) Establecer los mecanismos institucionales que permitan el flujo, hacia la docencia, de la información sobre el desarrollo de la ciencia.
- 4) Establecer los mecanismos institucionales que permitan la auto-evaluación y superación constante de la calidad del material informativo utilizado en la enseñanza.
- 5) Diseñar y aplicar los métodos de transmisión del conocimiento de mayor eficacia, que permitan distribuir la información de mayor calidad al mayor número de personas en el menor tiempo posible.

Objetivo teórico cuatro

Ofrecer en la más alta proporción posible la oportunidad de la educación superior, con la variedad de niveles y campos que la realidad del país haga recomendable.

Medios operativos

- 1) Estimar, conforme la información disponible, la magnitud anual de la demanda de primer ingreso a las instituciones del sistema de educación superior.
- 2) Agilizar y racionalizar su estructura académica y administrativa, a fin de lograr la optimización en el uso de recursos como condición para hacer frente a la magnitud de la demanda educativa.
- 3) Realizar los análisis que permitan prever la magnitud de los recursos (en financiamiento, maestros, instalaciones y equipo) que serán necesarios para atender la demanda previsible y adoptar las medidas que permitan obtenerlas en forma suficiente y oportuna.

II. A través de su función de investigación

Objetivo teórico cinco

Vincularse, por sus actividades de investigación, a la resolución de los problemas del país sin que esto signifique condicionarla investigación en forma estrictamente utilitarista.

Medios operativos

- 1) Realizar, en colaboración con los organismos que en forma complementaria participan en la tarea de la investigación, una estimación de las necesidades del país en este campo para elaborar un Plan Nacional de Investigación, que oriente a cada institución según sus características, recursos y ubicación regional, sobre las tareas que es conveniente realizar en forma preferente.
- 2) Estimular la formación de personal de investigación científica, haciéndola atractiva para sus egresados e integrar estos esfuerzos a nivel nacional y regional.

- 3) Establecer los mecanismos que garanticen una información fluida sobre las investigaciones que se realicen o se proyecten, y una coordinación eficiente entre las instituciones que participen en ellas.
- 4) Establecer los mecanismos de comunicación y coordinación entre las instituciones educativas y otras agencias externas que participen en la investigación, así como con los organismos de mayor importancia en las actividades económicas, culturales, de servicio social, etc.
- 5) Vincular la investigación a la docencia, de manera que ésta reciba el flujo de nueva información y a su vez alimente la investigación con el interés y aporte humano de sus elementos.
- 6) Difundir a todos los sectores potencialmente interesados los resultados de la investigación.

III. A través de su función en la difusión cultural

Objetivo teórico seis

Contribuir a la elevación del nivel cultural, técnico y cívico de la población, a través de sus actividades extra-académicas de difusión.

Medios operativos

- 1) Estimar las necesidades de los diversos sectores sociales en materia de educación informal, y en función a ello, organizar sistemáticamente sus tareas de difusión.
- 2) Integrar a la difusión los resultados de la investigación científica.
- 3) Incorporar a la difusión programas informales de elevación de nivel técnico de grupos sociales específicos, conforme a planes de trabajo detallados.
- 4) Organizar y estimular la incorporación masiva de los integrantes de las instituciones de educación superior a las tareas de difusión.
- 5) Coordinar sus actividades con otras instituciones que laboran en el campo de la difusión y la promoción social.

IV. A través de su función crítica

Objetivo teórico siete

Actuar en núcleo de análisis científico de la problemática del país y a través de su actividad libre, depurar planteamientos, señalar errores y ofrecer soluciones.

Medios operativos

- 1) Incorporar a sus planes y programas de estudio el conocimiento de la realidad nacional y propiciar la discusión de sus problemas.
- 2) Capacitar a los estudiantes, para analizar y comprender los procesos sociales.
- 3) Promover el criterio de que los problemas sociales pueden aclararse y resolverse por la discusión y participación colectiva, en los que el estudiante y el profesional tienen el deber de ser elementos orientadores.
- 4) Incorporar a sus actividades de difusión los resultados de la investigación y el diálogo interno que se refiera a la problemática del país.

Si se considera que el conjunto de objetivos que se propone es válido en las condiciones presentes, puede ser tomado como punto de partida para el análisis del sistema de educación profesional, diagnosticando, a partir de dichas proposiciones, las funcionalidades y disfuncionalidades existentes entre la realidad del sistema y las condiciones estructurales que permitirían o impedirían el logro de los objetivos considerados como deseables.

El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad

Fuentes, O. (1972). El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad. Revista de la Educación Superior #4, volumen 1, octubre-diciembre 1972.

El problema de la rigidez académica en la enseñanza superior.

Una de las características más significativas de las instituciones de educación superior de México es su gran rigidez académica, que es generada y mantenida por condiciones de la estructura escolar y por muy diversas disposiciones legales y reglamentarias. Esta rigidez origina el atraso institucional, el desperdicio de recursos humanos y materiales y la incapacidad de atender con eficiencia las variadas demandas que son planteadas a la educación superior por el desarrollo del país, el cambio científico y técnico y las necesidades de los sujetos de la educación.

Entre los factores más importantes de esta situación académica deben mencionarse:

- a) La duración uniforme de los estudios profesionales, que impide a los estudiantes realizar su actividad académica de acuerdo con sus condiciones y capacidades personales.
- b) La inexistencia de salidas alternativas a diferentes niveles escolares, ya que solo existe una forma de egreso legítimo: cumplir con todas las asignaturas de un plan de estudios y con todos los requisitos de la recepción profesional.
- c) El aislamiento y la autosuficiencia de escuelas y carreras, que impiden la utilización eficiente de los recursos y la movilidad del estudiante entre áreas de conocimiento y que producen una formación cultural unilateral y fragmentaria.
- d) Uniformidad de los planes de estudio, que imposibilita la adecuación de los estudios a los intereses individuales y limita el surgimiento de nuevas especialidades.
- e) Formalismo reglamentario, que sobrevalora el cumplimiento de requisitos convencionales, en detrimento de otros más significativos, como el logro demostrado de objetivos de aprendizaje.
- f) Falta de coordinación entre instituciones, que obstaculiza la realización de actividades cooperativas y dificulta el movimiento de estudiantes de una institución a otra.

Medidas para eliminar la rigidez académica

Los responsables de la dirección de las instituciones de educación superior del país han tomado acuerdos fundamentales destinados a suprimir los elementos más importantes de la rigidez académica. Entre estos acuerdos, que constituyen un programa inicial de transformación, tienen especial importancia los siguientes: "Coordinar los recursos educativos del país y conjugar los esfuerzos de las instituciones de enseñanza que, sin menoscabo de su identidad, crearán un sistema nacional de enseñanza, con créditos académicos comunes y de equivalencias que den la máxima fluidez al sistema y permitan hacer combinaciones de conocimientos y planes de trabajo necesarios y útiles para desarrollo del país en una cooperación interinstitucional que haga más fácil la colaboración y la movilidad de profesores y estudiantes." (Declaración de Villahermosa. Acuerdo 1.)

“Especificar lo que el educando debe saber hacer al término de cada grado y ciclo de la educación, tanto para su acceso al nivel inmediato superior, como para su incorporación productiva a través de una salida lateral.” (Declaración de Villahermosa. Acuerdo 3.)

“Es necesario revisar los ciclos de cinco y seis años en la licenciatura, estableciendo planes de estudio y aprendizaje que permitan a la vez salidas laterales y acumulación de conocimientos que vayan desde los más generales o de aplicación más probable, hasta los más especializados. Los consejos técnicos deberán procurar disminuir el número de años que hoy se exige en forma rígida, disminución que es compatible con el incremento de los niveles de conocimiento de la licenciatura mediante el uso de nuevos métodos de enseñanza.

Los estudios comprenderán dos etapas: la primera, eminentemente formativa, entendiéndose por ello tanto la adquisición de conocimientos como su aplicación; y la segunda, de carácter especializado, adoptándose el sistema de cursos semestrales.” (Declaración de Villahermosa. Acuerdo 9.)

El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad

La realización de estas medidas, además de las transformaciones de la práctica educativa real que implican, requiere de ciertos instrumentos formales que permitan su implementación fluida y eficaz. Entre estos instrumentos se considera que el sistema de créditos es uno de los más importantes desde el punto de vista práctico, por la flexibilidad que puede dar al funcionamiento de una institución y al conjunto de instituciones de educación superior.

En una definición operativa, se denomina crédito al valor que se otorga a una asignatura o actividad de aprendizaje de acuerdo con ciertos elementos, como los objetivos educativos que cumple, su complejidad, el tiempo que requiere para ser realizada, los medios que son necesarios, su carácter en la formación del estudiante, etc. De acuerdo con estos elementos, el valor variable de las actividades de aprendizaje se expresa en unidades numéricas.

Lo anterior implica que, si se establece cuáles son los contenidos informativos, las destrezas y las capacidades que integran una profesión, y si estos elementos pueden ser alcanzados mediante actividades de aprendizaje diversas y alternativas, cuyo valor en créditos es variable, el grado de avance en los estudios profesionales se medirá por el número de créditos acumulados y no por el número de asignaturas rígidamente determinadas que se han cursado.

La adopción de un sistema de esta naturaleza permitirá que la enseñanza profesional adquiera flexibilidad en varias dimensiones:

1. Dentro de una carrera

El uso del sistema de créditos posibilitará:

a) Flexibilidad en el tiempo, pues sin estar sujeto a planes rígidos y a una dosificación uniforme y estricta del aprendizaje, el estudiante podrá ajustar, dentro de márgenes razonables, la intensidad de los estudios a sus condiciones y capacidades individuales.

b) Flexibilidad en el contenido educativo, ya que el estudiante podrá seleccionar entre varias actividades de aprendizaje que cumplan objetivos equivalentes, así como combinar asignaturas

que configuren una especialidad dentro de su profesión, logrando un adecuado ajuste a sus intereses y propósitos.

c) Flexibilidad en cuanto a las posibilidades de egreso, pues previa determinación del número y tipo de créditos requeridos en cada caso será posible el egreso de estudiantes en varios niveles escolares, con certificación para el desempeño ocupacional especializado.

2. Dentro de una institución

a) Será posible que en la formación profesional dentro de una especialidad se utilicen recursos humanos y materiales, asignaturas y otras actividades de aprendizaje que pertenecen a varias carreras o escuelas.

b) Existirá el mecanismo para crear nuevas especialidades profesionales, utilizando los recursos ya existentes en varias carreras o escuelas, bajo nuevas combinaciones.

c) Facilitará el cambio de estudiantes de una especialidad a otra, sobre todo cuando pertenezcan a una misma área de conocimiento.

3. Entre las instituciones

Se creará el instrumento que permita formas fluidas para el traslado de estudiantes, y conducirá al establecimiento de normas más sencillas y funcionales para la revalidación y reconocimiento de estudios. Algunas sugerencias sobre la implementación del sistema de créditos. Parece ventajoso, desde el punto de vista práctico, adoptar dos medidas esenciales para la implementación del sistema de créditos.

a) Una medida preliminar de tipo práctico y que puede ser adoptada de inmediato consistirá en uniformar los criterios para la valoración de asignaturas en términos de créditos. Se sugiere adoptar en esta etapa criterios fácilmente manejables, por ejemplo, el tiempo que se destina a cada asignatura. Un esquema adecuado para estos fines puede ser el que ha sido utilizado por la Universidad Nacional Autónoma de México, que en lo esencial establece: "ART. 16.-Para los efectos de este reglamento, crédito es la unidad de valor o puntuación de una asignatura, que se computa en la siguiente forma:

a) En actividades que requieren estudio o trabajo adicional del alumno como en clases teóricas o seminarios, una hora de clase semana semestre corresponde a dos créditos.

1 hora semana semestre = a 2 créditos.

b) En actividades que no requieren estudio o trabajo adicional del alumno, como en prácticas, laboratorios, taller, etc., una hora semana semestre corresponde a un crédito.

1 hora semana semestre = a 1 crédito.

c) El valor de créditos de actividades clínicas y de prácticas para el aprendizaje de música y artes plásticas, se computará globalmente según su importancia en el plan de estudios, y criterio de los

consejos técnicos respectivos y del Consejo Universitario, que conocerá previamente la opinión del Consejo de Estudios Superiores.

Los créditos se expresarán siempre en números enteros.

El semestre lectivo tendrá un mínimo de quince semanas efectivas de clase. Los créditos para cursos de duración menor de un semestre se computarán proporcionalmente a su duración.”

La adopción de esta medida sería un primer paso, todavía no riguroso, para crear un mecanismo y un lenguaje común que permitan valorar las actividades académicas realizadas en diferentes instituciones educativas, lo cual servirá como punto de partida para modificaciones más profundas.

Una medida que requiere de investigación y diseño cuidadoso, pero que se juzga esencial, sería la preparación y aplicación de una metodología que permitiera definir el valor de las asignaturas y actividades de aprendizaje que integran una especialización profesional, conforme un conjunto de factores significativos, entre otros:

1. Los objetivos que cumpla la actividad de aprendizaje en la formación profesional, y de acuerdo con ello definir si corresponde al área introductoria básica, a la profesional básica, a la profesional especializada o si tiene carácter complementario.
2. El carácter de la actividad; instrumental o metodológica. informativa, de prácticas, etc.
3. Los recursos y procedimientos educativos que utiliza.
4. El tiempo de que requiere normalmente.
5. Su relación de antecedentes o consecuente obligado con otras actividades.
6. Su carácter escolar y no escolar. En este último sentido pueden señalarse actividades extraescolares de aprendizaje: servicio social, prácticas y desempeño en el trabajo, etc.

El Estado y la educación superior

Fuentes, O. (1979). Modernización y control: El estado y la educación Superior. NEXOS, No. 18. México, 1 de junio de 1979.

1. El fin de la ambigüedad

Desde el otoño de 1978 y en forma no interrumpida hasta hoy, el Estado mexicano ha planteado una serie de iniciativas legales y materiales que en conjunto configuran una política nueva frente a las instituciones de educación superior del país. De entre la gran cantidad de medidas, planes y declaraciones que la alta burocracia política ha presentado sobre el asunto, hay cinco hechos que poseen particular importancia, porque definen las líneas básicas de la futura acción estatal: la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (VIII-78); la aprobación de la primera etapa del Plan Nacional de Educación Superior, en asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (Puebla XI-78); la promulgación de la Ley de Coordinación de la Educación Superior (XII-78); la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (XII-78) y la recomendación de normas para las relaciones laborales en la universidad, también en asamblea de ANUIES (Mérida, III-79).

Estas medidas, congruentes y complementarias entre sí, representan el final de la confusión y de la ambigüedad que prevalecieron en la política educativa durante los primeros 18 meses del gobierno de López Portillo. Aparentemente están quedando atrás las condiciones financieras y políticas que impedían al régimen articular y ejercer una acción propositiva, sistemática, que fuera más allá de la atención que exige el puro crecimiento del aparato educativo. En primer lugar, la perspectiva de los excedentes petroleros plantea la posibilidad de superar gradualmente la austeridad del gasto social durante la última parte del sexenio, de manera que no sólo se acelere el ritmo de la expansión escolar, sino también se intenten reformas cualitativas y acciones nuevas dirigidas a sectores hasta ahora no atendidos por el servicio educativo. En segundo término - aunque es un proceso de rasgos menos precisos- el Estado ha ido redefiniendo sus relaciones con las clases sociales y planteando líneas políticas en las que el interés inmediato de la burguesía nacional es cada vez más determinante, subordinándose de modo correspondiente los intereses de las masas supuestamente aliadas al bloque dominante. Tal proceso ha implicado el reacomodo de las fuerzas en el interior de la clase política, el surgimiento de la claridad estratégica necesaria para diseñar programas concretos, congruentes con el proyecto global del Estado. De esta coyuntura se desprende la nueva política de educación superior.

La raíz de la política del presente régimen hacia la educación superior se encuentra en su necesidad de regular y orientar el funcionamiento y el desarrollo de instituciones cuya agitada

dinámica interior, cuya vinculación tan viva e inmediata con las fuerzas sociales, les permite asumir direcciones propias, que resultan conflictivas en el sistema de dominación, sea porque se hundan en el anacronismo o en la corrupción y la ineficacia -de modo que se tornan inútiles para el Estado y para las clases dominantes- sea porque se convierten en centros de disidencia radical, potencialmente catalizadora de conflictos más amplios.

Dos líneas básicas caracterizan a la actual política estatal: la promoción de un proceso de modernización eficientista, que establezca una mayor funcionalidad entre las instituciones y las necesidades de la reproducción social, y el desarrollo de mecanismos para prevenir la generación de movimientos de oposición política, así como fijar los límites dentro de los cuales puedan manifestarse legítimamente, cuando tales movimientos lleguen a presentarse.

En las actuales condiciones, el desarrollo por vías verticales y coactivas de ambas líneas representan para el Estado un precio político que no está dispuesto a pagar. La movilización que resultaría de un autoritarismo franco, el consecuente desgaste de la legitimidad de un régimen que entre otros terrenos trata de abrir canales a la manifestación de las fuerzas sociales, son riesgos que serán evitados por el poder hasta donde sea posible. Por eso se ha establecido un conjunto de mecanismos indirectos para orientar el desarrollo de las instituciones y por eso se recurre a instancias aparentes de participación y decisión que encubren el intervencionismo estatal.

La modernización: nada de que si se va

A mediados de noviembre de 1978 se efectúa en Puebla la XVIII Asamblea de la Asociación Nacional de las Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). En ella los rectores y directores aprueban prácticamente sin enmiendas un documento denominado "La Planeación de la Educación Superior en México", preparado por un equipo técnico de la SEP (Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica) y de la propia Asociación (1). El proyecto pretende justificarse en una serie de reuniones regionales celebradas en los meses anteriores, pero la realidad es que guarda con ellas muy poca relación.

Lo sustancial de este documento no son sus farragosas argumentaciones, escritas en un extraño lenguaje de planificador, sino la propuesta final de 35 programas de operación para 1979 y 1980, que constituyen la primera fase del así llamado Plan Nacional de Educación Superior. El carácter de los programas y la prioridad asignada a parte de ellos, permite deducir los principios básicos de la nueva política estatal:

Educar y producir

1º Vincular más estrechamente las instituciones con el aparato productivo para que aquéllas den “una mejor respuesta a las necesidades del desarrollo nacional”. Esta línea incluye varias etapas, que va desde el establecimiento de mecanismos de comunicación con los sectores productivos público y privado, hasta el sueño dorado del tecnócrata desarrollista: a partir del análisis del proceso económico, acercarse al ajuste cualitativo entre educación y empleo, mediante la elaboración de “perfiles de conocimientos y habilidades para los diversos tipos de actividades profesionales requeridas actualmente” y lograr su correspondencia cuantitativa, formulando “cuadros indicativos regionales y sectoriales de demanda profesional”.

Esta recaudación se propone tanto para los programas ya existentes (“haciéndolos más adecuados a las necesidades del país”) como para nuevas carreras (“acordes con los requerimientos de calidad y tipo de especialización que planteará el desarrollo regional y nacional”).

Es claro en este contexto que las “necesidades” del desarrollo se entienden como requerimientos de crecimiento económico y de productividad en el sector moderno de la economía. En ningún momento se hace referencia a las necesidades de los grupos sociales mayoritarios, sean éstas de bienestar, de organización o científico-tecnológicas.

Descongestionar las universidades

2º Estremadamente vinculada con la línea anterior, hay una fuerte insistencia en modificar el proceso de crecimiento de la matrícula, hasta ahora incontrolable y sujeto a las tendencias espontáneas de la demanda social. Aunque no se llega a proponer abiertamente una política restrictiva general, hay una propuesta de normas selectivas, que permitan “aplicar el principio de capacidad o competencia académica para los estudios superiores mediante la selección racional y objetiva de los estudiantes, en función de sus conocimientos previos y su aptitud para el estudio”. Ya se sabe lo que esta objetividad significa en términos de clase en una sociedad como la nuestra.

La otra forma de regulación consiste en la canalización de la demanda hacia niveles inferiores a la licenciatura: estudios postsecundarios que no sirven como preparación para entrar a la universidad y “carreras cortas” que se siguen al salir del bachillerato. La prioridad de este programa se expresa en la amplitud de las metas propuestas: crear en lo que resta del sexenio 112 nuevos centros que ofrezcan este tipo de estudios, que deberían llegar en 1982, a atender 250 mil alumnos. Adicionalmente al impulso financiero, se propone apoyar el programa mediante “una campaña de comunicación social tendiente a promover un mayor prestigio social para las carreras del sistema terminal postsecundaria y las cortas postbachillerato”, idea que corresponde a una concepción manipuladora e ingenua de la orientación vocacional.

Según el razonamiento oficial, este proyecto no sólo perite desahogar la presión sobre el ingreso a la universidad, -situación que se califica como “explosiva” -sino que cumple también otros dos objetivos: crea las agencias para la formación de los cuadros intermedios que supuestamente requiere el crecimiento económico (sobre todo en la perspectiva de reactivación apoyada en el auge petrolero) y abre posibilidades de una acción de largo plazo que separe la enseñanza media superior de la universidad -o cuando menos la reduzca significativamente- absorbiéndola en organismos descentralizados de estructura fuertemente vertical, sean propedéuticos (Colegio de Bachilleres) o terminales (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). La intención de separar a los preparatorianos de los procesos de radicalización ideológica y política que pueden darse en la universidad es evidente.

¿Tecnificar los errores?

3º Mejorar el funcionamiento de las instituciones mediante la práctica más sistemática y planeada de la docencia y la adopción de formas técnicas para la asignación y administración de los recursos, constituye una tercera línea de modernización. En esta dirección se orientan programas de formación y actualización de profesores, de producción de material didáctico y de fortalecimiento de bibliotecas y centros de documentación. Acciones de este tipo, que pudieran incidir sobre la calidad del trabajo académico, corren sin embargo el riesgo de convertirse, paradójicamente, en formas de tecnificación de los errores. Me refiero. A la experiencia de los años recientes, en especial la de formación de profesores universitarios, que ha consistido básicamente en la difusión del enfoque importado de “sistematización de la enseñanza”, fuertemente conductista en su base epistemológica y en su desarrollo técnico. Los docentes entrenados en este esquema han podido conservar intactos los métodos de trabajo y aún los contenidos informativos, encubriéndolos en la aparente modernidad de programas por objetivos, que en nada cambian la relación pedagógica directiva, ni el tipo de aprendizaje que se promueve.

Por otro lado, el Plan pone un fuerte acento en la racionalización de las formas de administración interna. Ocho programas se relacionan con el desarrollo de sistemas de organización, planeación, presupuestación y evaluación y con la formación de grupos técnicos en cada institución, especialmente entrenados. Subyace en estas medidas una tendencia a imponer un aparato técnico -burocrático a los órganos participativos de gobierno, cuya función se va reduciendo a la elección formal entre opciones cerradas que la plantean los cuerpos de staff técnico.

Los guantes blancos: Orientar sin violentar

Para desarrollar las tres líneas de “racionalización”, el gobierno no ha recurrido a formas verticales de imposición; se vale de mecanismos de planeación inductiva, que mediante el financiamiento y otras formas de apoyo facilita y hace atractivas las opciones que corresponden

a la política estatal, mientras por el otro lado obstaculiza o abandona aquellas que le son contrarias. A finales de 1978 se creó, con la Ley de Coordinación de la Educación Superior, el instrumento legal para realizar esta función inductiva (2). En efecto, al regular la asignación de recursos, la Ley establece dos tipos de financiamiento, uno ordinario y otro específico, que se “determinarán atendiendo a las prioridades nacionales y a la participación de las instituciones en el desarrollo del sistema de educación superior y considerando la planeación institucional y los programas de superación académica y de mejoramiento administrativo, así como el conjunto de gastos de operación previstos “. (art. 23). La disposición le da al personal del Estado un amplio margen para orientar el desarrollo institucional, porque a él corresponderá definir qué se entiende por “necesidades” y prioridades nacionales y determinar cuáles son los programas que a ellas se ajustan. Tal posibilidad es aún mayor con el financiamiento específico, sujeto a convenio y a la supervisión del Ejecutivo.

El otro instrumento de control indirecto ha sido la ANUIES. El hecho no es nuevo; desde 1979 la Asociación de Universidades dejó de ser un irrelevante club de rectores para convertirse en una de las herramientas de la política estatal en educación superior, su aparente neutralidad la hizo útil como la mano del gato con la cual se lanzaron proyectos que la SEP no quería promover por sí misma (Colegio de Bachilleres, universidad Metropolitana). Del mismo modo se le manejó como vía para la negociación financiera y como mediadora en conflictos institucionales. En estas condiciones, la Asociación funciona como un instrumento para la orientación corporativa de las instituciones y como cuerpo que, en acuerdos y reuniones, legitima la política gubernamental, al dar apariencia participativa a lo que en realidad es una aparatosa autoconsulta del Estado.

Las formas del control

La segunda gran línea estatal -controlar y limitar los procesos políticos que se gestan en la universidad- se desarrolla a través de acciones múltiples, que van desde las disposiciones legales de alcance general hasta la represión particularizada. En su realización interviene no sólo el poder central, sino también fuerzas locales integradas al bloque dominante, cuya actuación adopta con frecuencia tácticas que no coinciden con la estrategia básica del Estado.

Creo que pueden distinguirse tres campos de acción de la política estatal y de las fuerzas locales que de diversos modos se le asocian:

- 1º La restricción a la acción del sindicalismo universitario.
- 2º La promoción de formas verticales de gobierno institucional.
- 3º El control por grupos adictos de la administración universitaria.

Veamos por partes:

Negociar el salario, del poder ni hablar.

Parece superada para el gobierno la etapa de negación del sindicalismo. Las organizaciones gremiales de trabajadores administrativos y manuales y de personal académico son una realidad que no puede desconocerse. Tampoco es posible proponer para los sindicatos un régimen abierto de excepción, que apelando a la santidad de la universidad, les niega derechos laborales elementales, como lo planteaba la sugerencia del aparato C, hecha por el rector de la UNAM, Guillermo Soberón. La tendencia ahora es el establecimiento de un régimen jurídico precisamente definido que amplía el espacio legal para las reivindicaciones estrictamente económicas, pero veda la intervención en lo académico y sobre todo la acción política propia o solidaria. Este es el aspecto esencial de la propuesta de legislación presentada en la reunión de la ANUIES en Mérida, en febrero de 1979, que además abre la puerta a la intervención resolutoria del Estado en caso de conflictos prolongados, al colocar a la universidad dentro de la bilateralidad estricta en las relaciones, en la cual tanto han insistido los trabajadores.

A pesar de que la posición del Estado ante la legislación laboral es clara, no se puede ahora adelantar cómo se resolvería el asunto. La fuerte reacción sindical ante la propuesta de la ANUIES provocó un aparente repliegue oficial a mediados de marzo de 79, para abrir una nueva fase de negociación, sobre bases de acuerdo más amplias y sin la urgencia con la que se había plantado la solución del problema.

Si en el terreno legal el sindicalismo ha tenido que ser reconocido, aún bajo formas restrictivas, la acción cotidiana de las organizaciones sigue enfrentando la oposición de los sectores conservadores en la mayor parte de las universidades y de las fuerzas políticas dominantes. La presión antisindical asume formas diversas: obstáculos a la organización, negación de la representatividad, formación preventiva de sindicatos blancos, violaciones contractuales, hasta llegar a la represión, a veces bajo formas administrativas, otras por medios violentos. Aun en aquellos centros donde su organización es más firme, los sindicatos tienen que ganar todos los días su reconocimiento como representación activa de los trabajadores.

Se ruega guardar silencio

Las nuevas iniciativas del Estado en educación superior indican en forma inequívoca la decisión de imponer formas verticales de gobierno interno, renunciando a los recursos de legitimación participativa. Para garantizar el orden, se abandonan las opciones democráticas.

Las dos instituciones nacionales creadas por el gobierno actual representan grados diferentes de regulación autoritaria. En la primera, la Universidad Pedagógica, el Secretario de educación asume el poder de las decisiones básicas: establecer las modalidades académicas y organizativas de la institución y nombrar y remover libremente al rector, quien a su vez es un funcionario fuerte, con capacidad para administrar sin consultar y para designar al personal académico y de apoyo.

Por debajo de existen un Consejo Académico débil, prácticamente consultivo, con una participación minoritaria de profesores y estudiantes y un Consejo Técnico integrado exclusivamente por funcionarios de la Universidad (3). Como se ve, el esquema bloquea la intervención de la comunidad en el gobierno y la organización académica y la somete al arbitrio de funcionarios directamente dependientes del ejecutivo.

La otra novedad, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, representa una solución aún más radical. Está gobernado por una Junta Directiva, designada por el Secretario de Educación y por el Director General, nombrado y removido por el Presidente de la República. Para asesorar a la Junta, se crea un Consejo Consultivo “integrado por representantes connotados de los sectores de actividades profesionales, sociales y económicas del país”. Que yo sepa, se trata del primer intento exitoso de abrir las puertas del gobierno de una institución de educación superior a la representación de las “fuerzas vivas”, para que vigilen y orienten la educación entre la escuela y las demandas del aparato productivo. Esta medida se repite en los planteles del Colegio, en donde funcionará un consejo “como mecanismo mixto que permita la participación de la comunidad y de los sectores productivos”. En el esquema no se señala ninguna forma de participación del personal académico, de estudiantes o de trabajadores; lo que se establece es un instrumento de poder tecnocrático y de integración corporativa con los sectores sociales dominantes (4).

Sabemos por experiencias repetidas que la existencia de formas participativas de gobierno universitario no garantiza por sí misma ni la representatividad ni la vida democrática interna, que dependen del desarrollo y la organización de las fuerzas progresistas. Sin embargo, se requiere de un esquema legal para influir sobre la orientación de las instituciones; sin este esquema, las presiones renovadoras caen fácilmente en la discontinuidad, o en una ilegalidad que permite descalificarlas y reprimirlas. El caso de los Institutos Tecnológicos Regionales ejemplifica esta situación; en ellos el atraso político, la aceptación de reformas impuestas y el enorme autoritarismo en las relaciones se explican, entre otros factores, porque están sometidos a un sistema de poder burocrático centralizado y vertical, que elimina toda instancia de participación de la comunidad en su propio gobierno.

Entenderse con gente de orden

Mantener la administración de las universidades autónomas bajo el control de elementos “seguros” ha sido una vieja tendencia del Estado y de las fuerzas políticas dominantes, especialmente marcada desde mediados del sexenio Echeverría, cuando la gestión independiente de González Casanova en la UNAM mostró los riesgos que para el poder representa una autonomía realmente ejercida, y exhibió, por contraste, las ventajas del control preventivo de la vida institucional.

Esta posibilidad de control es realizable porque en la educación superior se ha estado desarrollando, durante la pasada década, un nuevo sector político-administrativo, más “profesional”, que encuentra en las instituciones un importante centro de poder, y que está en condiciones de aliarse con el Estado y con las fuerzas locales en torno a una política de estabilización.

Como resultado por una parte del crecimiento de las universidades, de la multiplicación de sus recursos y de la complejidad de su organización, y por la otra de la aceleración de la dinámica del conflicto, fruto de contradicciones cada vez más agudas en el interior de la universidad y en sus relaciones con el exterior, el antiguo tipo de autoridad -el notable de la localidad que utiliza mecanismos de gobierno casi domésticos- se vuelve ineficaz e inadecuado. Se crean las condiciones para que en muchos centros de estudio se haga necesaria y se fortalezca una nueva burocracia, capaz de aplicar formas más sofisticadas de administración y de utilizar, según se requiera, instrumentos de control que van de la cooptación a la represión. Se genera una tendencia a la formación de camarillas, a la asignación de puestos en razón de lealtades políticas, a la manipulación de las bases, al patrocinio de grupos de choque, al ejercicio frecuente de la represión administrativa. Este proceso ha conducido a algunas universidades a un profundo deterioro académico y a un clima de corrupción generalizada, que no se ven como problema en tanto se mantenga el orden.

Como garantía de la paz interna y fuertemente vinculada a fuerzas locales dominantes, esta nueva burocracia ha podido negociar ventajosamente el apoyo financiero de los gobiernos estatales y de la Federación, lo que ha contribuido a consolidar su poder.

Modelo y realidad

Las políticas de modernización y control antes descritas configuran todo un modelo para reformular las funciones reproductoras de la universidad mexicana y para disolver “irracionalidades” que presenta ante el sistema de dominación y el aparato productivo. La aplicación del modelo, como se dijo antes, no será homogénea. Se avanzará más en aquellas instituciones sometidas al control vertical del Estado y en las cuales la disidencia ha sido suprimida, como los ITR. Ciertas universidades dominadas por burocracias tecnocráticas asimilarán las medidas modernizantes, pero en la mayor parte de ellas la inercia del tradicionalismo opondrá una fuerte resistencia al cambio. No tendría sentido, sin embargo, oponerse al reformismo estatal en defensa de una universidad cuyas formas tradicionales de acción están históricamente superadas y que ha sido un instrumento de reproducción social, de un modo más primitivo y espontáneo que el que ahora se propone. Las fuerzas democráticas de la universidad tienen ante sí la tarea de construir un proyecto alternativo que desborde el marco de la reforma modernizante. Para ellos, tendrá que superarse una tendencia enraizada en los

amplios sectores de la izquierda universitaria, en los cuales un agudo radicalismo teórico ha conducido a despreciar el trabajo académico renovador, juzgado sin más como pequeño reformismo. Asimismo, debería irse más allá de los planteos puramente defensivos (no a las restricciones sindicales, financiamiento estatal no condicionado, etc.) que son inobjetables, pero insuficientes para sustentar una línea propia de transformación académica. Hay lugares en donde la organización y la fuerza de la izquierda han creado condiciones adecuadas para generar y sostener programas renovadores. Sería lamentable que por inmediatez, por una miope subestimación de lo educativo, se desaprovechen las coyunturas favorables.

Referencias

- (1) Memoria. XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. ANUIES. MÉXICO, 1979.
- (2) Diario Oficial de la Federación 29/XII/78.
- (3) Diario Oficial de la Federación 29/VIII/78.
- (4) Diario Oficial de la Federación 29/XII/78.

La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro

Fuentes, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. Universidad Futura, Vol. 1, Núm. 3. Octubre de 1989.

El propósito de estas notas es poner a discusión el futuro de la educación superior en México, en un intento por ir más allá del horizonte de corto plazo y de los factores circunstanciales que suelen ser el marco de este tipo de debate. Pretendería también que esto fuera una provocación a la discusión que escape a los meros postulados moralistas, no porque suponga que un debate sobre la universidad pueda o deba estar libre de valoraciones, sino porque las declaraciones que se quedan en lo que debería ser y no es, poco ayudan a la comprensión del proceso real de la educación superior y de las opciones posibles que ésta tiene frente a sí.

Esta discusión tiene por fondo una urgencia real mucho más que una curiosidad intelectual, por legítima que ésta pueda ser. Como se argumentará más adelante, el supuesto de estas notas es que el ciclo de expansión no regulada de la educación superior ha terminado y nos hemos adentrado en una fase de transición de destino incierto y de la que apenas somos conscientes. La educación superior no volverá a ser como fue, eso es indudable, pero no tenemos claridad alguna sobre el rumbo que le puedan imponer las fuerzas del futuro. Discutir ahora es cuestión de necesidad, más que de gusto.

Los argumentos que siguen se presentan en forma sintética y con cierto grado de abstracción, lo que ciertamente impide la posibilidad de matizar y dar las referencias precisas de elementos coyunturales importantes, pero permite la distancia requerida para la visión de conjunto y la valoración de factores y procesos esenciales.

El artículo está dividido en tres secciones. En la primera intento definir los rasgos básicos que caracterizaron el desarrollo del sistema de educación superior en su fase "madura" de constitución -durante el período 1970 a 1982- planteando ahí mismo algunas hipótesis sobre los procesos que de manera central impulsaron el crecimiento del sistema. En la segunda sección identifiqué los cambios básicos ocurridos en el sistema y en sus relaciones con la sociedad entre 1982 y 1988, asociadas todas ellas con la crisis económica y con sus efectos. En la tercera sección, después de una aclaración metodológica en torno a la noción de política educativa, establezco algunos supuestos sobre los factores que delimitarán el margen de cambio del sistema, para describir finalmente cuatro políticas tipo que pueden dirigir el desarrollo del sistema hasta terminar la primera década del siglo XXI.

La formación del sistema universitario contemporáneo

El debate sobre el futuro de la universidad requiere de una idea precisa del sistema que hoy tenemos y de la génesis que lo produjo, puesto que sin ello mal podríamos establecer lo que ya no es viable, ni las vías que hacen posible para su transformación.

El primer rasgo que debe ponerse de relieve es la celeridad del proceso de constitución de la universidad mexicana actual, en cuanto explica muchos de los rasgos del sistema actual. Esta afirmación no pretende desconocer el largo proceso formativo de la educación superior, [1] sino destacar que al inicio de la década de los setenta se produce una ruptura en la organización de la universidad y en sus ritmos de crecimiento, que nos conducirá hacia un sistema nacional, diversificado y relativamente masificado. Unos cuantos datos dan una idea justa de esa rápida transformación: en 1970 existían 115 instituciones de educación superior con una población de 225,000 estudiantes, de los cuales egresaban con estudios completos 25,000 personas: para 1982, las instituciones habían llegado a 271 con una matrícula de 840,000 estudiantes y un egreso de 79,000 personas. [***] Comparada con el grupo de edad de 20 a 24 años, la población universitaria pasó del 5.8% al 13.5%

Las fuerzas y propósitos que impulsaron este crecimiento no han sido rigurosamente estudiados; poco sabemos sobre los procesos culturales, sociales y políticos que se combinaron para producir una expansión tan notable. En el discurso común prevalecen al respecto dos explicaciones antagónicas: para la primera, el desenvolvimiento del sistema es parte consustancial del proyecto civilizador y modernizante del país, encabezado por la burocracia estatal; en la segunda, marcada por la lógica del reproduccionismo, han sido las necesidades del desarrollo del capital, mediadas por la intervención instrumental del Estado, la causa original del crecimiento y los cambios del sistema.

Aunque no es éste el lugar para desarrollar una polémica me parece que si se atiende a la forma real del desarrollo universitario, resulta claro que ninguna de estas explicaciones es mínimamente satisfactoria, pues frente a la racionalidad que ambas suponen, la expansión escolar y sus efectos serían esencialmente "disfuncionales". En contrario, la tesis que aquí se sostiene es que el proceso central que impulsó al sistema fue constituido por la convergencia de dos grandes factores: de un lado una creciente demanda de educación avanzada, y más precisamente de los certificados que legitiman su posesión, que fue generada por antiguos y nuevos grupos sociales, en el contexto de las grandes transformaciones de la estructura social de las décadas de los años sesenta y setenta y por el otro la disposición gubernamental de satisfacer dicha demanda bajo la forma espontánea en la que ésta se manifestaba, es decir, sin limitar su magnitud, regular su canalización, ni modificar la organización académica característica de la universidad tradicional.

Este proceso primario subordinó a las funciones propias de un aparato cultural. La calificación especializada de la fuerza de trabajo, el establecimiento de centros de investigación y la ampliación social de las oportunidades de una genuina formación para el trabajo intelectual y la cultura científica son tareas que exigen personal calificado que no puede ser formado con

celeridad, recursos financieros amplios, tiempos y ritmos que no coinciden con las presiones impuestas por la expansión veloz de la matrícula. De ahí que la obra propia de una empresa para la cultura sólo pudiera realizarse en los márgenes que dejaba libres la atención elemental a la demanda social.

La tesis anterior pone en primer término las relaciones entre el Estado y los grupos sociales demandantes de educación superior, entre las que se estableció una forma peculiar de lo que Rusconi llama intercambio político. [2] Si bien no se trata de una forma de intercambio corporativo en sentido estricto, puesto que los que demandan carecen de organización y representación, la lógica de la relación supone que mediante el otorgamiento de un "bien de autoridad" [3] el Estado obtiene por contrapartida el consenso y la lealtad de los sectores beneficiados, quienes transforman y transfieren al futuro sus expectativas presentes. En un sentido más general, la atribución supraclásista y nacional del Estado, que es el eje de la ideología estatista, aparece confirmada por una acción educadora que se pregona progresista y democrática. Como consecuencia, el acceso a la formación universitaria adquirió el sentido del derecho a un servicio público y, como deformación, una mentalidad asistencialista se arraigó en los involucrados en el proceso educativo.

Con el crecimiento del servicio educativo como sustentación, se constituyeron y transformaron nuevos actores de la vida universitaria: académicos de profesión, grandes equipos burocráticos, trabajadores agremiados y conglomerados estudiantiles de naturaleza original, que establecieron entre sí una apretada trama de relaciones culturales y políticas y que crearon organizaciones institucionales diversificadas y complejas. Ahora bien, ¿cómo caracterizar en sus términos más esenciales a ese sistema que se constituye entre 1970 y 1982? La cuestión es central para los propósitos de este ensayo, puesto que sin una noción precisa de lo que caracteriza al sistema, sería imposible hablar con alguna precisión de los desenlaces probables de la transición en marcha.

Sostengo aquí como hipótesis que el sistema puede ser caracterizado por ocho rasgos básicos:

1. Extensión nacional con fuertes desigualdades regionales.
2. Transformación de la composición social de la población escolar, con pérdida del carácter elitista.
3. Diferenciación cualitativa, con tendencia a la segmentación.
4. Conservación de las estructuras académicas tradicionales.
5. Diversificación de las opciones formativas, con marcado predominio de las áreas destinadas al sector terciario.
6. Concentración del financiamiento en el gobierno federal.
7. Desarrollo del mercado de trabajo académico, con un importante sector profesionalizado.

8. Complejización organizativa y fortalecimiento de los actores burocráticos.

1. Un sistema nacional

La creación de un sistema realmente nacional es un fenómeno reciente. En 1970 sólo 40 localidades tenían algún centro de educación superior; para 1982 el servicio alcanzaba a 98 localidades y la concentración de la matrícula en las tres mayores zonas urbanas había descendido de 73 a 47%.

Sin embargo, este proceso de extensión produjo agudas diferencias regionales. A principios de esta década, en 4 entidades federativas se atendía a más del 20% del grupo de edad de 20 a 24 años, proporción análoga a la de Italia, mientras que en otras 4 la proporción era menor del 4%, situación análoga a la del conjunto de los países africanos. [4]

En los extremos, el menor desarrollo escolar corresponde a los estados con el más bajo PIB per cápita y mayor población rural e indígena y lo contrario sucede en los más urbanizados, industrializados y de más alto ingreso personal.

2. Una nueva composición social

La expansión de la matrícula modificó las antiguas pautas de acceso a la escolaridad superior, limitado hasta los sesenta a la burguesía y algunos estratos burocráticos y de la pequeña burguesía. Aunque la investigación empírica es escasa, puede sostenerse que la masificación fue provocada por tres afluentes sociales distintos: a) la incorporación plena de los sectores que tradicionalmente asistían a la universidad, b) el acceso de segmentos sociales nuevos, que se formaron en el acelerado proceso de la transformación social y económica posterior a la Segunda Guerra, y c) el acceso de algunas franjas de clases usualmente excluidas de la educación superior, como el campesinado medio y la clase obrera empleada en áreas de alta productividad. Junto con estos factores, se produce una tardía pero intensa incorporación de la mujer, quien eleva su participación en la matrícula de 17 a 33% entre 1970 y 1982. [5]

Estas transformaciones implicaron también un cambio cultural importante, pues las nuevas figuras estudiantiles tenían con frecuencia una experiencia formativa y expectativas muy distintas a las supuestas por la universidad tradicional; entre esas culturas y los saberes y las prácticas de las instituciones se producirá una interrelación que no tenía antecedentes.

3. Un sistema cualitativamente desigual y con tendencia a la segmentación

Sujeto a dinámicas locales y en ausencia de un programa central o de estándares nacionales, el crecimiento del sistema produjo una aguda diferenciación entre las instituciones, que dependió

de los recursos humanos, materiales y culturales disponibles en cada región y de los apoyos externos que cada centro de estudios tenía.

La desigualdad de la formación profesional y científica ofrecida se generó azarosamente, pero existen evidencias que sugieren que, con el tiempo, se han consolidado correspondencias entre el tipo de institución y profesión y las características básicas de la población que típicamente puede acceder a ellas. Sólo una investigación comparativa permitirá establecer si la diferenciación no es accidental, sino que, como lo sugiere G. Rama [6] para América Latina, se han constituido segmentos, es decir, circuitos escolares que reclutan una población con un origen social típico, a la que imparten una formación de calidad desigual y un título cuyo valor es socialmente discriminado, para canalizarla hacia posiciones de diferente jerarquía en la división social del trabajo.

4. Estructura y prácticas académicas convencionales

A pesar de que la creación de decenas de nuevas instituciones abrió grandes posibilidades de innovación académica, el sistema se expandió reproduciendo las pautas heredadas de la universidad tradicional. La retórica modernizadora de los setenta produjo generalmente cambios formales y adaptaciones administrativas, con excepciones escasas, como la Universidad Autónoma Metropolitana.

Se puede asegurar que hacia 1982 las formas y prácticas dominantes seguían siendo la escuela o facultad como campo formativo autosuficiente, el curriculum de la "carrera" profesional como ordenación de un conocimiento seleccionado con una fuerte dosis de arbitrariedad y con frecuencia obsoleto, la asignatura como unidad básica del saber, la exposición oral practicada por profesores aislados entre sí como medio dominante de instrucción, el libro de texto y las compilaciones como sistematización del conocimiento obligatorio.

El contraste entre este profundo conservadurismo y las dimensiones de la expansión permite aplicar al caso mexicano el calificativo de "liberalización sin reforma", acuñado por G. Vacca para el proceso de la universidad italiana. [7]

5. Diversificación de las opciones formativas y concentración en las profesiones tradicionales del sector terciario

En 1982, un estudiante podía optar entre 400 denominaciones distintas de formación en licenciatura, tres veces más que las existentes en 1970. Aunque muchas de las nuevas posibilidades son apenas variantes nominales o novedades caprichosas, es indiscutible que existió una ampliación del campo disciplinario y profesional cubierto por la enseñanza superior.

Este hecho, sin embargo, no modificó sustancialmente el peso de las antiguas profesiones. Las preferencias de los demandantes se conservaron, atraídas por viejas imágenes de prestigio, aunque éstas ya no correspondieron ni a las posibilidades de empleo ni a los beneficios ofrecidos por el mercado laboral. A principios de esta década, tres carreras, Derecho, Contabilidad y Administración absorbían el 27% de la matrícula y 24% del egreso totales, proporción igual a la del área de ingenierías y tecnologías en su conjunto.

6. Concentración financiera en el gobierno federal

La expansión del servicio dependió en lo fundamental del gobierno federal. En 1982 el subsistema técnico superior, dependiente de él, contaba ya con 85 instituciones. Más que en el control directo, el peso del gobierno descansa en el financiamiento a las universidades de los estados, originalmente creadas y sostenidas por los gobiernos locales. En 1970 el gasto de las universidades del interior era atendido en 23% por el gobierno federal, en 58% por los gobiernos estatales y en 19% por recursos propios: a principios de esta década las proporciones eran ya 63%, 31% y 5% respectivamente, sin contar el financiamiento total que el gobierno federal aporta a las dos grandes universidades de la capital, la UNAM y la UAM. [8]

Mientras el gasto de los particulares se mantuvo entre el 10% y el 15% del total, se puede estimar que el gasto público en educación superior sostuvo el esfuerzo de la expansión, hasta alcanzar a principios de los ochenta el 0.75% del PIB, cifra muy alta en relación con el conjunto del gasto educativo y con los recursos fiscales gubernamentales.

7. Desarrollo del mercado académico

En 1970, la educación superior ocupaba a unos 25 mil académicos: para 1982 la cifra se había elevado a 79 mil. Aquí no hay solamente un fenómeno expansivo, sino un cambio profundo en la composición y la naturaleza del trabajo del cuerpo académico. A principios del período no más de 3 mil personas se dedican prioritariamente a la docencia o a la investigación: la figura predominante es la del catedrático, que tiene en los mercados profesionales su referente de identidad y su fuente de ingresos.

Doce años después, hay 21 mil personas que se dedican centralmente a las actividades académicas. Se ha constituido un sistema de posiciones diferenciadas, en el que pueden desarrollarse "carreras de vida" definidas profesionalmente por la práctica de la enseñanza y la investigación.

Este tránsito fue marcado por características originales que lo distinguen de las formas clásicas de la profesionalización académica, pues fue excepcionalmente rápido y precoz. En poco más de una década, se crearon más de 50 mil nuevas posiciones; de ellas 18 mil correspondieron al sector

profesionalizado. Fue inevitable que la mayor parte de estas posiciones fueran ocupadas por jóvenes recién egresados de la universidad, sin experiencia laboral ni formación especializada, que se encontraron con frecuencia ocupando puestos en condiciones muy favorables para la investigación y la enseñanza del nivel avanzado, sin contar con la competencia real para ejercerlas, con una estabilidad temprana otorgada por la sindicalización. [9]

La anarquía que gobernó la constitución del mercado produjo una aguda segmentación en las condiciones del trabajo académico, que variaron entre las del profesor-investigador, cuyos ingresos representaban a principios de esta década entre 7 y 8 veces el salario mínimo, las del catedrático tradicional que siguió prevaleciendo en algunos campos y las del docente, que estableció una forma precaria de profesionalidad por acumulación de una carga de enseñanza dispersa y variada. Sin embargo, se puede afirmar que en todos los casos la articulación dominante del trabajo académico fue establecida por la escuela y la asignatura como fragmento disciplinario y no por la disciplina en su sentido más amplio, como sucede en los sistemas "maduros". [10]

8. Complejización administrativa y burocracia

Hasta 1970 la dirección de las instituciones recayó comúnmente en personajes de la política y el mundo profesional que ocupan un cargo de manera circunstancial: apenas existe una capa de funcionarios profesionales y los métodos de administración y control son poco sofisticados.

Al empezar los ochenta se ha desarrollado en todos lados una burocracia profesional en sentido estricto. Si bien la complejidad y el tamaño de las instituciones explican parcialmente el surgimiento de grandes aparatos administrativos, las características que éstos adquieren rebasan las necesidades de una conducción "racional".

Se trata, usando la expresión de J.J. Brunner, [11] de una burocratización anárquica, en la que se combinan las operaciones y el lenguaje de la administración moderna con las formas más usuales de la feudalización, el uso discrecional de recursos y las prácticas clientísticas. El fortalecimiento de la burocracia se apoyó en la función de mediación que ésta ejerce, hacia abajo entre fuerzas y grupos institucionales y hacia arriba con los sectores gubernamentales. Esta posición convierte a la burocracia en un actor político con interés específico en su propia reproducción, lo cual la distancia de los medios académicos de los que originalmente surgió. Como contrapartida casi automática de este proceso, en el sector gubernamental se constituyen varias agencias burocráticas para manejar las relaciones con el sistema. Si a principios de los setenta dos Direcciones Generales de la SEP eran suficientes, 10 años después existen para ese propósito dos Subsecretarías, buena parte del aparato de CONACYT y el equipo permanente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior.

El impacto de la crisis

La crisis económica iniciada en 1982 y la estrategia anticrisis aplicada por el gobierno federal desde 1983, ejercieron efectos profundamente desarticuladores sobre el sistema de educación superior. La dinámica de expansión y diversificación que duraba más de una década perdió bruscamente sus bases financieras de sustentación y experimentó un cambio significativo en sus vínculos con la sociedad, tanto por el lado de la demanda de ingreso como por el de las posibilidades de empleo de los egresados. Entre todos esos cambios, algunos de ellos insuficientemente explorados, hay cinco especialmente relevantes.

1. Reducción del crecimiento

La tasa anual de crecimiento de la población escolar descendió notablemente desde 1983. Si se toma como unidad el periodo presidencial de 6 años, la tasa media de 1981-1988 es de 3.5%, frente a 6.7% en 1976-1982 y 15.7% en 1970-1976. Aunque por razones naturales los ritmos expansivos de los setenta eran insostenibles, una caída de esta magnitud colocó a la expansión universitaria por abajo del crecimiento poblacional del grupo de 20 a 24 años, segmento que aumentó a un ritmo de 3.9% anual. [12] En términos sociales, lo anterior significa que se ha interrumpido el largo ciclo de democratización de las oportunidades de escolarización superior y que podría haberse iniciado una revisión lenta de ese proceso.

El análisis regional de este fenómeno permite advertir que, como regla general, el crecimiento sostenido se registra en las entidades que tenían mayor atraso en educación superior, mientras que en aquellas que superaron el 15% de atención al grupo de edad se presentó un virtual estancamiento, lo que parece indicar que alcanzado ese nivel hay un límite social y escolar difícilmente rebasable. La deficiencia de la información no nos permite establecer en qué medida la contracción de la demanda se debe a la desviación de una parte mayor del flujo escolar hacia estudios terminales cortos, o bien a que ha aumentado el número de solicitantes no aceptados por las instituciones, o a que una proporción más elevada de los egresados de enseñanza media superior se autoelimina por la necesidad de trabajar.

2. Deterioro financiero

A partir de 1983, la reducción del gasto público obligada por el servicio de la deuda externa y por el intento de controlar el déficit fiscal, produjo un fuerte impacto sobre la educación pública. El gasto federal en este sector, que representaba el 3.8% del PIB, se había reducido a 2.6% en 1987. Aunque el proceso afectó con mayor fuerza a la enseñanza básica, la pérdida de recursos reales de la enseñanza superior había sido del orden de 40% para 1987: tan sólo el presupuesto federal asignado a las universidades de los estados había caído de 7 079 a 4 442 millones, a precios

constantes de 1980. [13] No existe información precisa de lo sucedido en 1988, pero puede estimarse una reducción promedio no menor de 20%.

La disminución presupuestal, simultánea a un aumento moderado de la población escolar, obligó a las instituciones a operar con un gasto por alumno por abajo de la mitad del disponible en 1982: ello se reflejó en la virtual suspensión de la ampliación de la planta física y el equipamiento, en deterioro de los recursos para la enseñanza, en el rezago del instrumental y la documentación requerida por la investigación, pero, sobre todo, en el abatimiento de los salarios, a los que se destina el 85% de los recursos de los centros académicos.

3. Salarios y vida académica

Hacia 1980 los salarios vigentes en el sector profesionalizado del mercado académico eran relativamente favorables: un profesor joven, con la categoría intermedia de asociado, ganaba entonces entre 6 y 7 veces el salario mínimo y disfrutaba en general de favorables condiciones para hacer una carrera de vida en la academia. El derrumbe fue rápido y sostenido: a principios de 1989 ese mismo profesor ganaba entre 4 y 5 salarios mínimos. Este es un caso relativamente privilegiado, que contrasta con el más precario de los maestros profesionales que laboran por hora-clase.

La baja del salario coincidió con una notable ampliación de la planta docente. Entre 1982 y 1987 se incorporaron a las instituciones 19 mil nuevos maestros y de ellos 8 mil con plaza de tiempo completo, lo que incrementó este sector en 55%. Resultó paradójico que ese importante avance en la profesionalización se presentase justamente cuando las condiciones para la productividad académica estaban en franco proceso de degradación.

La reducción salarial, asociada a la escasez de los recursos para la enseñanza y la investigación, ha sido el factor central en un proceso de visible deterioro de la calidad de las prácticas académicas, no sólo por sus efectos en las condiciones objetivas de trabajo, sino también porque ha generado un clima subjetivo caracterizado por la frustración, la incertidumbre y la desmoralización. Las expresiones de esta situación son diversas: una proporción importante de los académicos más calificados se ha trasladado a mercados laborales más atractivos: la acumulación de empleos diversos se ha vuelto una práctica frecuente y generalizada mientras las actividades docentes tienden a reducirse a la impartición de la cátedra.

4. Frecuencia de los conflictos internos

En las condiciones descritas, se ha desarrollado una visible descomposición de las relaciones internas en las instituciones. Ha aumentado notablemente la frecuencia de las huelgas locales de trabajadores académicos y administrativos, que en ningún momento han coincidido en un

movimiento nacional. Por eso, y porque las autoridades institucionales tienen que ajustarse a los aumentos indicados por el gobierno federal, las huelgas han sido invariablemente derrotadas, a pesar de que centros tan grandes como la UNAM han sido paralizados hasta por 30 días. Esta situación ha sido desmoralizadora para el sindicalismo, colocado en la disyuntiva de renunciar al uso de sus instrumentos legales o lanzarse a acciones sin perspectiva.

Entre los estudiantes, que por más de 10 años habían estado inmobilizados, se fueron presentando pequeñas acciones, muchas veces relacionadas con cuestiones económicas -como el costo de las fotocopias o del transporte- que manifestaban el malestar producido por la creciente dificultad de mantenerse dentro de la escuela. La expresión más amplia de estas tensiones fue el movimiento de los estudiantes de la UNAM en 1986-1987, que en una buena parte fue una reacción a la amenaza de alza en el costo de los servicios escolares y del establecimiento de una política selectiva en el ingreso a la licenciatura.

5. Egreso y empleo

Si bien no existen estudios puntuales sobre este asunto, hay evidencias de que la capacidad de los certificados para dar acceso al empleo se debilitó en los últimos años, como resultado de la evolución contradictoria del egreso de licenciatura y del mercado de trabajo. Por su lado, el egreso pasó de 79,000 en 1981-1982 a 117,000 en 1987-1988, con una tasa anual media de crecimiento de 7%, reflejo postergado de los últimos años de expansión del acceso. Mientras tanto, el mercado de trabajo, que debería generar casi un millón de nuevos empleos por año, creció muy lentamente, con años de virtual estancamiento. Algunos sectores del mercado, como la ocupación en el sector público, que habían jugado un importante papel en la absorción de universitarios, se contrajeron en términos absolutos.

Al final del período, cuando puede suponerse que 12 de cada 100 personas que buscan su primer empleo han terminado la licenciatura, es muy sostenible la hipótesis de que entre los universitarios se han extendido fenómenos como el desplazamiento hacia abajo en la jerarquía ocupacional, el empleo que no corresponde a la formación adquirida, la precariedad del trabajo en el sector informal o en la "economía subterránea" y la prolongación de los períodos de espera para incorporarse a una ocupación.

La construcción de una política

La situación de deterioro de los procesos internos de las instituciones y de desarticulación de los circuitos que vinculan a la educación superior con la sociedad y con el Estado, balance de 7 años de crisis, no ha dado origen a una política educativa destinada específicamente a dar respuesta a los problemas de la nueva fase del desarrollo educativo. Los actores centrales del sistema han

desarrollado estrategias de adaptación y supervivencia, como si asumieran que se vive un "mal momento" transitorio, cuya superación devolverá al sistema su antiguo equilibrio. Esta conducta esencialmente elusiva ha conducido a un vacío de iniciativas, a un impasse en el que se generan la descomposición y los estados de anomia.

Las propuestas de reestructuración que aparecieron a partir de 1985 fueron, por diversas razones, intentos frustrados. En el plano institucional, la propuesta del rector Jorge Carpizo para la UNAM terminó en un paralizante empate de fuerzas que no se ha disuelto; en el plano del sistema, el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) jamás tuvo vigencia, sobre todo porque se fundó en supuestos irreales sobre la recuperación de la economía, el fortalecimiento financiero del sistema y una nueva fase de expansión de la demanda de escolarización.

Mi hipótesis es que esta ausencia de política sólo podrá sostenerse en el corto plazo. El desordenamiento del sistema y sus tendencias hacia la degradación, así como las tensiones que se acumulan en su interior y en sus relaciones con el exterior hacen inviable una evolución inercial y no conflictiva de las instituciones que pudiera prolongarse hasta finales de siglo.

Bajo este supuesto, en las páginas que siguen describiré cuatro políticas alternativas que pueden determinar la orientación del sistema en el plazo medio. Están planteadas como políticas "tipo", como abstracciones que deslindan y hacen internamente coherentes enfoques excluyentes para leer de determinada manera el estado actual del sistema, diagnosticar sus problemas principales y definir una estrategia de intervención que conduzca al sistema a un estado considerado como deseable. Como se verá, no se trata de simples agregados de medidas de distinto orden que puedan ser discutidas aisladamente, sino de acciones coincidentes que responden a una misma lógica.

Estas políticas son una abstracción en un segundo sentido, puesto que en su tipificación no se ha tomado en cuenta que la política no es un diseño, sino el resultado de la convergencia de múltiples actores que no necesariamente coinciden en propósitos, intereses y valores y que son capaces de desplegar sus iniciativas en situaciones y estructuras organizativas que constriñen su acción y en relación con otros actores, con quienes establecen alianzas o conflictos y que pueden asociarse con la política adoptada, desviarla o anularla. En ese sentido, la política educativa está lejos de ser, como la suponen los análisis más frecuentes entre nosotros, el despliegue racional y consecuente de la voluntad de un actor protagónico, el Estado o la burocracia estatal, sino que es siempre un desenvolvimiento sinuoso, modificado por la interacción de los actores, las resistencias de las estructuras y los resultados imprevistos o "perversos" de la propia política en aplicación. Un trabajo posterior discutirá la relación que cada política tipo guardaría de modo más probable con una combinación determinada de fuerzas y en los márgenes de las estructuras existentes.

En toda especulación sobre los escenarios del futuro, se requiere de una hipótesis de delimitación, que determine las condiciones que se mantendrán relativamente estables y, en sentido negativo, los sucesos que no ocurrirán y que tendrían un efecto radicalmente transformador sobre el contexto de la política que intentamos prever. En este caso, el abanico de los escenarios posibles de la política de educación superior en los linderos del siglo XXI está delimitado por tres factores:

a) No habrá un cambio radical en el régimen político, que podrá oscilar entre la acentuación del modelo de autoritarismo civil con partido dominante o el avance hacia un sistema competitivo de partidos. Las políticas gubernamentales globales podrán variar entre la profundización del neoliberalismo y una propuesta socialdemócrata, pasando por diversas variantes del populismo. En estos términos, quedarán excluidos un régimen dictatorial en el extremo derecho y una revolución popular de orientación socialista en el izquierdo.

b) Los recursos financieros para la educación superior seguirán siendo escasos, aunque se supere la crisis económica, pero tampoco se presentarán nuevas restricciones de gran significación. Si el gasto actual se representa con el valor 1, se asume que los rangos máximos de variación serían, hacia abajo el valor .65 y hacia arriba el valor 2. El elemento que puede variar es la composición del gasto, según aportaciones federales, estatales, privadas y de los propios usuarios.

c) No habrá un crecimiento explosivo de la demanda social de educación superior, cuya expansión puede variar entre el virtual estancamiento, con una tasa anual media menor de 1% y un crecimiento moderado, del orden de 3.5% anual. Esta hipótesis se sustenta en la reducción de los ritmos del crecimiento demográfico, pero sobre todo en el abatimiento en la expansión de la enseñanza básica y media. El elemento alimentador de la educación media y superior, el egreso de 6° grado de enseñanza se ha reducido en números absolutos desde 1985. Aun en el caso de una política exitosa para aumentar la retención de la enseñanza básica, revirtiendo las tendencias actuales, sus efectos no se reflejarían plenamente en el período aquí considerado.

Cuatro políticas posibles

Con la delimitación descrita, cuatro opciones políticas tienen alguna viabilidad. La descripción siguiente presenta sintéticamente el diagnóstico del que parten y las orientaciones y medidas que las configuran.

Primer escenario. Modernización restrictiva y autoritaria

a) Diagnóstico

El sistema ha alcanzado dimensiones excesivas y está regionalmente desequilibrado, como resultado de la inexistencia de planificación de conjunto y del sometimiento a presiones sociales

y políticas anárquicas. La producción de egresados, por su distribución en campos de ocupación, no corresponde al mercado del empleo ni a las necesidades de una economía moderna. La formación de esos egresados es defectuosa, debido a que los planes y programas de estudio son obsoletos e imprácticos.

La calidad y eficacia de los procesos académicos son muy bajas, debido a que no se aplican normas rigurosas que obliguen al esfuerzo y que permitan penalizar a quienes no aprenden ni trabajan. El aprovechamiento de los recursos exige seleccionar a quienes están dotados para los estudios universitarios: ha existido una admisión indiscriminada en un servicio público costoso que muchos no quieren o no pueden aprovechar.

b) Rasgos de la política

Redimensionamiento del sistema; para estabilizar o reducir su tamaño, evitar la concentración excesiva en regiones e instituciones, establecer una eficaz división del trabajo por tipo de institución y, sobre todo, modificar la distribución de la matrícula por áreas de ocupación, estimulando los campos directamente orientados al empleo productivo y limitando coercitivamente los campos saturados o imprácticos.

Aplicación; para lograr la vigencia de los propósitos anteriores, de normas generales para el sistema: un plan nacional, que pueda respetar formalmente la autonomía, pero que condicione a su observancia la asignación de financiamiento; una política de admisión con cuotas de ingreso por áreas profesionales y por región; un sistema nacional de examen de ingreso a estudios universitarios.

Modificación de los currículos con el propósito de modernizar sus contenidos específicos y adecuarlos a los requerimientos supuestos de los empleos probables.

Aplicación de normas institucionales rigurosas para la permanencia, promoción o expulsión de profesores y estudiantes, lo que implica desarrollo de instrumentos de evaluación y fortalecimiento de los aparatos burocráticos de control.

Concentración de las instituciones en las actividades que les correspondan estrictamente, lo que implica la segregación de la enseñanza media superior y de la media terminal.

Una estrategia de diversificación de fuentes de financiamiento, por vía de la aportación diferencial de los usuarios, el estímulo al sector privado y la contribución de gobiernos y colectividades locales.

Una orientación que atenúe la diferenciación entre los sectores público y privado, mediante la canalización de fondos hacia este último, bajo el supuesto de que presta un servicio de interés social.

Una estrategia política para el manejo de las relaciones internas en las instituciones, tendiente a "descolectivizar" la representación, particularmente en el caso de los sindicatos.

Segundo escenario. Estrategia dual de modernización selectiva y degradación extensiva

a) Diagnostico

En este caso, los actores dominantes comparten en lo básico los criterios del primer escenario, con la diferencia clave de que valoran claramente la función estabilizadora cumplida por la expansión escolar y los costos políticos de una orientación genéricamente restrictiva. Por otro lado, no consideran que las necesidades de la modernización económica exijan una reforma de la educación superior en su conjunto.

b) Rasgos de la política

El propósito central es establecer un sistema con dualidad funcional, no explícita, constituido por dos sectores. Uno, el de mayores dimensiones, no será objeto de un programa de regulación y reforma y recibirá recursos financieros en el mínimo que permitan las condiciones políticas: su función será mantener abierto el acceso a la certificación universitaria y por lo tanto la matrícula no será objeto de restricción, salvo la que llegaran a decidir los grupos dirigentes de cada Institución. Un segundo sector, formado por cierto número de instituciones públicas y privadas, será modernizado y refinanciado para que realice programas específicos de formación de recursos humanos, investigación y adaptación tecnológica, requeridos por la modernización de la economía.

Aplicación de una efectiva descentralización de las instituciones integrantes del sector 1, mediante la transferencia de los recursos federales correspondientes a los gobiernos de los estados y la transformación de éstos en responsables primarios de la situación política de esas instituciones.

Establecimiento de un sistema de competencia y de una normatividad rigurosa en las instituciones y centros del sector 2, para asegurar que operen como centros de excelencia en las actividades que les asigne una división especializada de las funciones académicas. Ello incluye procedimientos de selección competitiva de alumnos y una reglamentación centrada en la productividad para el ingreso, promoción y condiciones salariales del personal académico.

Una propuesta de modernización académica en las instituciones del sector 2, orientada a la licenciatura y la prioridad del postgrado y, que por lo tanto, segregue el nivel medio superior. Ello incluye la actualización de contenidos y nuevos perfiles profesionales, diversificación de los recursos didácticos con incorporación de nueva tecnología y actualización del equipamiento.

Una línea de financiamiento asociativo entre gobierno federal, empresas y grupos privados, gobiernos locales y usuarios de los servicios, que diluya la separación entre lo público y lo

privado. Este enfoque incluye formas flexibles y temporales de financiamiento: fondos específicos, fideicomisos, proyectos interinstitucionales, etcétera.

Mecanismos para que, si resulta conveniente, actividades seleccionadas de investigación y formación de grado sean separadas de las instituciones y trasladadas a centros especializados no docentes o a centros académicos del llamado "cuarto nivel".

Tercer escenario. Recuperación sin reforma

a) Diagnóstico

El criterio básico en esta perspectiva es que la crisis y la política gubernamental interrumpieron un proceso de desarrollo educativo esencialmente positivo. La reducción del financiamiento ha limitado severamente la función educativa de democratización social, el ejercicio de la autonomía institucional y las aportaciones al desarrollo científico y técnico del país. Las insuficiencias cualitativas del sistema son producto de un grado incipiente de desarrollo, de carencias materiales y formativas que se pueden subsanar si se dispone de recursos adecuados.

b) Rasgos de la política

Desarrollar una política financiera que permita la recuperación de los recursos económicos del sistema en el plazo más corto posible.

Impulsar una adecuada recuperación del valor del salario de los trabajadores académicos y crear las condiciones para la profesionalización de la más alta proporción de éstos, con una situación contractual favorable para que todo académico pueda enseñar e investigar simultáneamente.

Apoyar a los estudiantes mediante sistemas de servicios y subsidios, de manera que puedan mantenerse en la universidad en adecuadas condiciones materiales.

Rechazar cualquier medio que restrinja o pretenda regular el derecho de los estudiantes a los estudios universitarios, en especial los exámenes de ingreso.

Rechazar la noción de programación de conjunto del sistema y, contrariamente, reforzar la autonomía de las instituciones para definir libremente sus programas académicos y sus políticas de crecimiento. Como consecuencia, establecer la bilateralidad directa en las relaciones institución-gobierno.

Reconocer la representatividad de las organizaciones gremiales de los trabajadores y de los colectivos estudiantiles y establecer preferentemente con ellas las relaciones políticas.

Mantener la estricta separación entre el servicio público de la educación superior y la actividad de las instituciones privadas.

Ampliar y generalizar los procedimientos de participación general en la elección de autoridades individuales y colegiadas.

Cuarto escenario. Reforma del sistema de masas

a) Diagnóstico

La situación del sistema es resultado de la articulación entre su forma histórica de desarrollo y las consecuencias de la crisis económica. La insuficiencia de recursos y otros fenómenos que se manifiestan a partir de 1983 solo han dado dimensiones críticas a deformaciones e insuficiencias que ya existían y que se derivan de que a la expansión cuantitativa se subordinó la necesidad de construir una base de recursos intelectuales y científicos que aseguraran la calidad del sistema. De ahí que una política de reforma deba partir, por un lado, del reconocimiento del valor de una educación socialmente accesible y no discriminatoria y, por el otro, de que eso sólo tiene significado si se superan la debilidad general de las instituciones para enseñar e investigar, la segmentación de calidades que ha surgido en el sistema y la falta de correspondencia entre la formación que se ofrece y las necesidades que supone el desarrollo nacional independiente.

b) Rasgos de la política

Convenir un programa nacional de plazo medio concertado entre las instituciones, los gobiernos federales y locales y los sectores estatal, social y privado de la economía, que establezca las líneas básicas de reforma y crecimiento del sistema.

Desarrollar una estrategia de financiamiento que por un lado permita la recuperación de recursos materiales y salariales y por el otro crea un fondo nacional para programas de reforma y desarrollo.

Promover una división concertada de los campos específicos que cada institución debe atender prioritariamente, con perspectivas regionales y nacionales, en la realización de las funciones de enseñanza, investigación y extensión-difusión, en especial las que exigen recursos más especializados, escasos y costosos.

Desarrollar una estrategia para reducir significativamente la segmentación cualitativa del sistema. Ello implicaría, entre otras acciones, un programa de producción de textos materiales y cursos modelo, utilizando los mejores recursos humanos del sistema y medios técnicos modernos; proyectos de formación de personal académico para redistribuir recursos calificados entre las instituciones y proyectos de emergencia para las áreas prioritarias de las instituciones más atrasadas.

Concentrar una política interinstitucional para orientar la demanda hacia áreas preferentes e instituciones que las atienden y para limitar el crecimiento en campos saturados o no prioritarios.

Lograr acuerdos para introducir un esquema salarial diferenciado para el trabajo académico, con estímulos para la calidad y productividad en el desempeño y vinculado a oportunidades para el desarrollo y formación del personal.

Establecer un sistema de apoyos estudiantiles, evaluables conforme al desempeño académico de los beneficiarios.

Mantener el criterio de que los recursos estatales sólo serán asignados a las instituciones públicas.

Si éstas son efectivamente las opciones viables para el futuro de la educación superior, lo que se necesita es una discusión seria sobre las implicaciones y la viabilidad de cada una de ellas. Esta labor rebasa los alcances de este ensayo, pero pueden indicarse las cuestiones centrales que deberá atender una reflexión impostergable.

En primer término, es evidente que cada política corresponde a una visión del país y de su futuro y del papel que en ellos debe desempeñar la educación superior. En ese horizonte, una propuesta tiene que resolver las tensiones entre soberanía nacional e integración a los mercados mundiales, entre modernización y tradiciones constitutivas de identidad, entre competitividad personal e institucional y equidad social, entre las urgencias pragmáticas y la amplitud de la obra cultural de la universidad. Todo ello, lejos de ser materia de simples opciones técnicas, es el objeto de muchas y difíciles decisiones políticas.

La segunda cuestión, la de la viabilidad, depende de la anterior. Ciertamente hay límites establecidos por la disponibilidad de financiamiento y de recursos humanos, por las estructuras de las organizaciones, por tradiciones y usos pedagógicos, pero en esencia la política real dependerá de las decisiones de los actores que habitan la universidad y los que desde fuera influyen en ella. Los valores e intereses que los guíen, la forma en que sean convocados, su movilización o su indiferencia, sus posibilidades de constituir alianzas, serán los factores que definan la construcción de una constelación de fuerzas capaz de dar sustento a una política, cualquiera que ésta sea.

Referencias

- [1] Una revisión de ese proceso se encontrará en Olac Fuentes, "Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización", Cuadernos Políticos, num. 36, ERA México.
- [2] C.E. Rusconi, Problemas de teoría política, UNAM, México, 1985.
- [3] C. Lindblom, Politics and Markets, Basic Books, Nueva York 1977.
- [4] Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, (PROIDES), ANUIES, México, 1987.

- [5] Liliana Morales, "La mujer en la educación superior en México", Universidad Futura, núm. 1, UAM-A, México, 1989.
- [6] G. Rama. Universidad, clases sociales y poder, El Ateneo, Caracas. 1982.
- [7] G. Vacca. El futuro de la universidad en el mediodía italiano *Crítica*, núm. 29, Puebla, 1986 (publicado originalmente en *Crítica Marxista*, núm. 2, 1985)
- [8] PROIDES, ANUIES, México, 1987.
- [9] R. Kent, ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización, *Crítica*, num. 28, UAP, Puebla, 1986.
- [10] B. Clark (comp.), *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings.* University of California Press, Berkeley, 1987.
- [11] J.J. Brunner, *Universidad y sociedad en América Latina*, UAM A, México, 1987.
- [12] *México demográfico*, Consejo Nacional de Población, México, 1988.
- [13] *Compendio estadístico del gasto educativo (1988)*, Secretaría de Educación Pública México 1988.

Democracia y calidad de la educación

Fuentes, O. (1990). Democracia y calidad de la educación. Universidad Futura, Volumen 2, número 4. Febrero 1990.

Sin calidad en la formación, las funciones democráticas son ficticias.

Debo hacer explícito el principio en que se sustentan las reflexiones que siguen todo significado democrático de la universidad pública depende, hoy, de la calidad de la formación científica y profesional que la institución ofrece a sus estudiantes. Si la formación es deficiente por superficial, atrasada o deformada, se vuelven ilusorias las aspiraciones para que la universidad cumpla funciones democratizadoras en relación con las personas, los grupos sociales mayoritarios y la nación en su integridad. No hay democratización educativa sin democratización del conocimiento.

Con esta formulación esquemática, pretendería plantear una polémica con quienes suponen que el simple crecimiento de la población universitaria, combinado con la transmisión de una ideología que se autocalifica como crítica, bastarían para asegurar el carácter democrático de la universidad. De manera precisa:

a) Acceder a la universidad y tener la posibilidad de recibir un título profesional ya no son un sinónimo de empleo altamente remunerado ni de una movilidad social apreciable. La masificación experimentada por la educación superior ha liquidado la "rareza" de los títulos, base objetiva del antiguo patrón de movilidad. Hoy, una de cada nueve personas que busca su primer empleo tiene estudios universitarios, lo que significa que los egresados se ubicarán en una amplia gama de los estratos medios como asalariados y, en menor medida, como trabajadores independientes. Este fenómeno es irreversible, pues sólo podrá ser modificado por una política de contracción de la matrícula altamente selectiva que resultaría socialmente inaceptable.

Colocados en esa realidad y asumiendo que la universidad no puede controlar ni la magnitud ni el tipo de empleo disponible, su contribución a que el trabajo de los egresados sea individual y socialmente productivo, radica en que éstos tengan la posibilidad de adquirir una formación sólida y flexible, así como la capacidad de incorporarse a un ámbito de trabajo cada vez más competitivo y exigente en cuanto a capacidades científicas y profesionales reales. Como lo he dicho en otras oportunidades, ignorar esta exigencia y seguir produciendo títulos en serie, con absoluto descuido de la calidad formativa que les debía corresponder, involucra a las instituciones a un engaño colectivo, dañino para los egresados, para los usuarios de sus servicios y para el país, y cuyas consecuencias se pagan más pronto que tarde.

b) Estimular la capacidad del juicio crítico de los estudiantes y de los sectores sociales cercanos a la universidad es una aspiración válida, quizá la más ambiciosa y noble de la educación superior, la que pone a salvo el utilitarismo implícito en el logro de la pura competencia técnica. Sin embargo, en la mayor parte de las instituciones y escuelas este propósito solo ha sido una declaración de papel, pues el proceso educativo es practicado como adquisición de un saber válido en sí y su éxito es medido por la fidelidad con la que el estudiante es capaz de repetir lo que le ha sido enseñado. Han existido, por otro lado, esfuerzos sostenidos por estimular un saber crítico que pueda ser instrumento en la transformación de la sociedad, algunos de los cuales han tenido como escenario a la UNAM. Sin embargo, me parece que casi todas esas búsquedas de la universidad crítica han sido una dirección equivocada, pues han creído que la adquisición y el uso crítico del conocimiento transformador pueden fundarse en una formación doctrinaria cerrada, versión vulgarizada de alguna teorización revolucionaria, y en la reiteración continua de un discurso denunciativo de los males sociales.

Creo que es hora de reconocer, ante evidencias que se acumulan, que al identificar la formación crítica con la inculcación ideológica se tomó una opción que no sólo produce efectos contrarios a los que dice buscar, sino a la larga resulta inútil. A la sombra de la prédica doctrinaria, han florecido el radicalismo superficial y la intolerancia, no pocas veces la charlatanería y la simulación. Mucho más que el compromiso solidario, el adoctrinamiento termina en el cansancio, la reacción irritada y el olvido precoz. No dejo de pensar que uno de los rasgos puestos al descubierto por la crisis de la Europa del Este es el espectacular fracaso de una forma extrema de la inculcación.

Una auténtica cultura crítica depende de los factores más complejos y difíciles de producir: en primer lugar, de un conocimiento riguroso y amplio de los objetos sobre los cuales se ejerce el juicio, sin el cual todo lo demás es banal y, en segundo, de formas de ejercicio intelectual que exigen la coherencia, la contrastación y la demostrabilidad de los saberes y de las valoraciones sobre ellos. De esta suficiencia intelectual depende la posibilidad de evaluar y optar entre propuestas y tomar decisiones éticas sobre los usos del conocimiento y sus consecuencias en la sociedad y la naturaleza.

Universidad de masas sin pedagogía de masas

El gran problema de toda reforma universitaria radica en que nuestro sistema no ofrece a la mayoría de los estudiantes la posibilidad de formarse en la ciencia y la profesión con niveles altos de calidad. Creamos un aparato educativo que se manifestó en el término de dos décadas, sin que paralelamente se renovaran las formas y los medios pedagógicos para adecuarse a las exigencias de la educación de masas. Las formas pedagógicas y organizativas que habían servido para formar a unos cuantos miles de estudiantes destinados al ejercicio liberal de las profesiones se

multiplicaron para formar a más de un millón de alumnos culturalmente distintos, frente a otras condiciones de práctica profesional y en un contexto científico y tecnológico radicalmente transformado. Así, siguieron prevaleciendo la escuela como campo autosuficiente, el currículum de la profesión como ordenación de un conocimiento enciclopedista, con frecuencia anticuado y arbitrariamente seleccionado; la asignatura como unidad aislada de conocimiento; la exposición oral practicada por profesores sin relación entre si como forma básica de instrucción; el libro de texto y la compilaciones y apuntes como referente del conocimiento obligatorio.

Nos masificamos sin transformarnos y en el apresurado tránsito hacia la gran universidad no ha sido posible constituir centros de estudio con una sólida identidad académica y disciplinaria, cuyos profesores, estudiantes y funcionarios actúen con un claro sentido de sus tareas intelectuales. Concentrados en las rutinas que regulan la certificación, nuestras universidades no han llegado a ser empresas colectivas para la cultura.

Esta falta de maduración académica vino a ser agravada por las distintas manifestaciones de la crisis. El abatimiento del financiamiento y su impacto en la desvalorización relativa del trabajo intelectual han introducido nuevos elementos de desarticulación de los procesos académicos y formas de desmoralización, de conductas anónimas entre profesores, investigadores y estudiantes. Parecería que, ante el debilitamiento de la acción cultural, las fuerzas que sostienen en pie a las universidades son la inercia y los mitos institucionales, la cohesión burocrática y los intereses corporativos.

Las tareas centrales de una reforma deberían confluír para remontar esa condición de abatimiento y dispersión de la vida académica y, a partir de ello, hacer el esfuerzo por construir una pedagogía de masas, transformando las formas insustituibles de las relaciones escolares y creando formas y medios educativos nuevos en el vasto campo de la enseñanza sistemática pero no escolarizada, usando con imaginación la comunicación impresa, los medios audiovisuales y los instrumentos de la informática y la computación. En varias instituciones públicas, particularmente en la UNAM, la más rica en recursos intelectuales, existen las condiciones técnicas y humanas para crear formas pedagógicas renovadoras, que combinen medios y recursos originales, en los que se disuelva la separación entre lo escolarizado y lo abierto, y la experiencia del trabajo pueda ser integrada a los recursos de aprendizaje.

Reforma pedagógica y política de crecimiento

La tesis anterior pone en el centro del esfuerzo reformista la transformación de las condiciones institucionales para formar mejor a quienes hoy pueden acceder a la universidad y para servir a poblaciones que, por su condición laboral o por su edad, no pueden actualmente incorporarse a la educación superior. Con esto planteo una discrepancia de fondo con quienes, como en el intento reformista del Dr. Jorge Carpizo, sostienen que la calidad formativa, la excelencia como

se dice sin mayor precisión, podría elevarse mediante la mayor selectividad de los estudiantes y una normatividad más severa de su desempeño, sin cambiar en nada la sustancia de los procesos pedagógicos. No niego la necesidad de formas justas y confiables de selección, evaluación y normatividad, pero cuando el acento se pone en la transformación de lo educativo cotidiano, aquellas son derivaciones, cuyo sentido radica en que sean útiles a las tareas fundamentales de enseñar y aprender y no determinantes formales a los que se atribuye valor en sí mismos.

La centralidad de la reforma no elimina, sin embargo, la necesidad de tomar decisiones sobre un apolítica de crecimiento, cuyos criterios sean consistentes y explícitos. Ni se puede atender a todos, ni se les puede recibir precisamente ahí donde los conducen los patrones sociales de selección de carreras. La transformación académica puede ampliar la capacidad de la UNAM para formar estudiantes, sobre todo en áreas prioritarias, muchas de ellas poco desarrolladas y mal conocidas y en nuevos campos formativos que deberán abrirse, pero habrá siempre límites institucionales, fijados por la capacidad real que cada unidad académica tendrá para ofrecer educación de buen nivel. Trascender ese límite, por supuestas razones democráticas, no beneficia ni a la población excedente ni a quienes ya están inscritos, y somete a los recursos académicos a presiones que inevitablemente conducen a la degradación de las condiciones de aprendizaje.

Al respecto son necesarias algunas referencias a cuestiones concretas que formarán parte de la discusión del Congreso. La primera es que la UNAM no puede crecer indefinidamente ni es responsable de atender en primera instancia a toda la demanda educativa de la zona metropolitana más grande del mundo. Aunque se adopten medidas de descentralización que son del todo ventajosas y urgentes, la institución se encuentra cerca del nivel máximo en el que puede funcionar una organización académica. El servicio de la educación superior ante la población metropolitana exige una concertación mucho mayor entre las instituciones públicas de la zona y, si ese fuera el caso, el compromiso gubernamental de crear nuevos centros de estudio.

La segunda cuestión es la necesidad de una propuesta para la distribución del primer ingreso. En ese sentido no parece recomendable mantener la solución de “segundas opciones”, que transfiere buena parte de la matrícula hacia unidades académicas que los estudiantes no escogieron. Se requiere de una política que regule la manera más racional el acceso a áreas de estudio, tanto prioridades como saturadas, y de una actividad intensa de orientación profesional y vocacional. Conviene estudiar la creación de un primer año análogo para cada gran campo de estudios, que permita una decisión más informada por parte de los alumnos y que constituya además un primer lazo de coordinación entre unidades académicas que funcionan totalmente aislados entre sí.

La tercera cuestión se refiere al llamado “pase reglamentado”, que me parece debe mantenerse en los términos actuales, sin que esto elimine exámenes de diagnóstico que permitan a las unidades académicas conocer las condiciones académicas de su población. En todo caso, las deficiencias advertidas en la formación de los egresados del bachillerato de la UNAM deberían

orientar a un decidido fortalecimiento de las dos modalidades de enseñanza media y no a una prematura y azarosa eliminación, apoyada en instrumentos de muy escaso valor predictivo.

La necesidad de una reforma coherente

Cualquier intento serio de transformar las condiciones de la formación de los estudiantes obliga a considerar simultánea y congruentemente los factores centrales que afectan su calidad. Con esta enorme obviedad, lo que quiero decir es que cada estudiante vive su formación como una experiencia íntegra, en la que se conjuntan los contenidos organizados en el currículum formal, las prácticas reales de la enseñanza, las relaciones con los maestros y el “clima” intelectual y político de la escuela. Por eso los cambios parciales tienen un impacto tan limitado y acaban casi siempre por ser anulados por la combinación de factores que no se transforman. ¿Qué repercusión puede tener un plan de estudio innovador cuando prevalecen las prácticas pedagógicas tradicionales? ¿Qué se puede esperar de una modificación normativa de las formas de enseñanza cuando los profesores no tienen la capacidad o las condiciones laborales para aplicarlas? ¿Qué sentido tiene postular la creatividad y la diversidad pedagógicas cuando los aparatos burocráticos exigen la uniformidad y el control de las conductas?

Concebidas en un proyecto de conjunto que las interrelacione, las acciones reformadoras tienen que atacar los puntos nodales del proceso formativo, cuya transformación tiene mayor probabilidad de disparar efectos en cadena y de modificar los componentes más duros de las tradiciones y estructuras vigentes. En las notas que siguen, desarrollaré con inevitable desorden y con la probable ligereza del no especialista, algunas ideas sobre tres componentes que todo mundo considera centrales en la configuración del proceso formativo: los planes y programas de estudio, como definición descriptiva del saber necesario en una disciplina o en una profesión; las relaciones y prácticas pedagógicas y los medios de enseñanza como instrumentos de la adquisición del conocimiento y de su uso inteligente, y los maestros, cuyo papel de conducción de la enseñanza seguirá siendo decisivo.

¿Qué saber es necesario?

Nunca como hoy la definición del currículum estuvo sujeta a tantas demandas encontradas. Se pretende que contemple la formación disciplinaria y la competencia técnica, las teorías y la práctica; la especialización profesional y la amplitud de una cierta cultura general; los conocimientos consagrados por la tradición de las profesiones y los nuevos saberes científicos y técnicos. Más allá del campo informativo, se exige que incluya la formación en los métodos de investigación, la adquisición de herramientas lingüísticas y computacionales e incluso contenidos cívicos y morales. Se ha producido así una tendencia generalizada a la sobrecarga de los planes, combinando, de manera anárquica, necesidades del más diverso orden, que presuponen que los

ocho o diez semestres de la licenciatura son la última oportunidad de aprender que el estudiante tiene en su vida. Ahora o nunca, parece ser el supuesto. Aún así, los planes nunca son satisfactorios: siempre son obsoletos o irrelevantes, poco sólidos o inadecuados respecto del mercado de trabajo.

Creo que en la reconsideración de los currícula universitarios deberíamos partir de que no es posible ni razonable atender tan variables demandas. Una perspectiva modesta y realista del plan y los programas debería centrarse en las disciplinas y las técnicas fundamentales en un campo, en el dominio de instrumentos de búsqueda y organización del conocimiento y en el ejercicio de competencias intelectuales complejas que tienen como objeto los contenidos del campo: preguntar e hipotetizar, contrastar y verificar, aplicar y adaptar.

Algunas consideraciones más precisas me parecen relevantes:

*El plan no puede “competir vis a vis con la evolución científica y técnica del campo, ni con transformaciones en los procesos de trabajo. Paradójicamente, mientras más acelerado es el cambio, más importante es la formación fundamental del estudiante, que actúa como estructura organizadora y como llave para la adquisición continua de nuevos saberes.

*El plan y los programas deben contemplar las formas generales y específicas de la metodología científica, integradas al aprendizaje de los contenidos y no como apéndices colaterales. El razonamiento científico se desarrolla ejerciéndolo en el campo pertinente, y no a través de formulaciones abstractas. En este sentido, dudo mucho que la utilidad de los cursos “panorámicos”, que sintetizan información de segunda o tercera mano y que no permiten otro ejercicio intelectual que la memorización pasajera.

*La pretensión de formar investigadores en la licenciatura es desmesurada; mucho lograríamos si, en cambio, los estudiantes aprenden a localizar, valorar y usar inteligentemente la investigación hecha por otros.

*En todo lo anterior, es esencial la posesión de herramientas para explorar el campo científico y familiarizarse con la bibliografía, y sobre todo con los recursos hemerográficos. Para ello, la capacidad de leer materiales en inglés y de usar los medios de la informática deben fomentarse y demandarse desde el inicio de la licenciatura y en el bachillerato.

*El bachillerato debe reforzar sus funciones de formación básica e instrumental, suprimiendo los rasgos de enciclopedismo informativo que todavía tienen gran peso. Para la UNAM es una enorme ventaja, y de ninguna manera una carga, tener bajo su control la formación intermedia de la mayor parte de los estudiantes que ingresan en ella. Todos los esfuerzos hechos en el fortalecimiento representan una precondition para mejorar las posibilidades educativas de la licenciatura.

Las experiencias de aprendizaje

El currículum formal es solamente una hipótesis normativa. Cada estudiante vive un currículum real constituido por las experiencias educativas que la institución pone efectivamente a su alcance y es allí, a mi juicio, donde radica el objeto central de una reforma de la formación. Quien no cambia las prácticas, no cambia nada.

Aquí, el punto de partida evidente es que para la mayoría de los estudiantes la forma dominante de relación con el conocimiento, en muchos lugares la única, es la participación en el grupo que recibe una cátedra. De ahí se desprenden, a mi juicio, dos grandes líneas de reflexión y de cambio. La primera es cómo dar a la cátedra el lugar que hoy le correspondería entre los medios disponibles de instrucción y cómo transformarla en una relación de aprendizaje eficaz intelectualmente productiva. La segunda es cómo multiplicar y diversificar, tanto como sea posible, las experiencias formativas y los medios de acceso al conocimiento puestos al alcance de los estudiantes.

¿Qué hacemos con la cátedra?

Es evidente que se practica un uso abusivo, rutinario e ineficiente de una forma de instrucción que tenía sentido cuando la información escrita y de otro tipo era escasa y difícilmente accesible. Hoy resulta absurdo que tantas cátedras consistan en una recitación, de variada claridad y coherencia, de lo que puede uno leer fácilmente, y que la intervención de los alumnos consista en escuchar o repetir en su momento el material obligatorio. Este es un mal muy conocido y denunciado sobre el que no es necesario extenderse: sólo quisiera decir que la cátedra debe conservarse sólo cuando el profesor presenta sistematizaciones orientadoras e hipótesis propias y, sobre todo, cuando puede conducir un proceso colectivo de análisis, crítica y aplicación del conocimiento en cuestión. Lo dicho implica que muchas tareas asignadas a la cátedra deben transferirse a formas de actividad más adecuadas, como el seminario y el grupo de estudio, el trabajo individual asesorado, el laboratorio y las prácticas.

Otra necesidad es romper el aislamiento de las cátedras. En una universidad masificada, con abundantes vínculos sociales, gremiales y políticos entre sus miembros, sujeta en otros terrenos a una feroz burocratización, "dar clase" sigue siendo un ejercicio individual y solitario, casi secreto. Cada profesor actúa conforme a su saber y entender, su vocación y competencia didáctica. Esta situación no sólo priva al profesor del apoyo de la institución y de sus colegas, sino que con la mayor frecuencia coloca a los estudiantes en una experiencia educativa caótica, transitando entre cátedras cuyo contenido, estilo pedagógico y orientación carecen de continuidad y coherencia comunes. Así, la racionalidad supuesta por los planes se diluye y se

convierte en una aglomeración azarosa de contenidos y mensajes explícitos o implícitos de la más diversa índole.

La única solución radica en haber colectiva la labor didáctica, por medio de equipos académicos dedicados a planear, ejercer, coordinar y evaluar la enseñanza. No estoy pensando en nuevas instancias burocráticas, sino en agrupamientos para el trabajo que reúnan a profesores que cumplan funciones docentes diferenciadas: investigadores, encargados de cátedra, instructores, asesores, con jerarquías transitorias que solo dependan de la competencia y la dedicación. En este terreno hay que combatir con la tradición de un falso igualitarismo que no reconoce diferencias ni liderazgos académicos y con una noción de la libertad de cátedra que confunde el derecho de desarrollar y postular con rigor posiciones teóricas y científicas propias con la potestad liberaloide de hacer lo que a uno le da la gana. Afrontar la docencia como actividad colectiva y crear para ello los instrumentos eficaces es la mejor vía para construir el tejido de la vida académica cotidiana, de la identidad disciplinaria e intelectual, que es casi inexistente en muchos segmentos de la UNAM.

Más allá de una cátedra transformada y de las nuevas formas del trabajo de grupo, es indispensable abrir la gama de opciones y medios de aprendizaje, atrayendo a los mejores elementos con los que cuenta la UNAM hacia una gran tarea de invención y producción de material educativo. Aquí conviene resaltar que, desde el rectorado del Dr. Guillermo Soberón, en la UNAM se ha seguido la política no explícita de aislar a los académicos de mayor capacitación científica en los institutos y centros de investigación y en algunas facultades, como si se quisiera protegerlos de la decadencia de la enseñanza masificada.

Creo que urge modificar ese esquema, sin perjudicar ni los ritmos ni la especialización investigativa, y establecer una relación entre la investigación y la docencia más creativa y productiva que la simplista propuesta de que los investigadores enseñen y los profesores investiguen.

Al respecto, creo que es del todo viable desarrollar un vastísimo programa de producción de cursos “modelo”, con materiales escritos y videograbados, en los que participen los mejores y más imaginativos investigadores y profesores junto a expertos y creadores del campo de la comunicación. Se puede imaginar, con algo de optimismo, que la UNAM pueda producir en un plazo no muy largo un acervo de medios de este tipo que cubran programas básicos y en ciertos casos curricula completos que puedan ser utilizados como apoyo y referente por los profesores y de los cuales puedan servirse los estudiantes como complemento o como alternativa de los cursos convencionales. La tecnología requerida por programas de esta naturaleza está disponible, y sus costos comparativos en relación con las formas didácticas convencionales se reducirán previsiblemente en el futuro inmediato.

Esta posibilidad nos conduce al asunto de la universidad abierta. Hay que decir, sin ánimo ofensivo, que las modalidades abiertas o a distancia que existen en la UNAM son parientes pobres de la enseñanza escolarizada y que funcionan como opciones segregadas del tronco central de la producción intelectual universitaria. No hay razón para que esto suceda; en cada centro de estudios se puede ofrecer la modalidad abierta con la más alta calidad en todos los cursos, salvo aquellos en los que la naturaleza del objeto de aprendizaje lo haga inadecuado. Los estudiantes podrían combinar libremente asignaturas acreditables en esta modalidad con las cursadas convencionalmente. En una perspectiva más amplia, esta acción abrirá muchas áreas de la universidad a sectores que no pueden asistir a ella regularmente y que, en los países de mayor desarrollo educativo, constituyen una parte cada vez más importante de la nueva población universitaria. Una iniciativa en esta dirección tomada por la UNAM puede dar cuerpo a lo que hasta hoy es la vaga posibilidad de creación de la Universidad Nacional Abierta.

No quisiera sugerir posibilidades futuras, soslayar problemas actuales y urgentes. Todo lo dicho presupone la existencia de bibliotecas y hemerotecas bien dotadas y bien atendidas como soporte de nuevas actividades de aprendizaje y sobretodo como espacio del invaluable recurso del autodidactismo. Es sabido por todos que, excepción hecha de ciertos fondos centrales o muy especializados, los servicios bibliotecarios y de acceso a información de la UNAM son insuficientes, pobremente dotados e igualmente atendidos y, en ciertos casos, francamente vergonzosos. Esa es de las primeras cuestiones por corregir.

Los maestros

Sólo tocaré de paso algunas cuestiones del personal docente de la UNAM que me parecen especialmente relevantes y controvertibles, pues el día de mañana este asunto será tratado por otros expositores con mayor precisión.

El punto más obvio es el del salario. No puede esperarse que con los ingresos presentes los académicos cumplan las tareas más complejas y exigentes que supone una reforma genuina: ya es sorprendente que la universidad haya seguido funcionando sin deterioros más graves en sus condiciones actuales. Es claro que, sin una recuperación del salario, por lo menos en los niveles reales de hace diez años, la universidad no podrá atraer a los talentos jóvenes que ella misma forma y difícilmente retendrá, en condiciones productivas, a los que hoy son sus mejores profesores e investigadores. Sólo la terquedad y vocación de miles de académicos ha impedido que el régimen salarial de la UNAM, en comparación con el de otros mercados profesionales, haya operado como instrumento de selección negativa de personal.

Dicho lo anterior, sostengo que igualmente que el mejoramiento salarial, por sí mismo y sin otras medidas reformistas, no contribuiría de manera decisiva a la elevación de la calidad formativa. Aquí la reforma central debe ser la ampliación y la redefinición de la profesionalidad académica

en su sentido cualitativo, es decir, en la configuración de las tareas diferenciadas y complementarias que constituyen nuestro oficio. Deben ser creadas nuevas categorías académicas que correspondan a las variadas actividades que se desprenden de una concepción como la antes bosquejada del ejercicio pedagógico y las experiencias educativas, que no dependan del criterio estrecho de la docencia frente al grupo. En la idea de equipo didáctico, las tareas viejas y nuevas deben dar lugar a jerarquías transparentes y modificables con flexibilidad, de acuerdo con la calidad de los desempeños y no con requisitos formales, que con frecuencia no se reflejan en el nivel, en la constancia ni en la creatividad del trabajo. Como a todo mundo consta, los doctorados y la estulticia no están reñidos.

Un segundo rasgo de la profesionalidad es la posibilidad de seguir aprendiendo permanentemente. Si bien aquí lo fundamental es el impulso personal, éste no basta cuando hay aislamiento y cuando visitar una librería, por ejemplo, se ha convertido en un acto de masoquismo. La UNAM puede-y está en condiciones de hacerlo- crear un amplio programa de estudios para los profesores -conduzca o no a grados- que les permita profundizar y actualizar su formación disciplinaria y sus recursos didácticos y aún ampliar o diversificar su campo de especialidad. No se trata de más cursillos de barniz didáctico, de cuya utilidad dudo mucho, sino de programas serios, que involucren a investigadores y a los profesores más formados y que establezcan otro vínculo entre docencia e investigación. El apoyo a la formación de profesores debe ser singularmente firme, incluyendo tiempos pagados y períodos para la recarga académica. No puede aceptarse, como ha sucedido tantas veces, que profesores voluntariosos y creativos se quemem en la docencia repetitiva, faltos del aliento intelectual y laboral que su institución les debe proporcionar.

Ahora bien, si suponemos una situación salarial más decorosa y un régimen de profesionalidad más equitativo y estimulante, tenemos que plantearnos también mayores exigencias ante el trabajo académico y modificaciones de fondo a las normas y costumbres laborales. Quiero comentar dos cambios que me parecen esenciales y que ameritan una discusión franca. El primero es la noción de definitividad. Estoy convencido de que tal como la hemos practicado, la definitividad es del todo perjudicial para la calidad del trabajo académico. No hay razón para que una vez demostrada cierta competencia y ciertos méritos, una persona ocupe una plaza o posea una asignatura a título vitalicio, con casi total independencia de su desempeño futuro. Hemos confundido la necesaria estabilidad en el empleo con la permanencia no regulada ni evaluada. Creo que deberíamos explorar una forma de estabilidad competitiva, como la denomina Manuel Gil, mediante la cual y por períodos fijos, un profesor pueda conservar una misma jerarquía, mejorar o descender en ella, conforme una evaluación confiable y ágil de la intensidad, la calidad y la productividad de su desempeño académico.

Esto me conduce a la segunda cuestión: tenemos que establecer un régimen salarial diferenciado conforme a la calidad del trabajo, que no dependa de los atributos formales del individuo.

Digámoslo sin reticencia: en la UNAM, como en todas partes, hay y habrá los que se entreguen con honradez a su tarea, los que se las ingenian para cumplir los mínimos y los que brillan por su ausencia. No se pueden ignorar estas diferencias y renumerar lo mismo al que trabaja que al que no trabaja, porque a la larga las conductas se nivelan hacia abajo, y el que produce y crea se fatiga y desplaza hacia los rendimientos mínimamente tolerables. Entiendo que por automatismo este argumento puede ser calificado de modernismo neoliberal. No lo es: Nada hay más contrario a la igualdad que el igualitarismo”, ha dicho Gorbachov, a quien citó sólo porque a los soviéticos les está ahogando un problema semejante. En la perspectiva de la reforma, una de las grandes tareas será construir, sin beatería ni burocratismo, una nueva y vigorosa ética del trabajo que nos obligue a todos por igual. Sin ella, es poco lo que se puede hacer.

He abusado de su tiempo y tengo que terminar sin concluir. Sólo quiero decir que en mi crítica a la universidad y en las personales propuestas para cambiarla no hay afán denigratorio, ni pesimismo. Al contrario. Soy uno de esos miles que quieren a la UNAM con algo que se parece a la obsesión. Ha sido por mucho tiempo el objeto de nuestras frustraciones y de nuestras utopías. La imaginamos distinta y creemos que juntos podemos transformarla, convertirla en ese lugar en el que echen raíces el esfuerzo y el rigor, el sentido de la aventura intelectual y el placer de aprender y de enseñar. Sí podemos.

Universidades: La Agenda Política de los 90. Las Cuestiones Críticas

Fuentes, O. (1991). Universidades: La Agenda Política de los 90. Las Cuestiones Críticas. Universidad Futura. Volumen 3, Número 8-9. Invierno 1991.

La discusión de las cuestiones críticas del desarrollo de la educación superior tiene, en estos tiempos, un sentido radicalmente distinto al que tenía hace apenas unos años. Hoy no hablamos del deber ser, sino de cuestiones de definición que afectarán el rumbo de las instituciones y frente a las cuales se precisa la toma de posición. Son puntos de una agenda obligatoria puesta en vigencia por la marcha de la política real.

No se trata, evidentemente, de que antes no existiesen asuntos problemáticos. En efecto existían y fueron materia de discusión política y análisis académico, a veces intenso, pero la educación superior pudo desarrollarse sin resolverlos.

En los años finales de la década de los sesenta se empezó a usar el término "crisis de la educación superior" y para la segunda mitad de los setenta era de manejo común. Paradójicamente, fue justamente en esos años cuando la educación superior "en crisis" creció con mayor velocidad y vigor en todos sus componentes principales matrícula, número de instituciones, personal académico y financiamiento.

Es claro que existió entonces una confusión conceptual entre los problemas definidos en relación con ciertos modelos, normas y valores y las cuestiones críticas, cuya resolución es condición para la conservación del sistema.

Hoy puede hablarse de crisis de la educación superior en un sentido más exigente, más cercano a la noción clásica de agotamiento de lo existente y de inminencia de la transformación de imposibilidad de la continuidad sin cambios que implican la reestructuración de componentes centrales del sistema. A estos cambios ineludibles nos referiremos con la denominación de cuestiones críticas.

Estas cuestiones han sido puestas en juego por los actores centrales que actúan en el sistema o que desde fuera ejercen sobre él poder e influencia y que conforman lo que los sociólogos de la política denominan el campo político de posiciones y relaciones en el que se dirime la dirección del conjunto de las instituciones, de los subconjuntos de éstas y de cada institución en particular.

Algunas de estas cuestiones son viejos problemas soterrados que ahora se actualizan, o tras corresponden a desenvolvimientos novedosos del campo político y de los discursos que en él se

despliegan. En todo caso, es indispensable mantener la distinción, sugerida por Ozlak y O'Donnell entre cuestiones que exigen toma de posición, son movilizadas por actores relevantes y son materia de alianzas, convergencias y conflictos entre ellos y las condiciones organizacionales de primera importancia, pero que no han sido impulsadas por los actores hacia la agenda política o que han sido deliberadamente bloqueadas y convertidas en no cuestiones.

Es importante tener presente la profundidad del cambio ocurrido en la agenda política. En las pasadas décadas, las cuestiones críticas fueron limitadas en número (el financiamiento, el estatus del sindicalismo, la militancia política de los universitarios o el grado de apertura del gobierno interno) y en cierto modo se referían a procesos y rasgos periféricos a la estructura esencial de las instituciones o que correspondían mas bien a sus relaciones políticas y sociales externas.

Hoy el orden del día está formado por numerosas cuestiones que tocan el centro mismo de la organización institucional y de las tradiciones y valores que conformaron la ideología "histórica" de la universidad. El hecho mismo de discutir y actuar sobre cuestiones tales como la evaluación externa y el financiamiento condicionado, la desigualdad deliberada de los académicos, la gratuidad, la vinculación pragmática con el exterior e implícitamente sobre la autonomía, representa una ruptura cuya dimensión sólo podemos valorar si imaginamos los efectos que tal hecho hubiese tenido hace diez o quince años.

¿Que factores han conducido a esta ruptura y sin los cuales hubiera sido imposible la renovación discursiva y de política pública que nos interesa discutir? De manera sintética y como hipótesis, me interesa señalar algunas de las transformaciones ocurridas en la década pasada, dentro del proceso genera de cambios desatado por la crisis económica y por las nuevas políticas gubernamentales.

a) Una nueva actitud gubernamental.

En contraste con el activismo gubernamental en materia de educación superior ejercido durante los pasados tres años, podemos apreciar más claramente que en la fase contemporánea de la educación superior -posterior a 1970- los gobiernos ejercieron una política muy débil de dirección propositiva del sistema. La acción estatal hacia el sector universitario entre 1971 y 1982 puede ser calificada en general -como de patrocinio benigno sólo interrumpido por la intervención del sindicalismo y los derechos laborales- que amplió notablemente los recursos financieros de la fuente federal, pero que liberó el desarrollo del sistema a las presiones locales de la demanda social y a la iniciativa de las fuerzas actuantes en las instituciones.

A partir de 1983, al revertirse la tendencia de expansión financiera produciendo una fuerte contracción de los recursos reales de las instituciones y adoptarse la medida de controles del salario, ingresamos a una fase de negligencia benigna, que tampoco produjo una estrategia

directiva, sino que dejó a cada institución la responsabilidad de adaptarse a la situación de restricción generalizada.

El gobierno de Salinas de Gortari ha ido dando forma, desde 1989, a una política distinta, que aspira, por diversos mecanismos y búsquedas no siempre coherentes y exitosas, a establecer la capacidad estatal de orientar el rumbo del sistema.

Esto ha generado cambios en los criterios de la relación entre el gobierno y las instituciones. Por ejemplo, al antiguo supuesto de que el crecimiento de la educación superior es en si mismo un bien social, de lo que se deriva la obligación pública de sostenerlo incondicionalmente, se ha venido a oponer la noción de que se trata de un servicio que tiene que justificarse a partir de sus productos y resultados públicos. De aquí se deriva no sólo la condicionalidad del apoyo público y la necesidad de una nueva función política de contraloría, sino también que, dado un sistema cuyos componentes "cumplen" desigualmente, los apoyos deben ser también desiguales y selectivos y sujetos a la competencia entre instituciones.

b) Los cambios en la valoración social

La transformación del discurso gubernamental corresponde a ciertos procesos más difusos de pérdida de valor de la educación superior y de sus productos en la subjetividad social. Debido a muy diversas razones, me parece que estamos ya lejos del momento en el que la enseñanza de licenciatura era estimada como uno de los componentes indispensables del "capital social" que debía ser acumulado por una familia, tanto por el prestigio que significaba, como por el potencial de movilidad social que la acompañaba.

No quiero decir con lo anterior que la licenciatura se haya convertido en un valor nulo, sino que sectores amplios de la sociedad, más educados e informados, la perciben de manera más crítica y con mayor exigencia de calidad o cuando menos de estándares mínimos de regularidad y que, por otro lado, hay un extendido escepticismo en relación con la utilidad ocupacional de los títulos universitarios.

Puede sostenerse la hipótesis de que, aunque la demanda de primer ingreso se ha mantenido alta -si bien en niveles relativamente menores a los de hace diez años- la expectativa de los estudiantes y de sus familias tiende a ser con mayor frecuencia la de utilizar los títulos como elemento para no descender socialmente y ya no la de la elevación potencialmente ilimitada. Si lo anterior es cierto, la actitud individual y de la familia hacia los estudios tiene rasgos de pesimismo y devaluación que antes eran infrecuentes.

c) La sombra de la globalización económica

Un factor que ha empezado a influir sobre el aumento de las exigencias hacia la educación superior es la intensificación de los procesos de integración global y de apertura de la economía y en particular las expectativas y temores que, con diverso grado de fundamento, ha despertado la negociación del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. Es claro para muchos sectores influyentes, tanto del gobierno como de la empresa privada y de las propias instituciones, que la búsqueda de competitividad de la empresa nacional y la transferencia de capitales y tecnología externos hacia áreas productivas del país que ofrecen ventajas comparativas, intensificarán las demandas sobre la productividad, flexibilidad y capacidad de adaptación tecnológica de la fuerza de trabajo, en especial la de niveles altos y medios de calificación formal.

Con esta preocupación, se tiende a examinar con mayor severidad a los productos de las instituciones, considerando la calidad de la formación que esta siendo otorgada, la saturación de ciertos campos profesionales y el relativo abandono de otros a los que se supone prioritarios, la relevancia de las actividades de investigación y en general la vinculación escasa y discontinua que las instituciones mantienen con los sectores productivos.

d) La desorganización de los actores institucionales

El último factor que propongo considerar es la desarticulación organizativa e ideológica que afecta de manera muy amplia a los principales actores de la vida institucional burocracias y grupos dirigentes, organismos sindicales, sectores académicos y conglomerados estudiantiles.

De manera distinta, todos ellos resintieron primero el impacto de la crisis y de la contracción del gasto público, para encontrarse después con una serie de iniciativas gubernamentales de nuevo tipo y de significado incierto, frente a las cuales no han podido formular una respuesta activa y coherente, cualquiera que sea su naturaleza. Queda la impresión de que, desgastadas las bases materiales, políticas e incluso culturales en las que estos actores se desenvolvían, ha sobrevenido una suerte de parálisis que bloquea la asimilación del significado de las propuestas que provienen del gobierno y de las administraciones institucionales e inhibe, por lo tanto, la capacidad de formulación de proyectos viables, ya sea en sentido divergente al oficial, ya sea que asuman y profundicen por cuenta propia el reformismo gubernamental o que simplemente se propongan la resistencia eficaz a las transformaciones en marcha.

Las cuestiones de la agenda

A continuación, presento el enunciado de las cuestiones que conforman, según nuestra hipótesis, la agenda de la política de educación superior para los años noventa.

Conviene, antes de entrar en materia, hacer algunas precisiones sobre el método y el orden de presentación de las cuestiones.

En primer lugar, debe resaltarse que estamos discutiendo sobre una política en construcción que se ha desenvuelto paso por paso, en direcciones separadas entre sí y no a partir de una formulación previa, global y claramente explícita. En este sentido un análisis inicial pone en claro que se trata de cuestiones planteadas con un grado muy desigual de precisión. Algunas son ya estrategias probadas y reglamentadas, mientras que otras son apenas iniciativas generales o declaraciones de intención.

Bajo este supuesto, la política gubernamental no se concibe aquí como el desenvolvimiento lineal de un plan maestro, sino como búsqueda de estrategias y formas de intervención política, que parten ciertamente de juicios e intenciones de la cúpula de la burocracia gubernamental, pero no de formulaciones rígidas y prediseñadas. Así, la concreción de la política va respondiendo, en sus formas y sus tiempos, a las respuestas de los actores involucrados y a los efectos no previstos que la propia política va generando. Desde esta perspectiva, es natural la provisionalidad de muchas de las formulaciones y medidas políticas, las rectificaciones, la interrupción de iniciativas y la incorporación no previsible de nuevas propuestas.

En segundo lugar, debe tomarse en cuenta que aunque por razones metodológicas es necesaria la discusión por separado de cada una de las cuestiones, en la realidad hay un estrecho entrelazamiento entre casi todas ellas. Existen lógicas comunes y efectos que rebasan el campo de una estrategia política particular. Considérese, por ejemplo, la interrelación existente entre las cuestiones de la evaluación institucional, la asignación del financiamiento público y las políticas de crecimiento y diversificación. Por esta razón, en el análisis serán inevitables ciertas reiteraciones y referencias cruzadas entre las diversas cuestiones analizadas.

Expondré, de forma breve, tres de las cuestiones de la agenda propuesta que tienen que ver con el debate en este Taller: la evaluación institucional, el desempeño del personal académico y la cuestión de la gratuidad.

1. La evaluación institucional

1.1. La situación actual

Hace aproximadamente un año que se empezaron a aplicar los mecanismos de evaluación institucional acordados por la CONPES y se ha iniciado una segunda fase, que deberá ajustar los procedimientos de acuerdo con los resultados obtenidos en 1990-1991. No se ha hecho público un informe sobre los resultados de la primera fase, sobre las principales deficiencias advertidas ni sobre el monto de los recursos que fueron asignados tomando en cuenta los resultados de la

evaluación institucional, tanto en lo que corresponde al financiamiento ordinario como en particular al de apoyo a proyectos específicos.

En la Subsecretaría de Educación Superior y la CONPES parece existir la impresión de que muchos de los informes institucionales recibidos constituyen en realidad listados de carencias y necesidades, que sólo de manera parcial cumplen propósitos realmente evaluativos y que por eso mismo presentan una enorme dispersión en las acciones de fortalecimiento y modernización que sugieren las instituciones. Seguramente por esa razón y para orientar expresamente las propuestas institucionales correspondientes a la segunda fase, la CONPES elaboró el documento denominado "Prioridades y compromisos para la educación superior 1991-1994" en abril de 1991.

Una segunda innovación consiste en la instalación de los llamados "grupos de pares", encargados de una evaluación más directa por campos disciplinarios.

Finalmente, otro rasgo de la actual fase de evaluación es el notable incremento de los fondos disponibles para su distribución a partir de los resultados obtenidos de las evaluaciones. En efecto y de acuerdo con cifras no oficiales, el fondo financiero correspondiente se habría elevado de 100 mil millones de pesos en 1991 a 500 mil millones para 1992.

1.2. Las cuestiones pendientes

A pesar del tiempo transcurrido desde que la evaluación que iniciada, subsisten muchos de los problemas originales de definición sobre los propósitos y criterios, los mecanismos y los efectos de este instrumento y otros que han surgido a partir de la experiencia ya realizada. A nuestro juicio, los principales son los siguientes:

1.2.1. Los propósitos de la evaluación.

Este asunto es esencial. Desde el principio se han mezclado dos nociones distintas. Por una parte la evaluación puede ser entendida como un instrumento correctivo, que identifique las fallas, carencias y desviaciones más importantes en el funcionamiento de las instituciones y que, en la perspectiva de una estrategia de fortalecimiento general de la educación pública, apoye las medidas de reestructuración que dentro de claras orientaciones generales, cada centro de estudios decida aplicar. En el otro sentido la evaluación opera como instrumento selectivo-punitivo, por medio del cual se identificaría, en un plazo relativamente breve, a las instituciones o dependencias que operan con mayor eficiencia y más altos niveles actuales o potenciales de productividad académica, a las que se asignaría financiamiento preferencial para su consolidación o conversión en "centros de excelencia".

Puede afirmarse que desde el comienzo de la evaluación, las autoridades enviaron "señales cruzadas" respecto a esta ambivalencia, pues mientras en algunos momentos se insistía en el

propósito reconstructivo de la evaluación, en otros se hacia evidente una clara intención de fiscalización, de cuyos resultados dependería la asignación de financiamiento.

Es indudable que tal ambigüedad debe desaparecer y dejar en claro que las instituciones tienen el derecho a ser apoyadas, tanto en el caso de que posean efectivamente una situación ventajosa para atender determinadas líneas académicas, como en el de que, aunque haya insuficiencias importantes, existan proyectos, compromisos y voluntad política para realizar acciones de reforma y fortalecimiento, en aquellos renglones esenciales para la consolidación institucional y para responder a necesidades de su zona de influencia.

Debe destacarse que si no se sigue esta orientación, se estará propiciando directamente la agudización de la segmentación por calidad académica entre las instituciones, alimentando una dinámica de distanciamiento entre centros de primera, segunda y tercera clase.

1.2.2. Los parámetros de la evaluación.

Un primer problema, que no es de carácter técnico, es el de las imágenes de la institución que "funciona bien" y que operan implícitamente como referente de la evaluación. Los rasgos de esa universidad deseable son la existencia de programas de investigación, los estudios de posgrado y un elevado porcentaje de personal de tiempo completo.

El prestigio de esta imagen ha llevado a casi todas las instituciones a realizar grandes esfuerzos para acercarse a ella, así sea mediante acciones que son más bien formalistas que sustanciales, tendencia que parece haberse acentuado ante la oportunidad de la evaluación.

Independientemente de que elementos como la investigación o el personal de carrera puedan ser componentes de una buena universidad, debería quedar claro que en el desempeño de las instituciones hay posibilidades distintas de excelencia, que corresponden a la naturaleza y los recursos de cada dependencia académica y a las demandas que recibe. Resulta alarmante que al tratar de cumplir normas únicas, muchas instituciones sacrifiquen precisamente aquello que pueden hacer mejor. Un caso particular es el de las escuelas de carácter profesional que han alcanzado un buen nivel en la formación básica y especializada de estudiantes de licenciatura y que sin embargo pretenden a cualquier costo asemejarse a un centro de investigación y posgrado.

1.2.3. Los procedimientos de la evaluación.

Tal vez en la primera fase de la evaluación fue inevitable recurrir a información estadística y documental, solicitada específicamente y recogida y procesada por las autoridades de cada institución. Aunque esos datos son indispensables, parece conveniente que en el futuro se utilicen otros mecanismos para la formulación de juicios y decisiones, en primer lugar porque esta información es con frecuencia poco confiable, sobre todo cuando se teme por el uso que se dé a los resultados y en segundo lugar porque los datos cuantitativos agregados no necesariamente dan una idea justa de la calidad y de los resultados que se obtienen en una institución. Es

oportuno considerar la utilidad de evaluaciones cualitativas y globales, realizadas in situ por los Comités de Pares o por otro tipo de comisiones de expertos.

Un asunto que no se podrá postergar por mucho tiempo es el establecimiento de evaluaciones comparativas de carácter nacional, en particular referidas a la formación de estudiantes y egresados, por nivel y campo de estudios. A pesar de las dificultades técnicas que este proceso implica y sus riesgos políticos, resulta indispensable como medio oportuno para localizar las zonas con mayores deficiencias o con mayores logros desde el punto de vista formativo, y así se puedan fundamentar estrategias diferenciales de fortalecimiento académico. Este proceso se refiere a la generación de un medio de diagnóstico y no a un instrumento con propósitos selectivos.

1.2.4. Las instancias y los participantes de la evaluación.

Un rasgo que en un plazo relativamente corto puede limitar seriamente la utilidad de la evaluación es que sus dos únicos interlocutores han sido, por un lado las autoridades y técnicos de la SEP y por el otro los rectores y directores de las instituciones.

Es oportuno considerar otro tipo de instancias y de participaciones que eviten la burocratización del proceso y aseguren que esté gobernado por criterios estrictamente académicos. En otra parte he sugerido la conveniencia de que el gobierno federal vaya delegando en cuerpos académicos independientes las tareas del diseño y el diagnóstico de los procesos de evaluación, para llegar tan pronto como sea posible a la operación de un comité académico nacional, autónomo, que se encargue de gobernar la evaluación y de sugerir los programas de desarrollo y reforma que de ellos se deriven.

2. El desempeño del personal académico

2.1. La situación actual

Estamos en el segundo año de la aplicación de medidas generales de evaluación del desempeño de una parte del personal académico de la educación superior y de la asignación de fondos para el establecimiento de estímulos diferenciales. A estas alturas es claro que muchos de los problemas recientes y actuales derivan de la forma relativamente accidentada en la que esta medida se originó.

En efecto el arranque de esta medida, que señalaba posibilidades de incremento de los ingresos al 30% del personal de carrera, con un monto que distribuido no excediera el 30% del monto salarial total del grupo beneficiado, creó desde el principio incongruencias y dificultades de aplicación que variaban de una institución a otra.

Mientras en ciertas instituciones altamente profesionalizadas y con una productividad relativamente alta, la demanda de estímulos superaba con mucho al fondo disponible, en otras,

en la situación inversa, su obtención era relativamente fácil. Por otro lado y al aplicarse la evaluación conforme a los mecanismos diseñados por cada institución, se produjo una situación desigual y desordenada, pues mientras algunas instituciones contaban con criterios y mecanismos de evaluación diseñados y probados, otras tuvieron que generar sobre la marcha los instrumentos correspondientes, que en no pocos casos fueron aplicados de manera arbitraria y poco transparente.

2.2. Las cuestiones pendientes

A pesar de la escasa información y aprovechando la observación de procesos locales, se pueden señalar algunas cuestiones relativas a la evaluación que tendrán que ser resueltas.

2.2.1. La suficiencia de los estímulos.

El problema más simple deriva de que en muchos lugares se ha establecido un número fijo de estímulos, con un monto general predeterminado. Esta circunstancia ha introducido una fuerte deformación en el proceso, pues en vez de establecer el criterio y la posibilidad real de que todo aquel que cumpla normas de calidad y productividad tenga derecho a mejorar su condición laboral, ha creado el marco de una competencia entre colegas, que se disputan "premios", con consecuencias sobre el ambiente de trabajo y sobre las posibilidades de trabajo colectivo que son fáciles de imaginar.

2.2.2. Multiplicar las figuras de la calidad académica.

Si la única figura del académico reconocido coincide con la de un investigador con estudios de posgrado, que pública y que complementariamente ejerce la docencia, un efecto inevitable será devaluar otras figuras académicas que también pueden desarrollar actividades de excelencia.

Otra consecuencia de una figura establecida como dominante es el efecto de simular las actividades la obsesión por presentar productos reales o ficticios de investigación, por publicar cualquier cosa y a cualquier precio y por demandar estudios de posgrado por su mero valor escalafonario, además de huir de la actividad docente pues en la figura dominante es una actividad menor en el reconocimiento de los méritos.

Es indispensable ampliar y reconocer figuras distintas de la excelencia académica. Como Ernest Boyer señala, hay, al menos, cuatro figuras básicas la clásica del investigador, la del maestro informado y estimulante, especialmente el de las áreas básicas, la del sistematizador y difusor del avance de su disciplina y la de quien se distingue en la aplicación del conocimiento.

Si no se diversifican las figuras académicas dignas de reconocimiento, no sólo se margina a muchos profesores valiosos, sino que, al largo plazo, las condiciones de reproducción de la comunidad académica se agotarán.

2.2.3. Considerar las etapas de la vida académica

Otro factor ausente ha sido la distinción del momento de formación y de productividad en el que se encuentra un académico.

Prevalece el patrón de un académico en el momento de actividad más intensa, lo cual tiene por lo menos dos consecuencias en primer término no establece un tratamiento diferencial para los académicos jóvenes, todavía en proceso de formación y que empiezan apenas a adquirir suficiencia para el trabajo independiente, sea en investigación o en la docencia. De no atender y estimular a este sector, se crean condiciones que propician el abandono precoz de la carrera académica y que en un plazo corto impedirán la reproducción de la élite más productiva. En el otro extremo están los académicos que están en la última parte de su ciclo de productividad intelectual y a quienes, más que exigir necesariamente aportaciones originales o asignar responsabilidades académicas repetitivas e intensas, se debería aprovechar en la formación de académicos jóvenes.

2.2.4. Transparencia y generalidad de los procedimientos

Es urgente el establecimiento de procedimientos que le den legitimidad y equidad a la evaluación y a sus efectos. En no pocas instituciones se ha generado un intenso malestar y e incluso descomposición como consecuencia de procedimientos que no son claros o que responden a relaciones clientelares.

Los criterios públicos y transparentes son absolutamente necesarios para que el académico concurra a la evaluación con confianza en la imparcialidad del juicio. Asimismo, resulta indispensable que se establezca el procedimiento para las apelaciones a los resultados.

Un segundo campo en el que se debe avanzar es el establecimiento de normas no localistas y que puedan tener validez nacional, de manera que entre otras cosas sea posible una mayor movilidad interinstitucional de los académicos y se supriman criterios particularistas que han sido evidentemente arbitrarios. Una posibilidad que debe considerarse es el establecimiento de certificaciones interinstitucionales, regionales o nacionales, con una lógica parecida a la de la "habilitación" que se practica en Francia.

2.2.5. La deshomologación.

La deshomologación se está dando en los hechos y ha sido señalada como una línea prioritaria a seguir en el documento de "Prioridades y Compromisos". Una forma de deshomologación está siendo producida por la evaluación y sus efectos, pero una distinta, que está planteada sólo como posibilidad, es la que se deriva del carácter prioritario del campo formativo y disciplinario en el cual se trabaja. En efecto, si como consecuencia de una política de especialización institucional y de desarrollo de centros regionales de excelencia, se pretende que una institución se concentre con alto nivel en un campo en particular, que pueda tener influencia regional o nacional, se tendrá que atraer a personal de alta calificación que debería tener, en principio, una condición laboral superior a la del que labora en campos no preferentes. Este criterio, que posee cierta lógica,

implica sin embargo la posibilidad de conflictos internos por desigualdad entre dependencias que no debe soslayarse.

2.2.6. La función del sindicalismo académico.

Es muy claro que uno de los efectos inmediatos de la evaluación es individualizar, cuando menos parcialmente, las relaciones del trabajo y establecer categorías laborales no permanentes, en cuanto dependen de valoraciones periódicas. Ello conduce automáticamente a una "disminución de la materia" que puede ser normada por la contratación colectiva típica, que cuando menos en el caso mexicano ha tendido a la homogeneidad, a la definitividad y a la jerarquización mediante criterios formales y permanentes.

Como ya se dijo, el sindicalismo académico -de por sí debilitado en la última década- no ha asimilado la necesidad de la evaluación y no ha podido desarrollar una alternativa desde su propia perspectiva. Es nuestra opinión que si el sindicalismo académico ha de permanecer como un actor relevante de la vida universitaria, debe promover un esfuerzo de elaboración que, aceptando sin ambigüedad la evaluación individual y sus efectos sobre la desigualdad, fortalezca los derechos básicos del trabajador y reivindique otros menos comunes, pero que tienen que ver directamente con la evaluación, tales como el derecho a las oportunidades de formación, la colegiación de los órganos de evaluación y la transparencia de las normas que se apliquen al proceso.

3. La gratuidad

3.1. La situación actual

La gratuidad virtual de los servicios educativos es un rasgo dominante en el sistema y forma parte de la tradición histórica de la ideología universitaria. Al ser tan bajos y proporcionalmente casi insignificantes en relación con el total de los ingresos, se ha llegado a sostener que por el bajísimo monto que se cobra al otorgar los servicios, cuesta más cobrarlos que decretar su absoluta gratuidad.

Hay un largo debate sobre esta situación, en el cual sus impugnadores sostienen que dado el nivel de ingresos relativamente alto de quienes asisten a la universidad, la gratuidad constituye un subsidio injustificado, que en los hechos transfiere ingresos hacia los sectores más pudientes.

Durante los dos últimos años se han empezado a desarrollar diversas iniciativas institucionales para la elevación del valor de las cuotas escolares. Carecemos de una información de conjunto sobre este proceso, pero puede señalarse que su éxito ha sido desigual; mientras en algunas instituciones parece no haber existido una respuesta eficaz por parte de los estudiantes, en otras, como lo mostró el Congreso de la UNAM, la simple mención de la posibilidad despertó una airada protesta.

3.2. Las cuestiones pendientes.

Debido a que con diversas argumentaciones la tendencia al cobro de colegiaturas y derechos escolares aparentemente se generalizará en el futuro inmediato, conviene revisar algunas de las cuestiones que implica.

3.2.1. Los montos y la generalidad de las cuotas escolares.

Una primera pregunta ha de referirse a las proporciones del costo de la educación superior que pretenden ser recuperadas por la vía de las cuotas, pues la situación variaría enormemente si se trata de una recuperación sustancial, por ejemplo mayor al 50%, o si se trata de una aportación complementaria.

Junto a esta definición esta la previsión de mecanismos diferenciales, que permitan ajustar los pagos al nivel de ingresos del estudiante o su familia, asunto que si bien es técnicamente complicado, sería la única opción para evitar que se agudizaran intensamente los mecanismos selectivos que por lo demás siempre han operado de manera más o menos espontánea.

Al respecto debe señalarse que no existen estudios generales de razonable confiabilidad sobre la composición socioeconómica del alumnado, pues si bien ciertas evidencias señalan la presencia de estratos medios y altos, otras muchas exploraciones muestran el carácter predominantemente popular del estudiantado, sobre todo en ciertas instituciones y escuelas.

Una ejemplificación simple puede dar una idea de las posibilidades y los límites sociales y financieros de la supresión de la gratuidad si todos los estudiantes del sistema público pagasen una cuota equivalente a un dólar diario, los ingresos de las instituciones se elevarían en cerca del 26%, lo que permitiría recuperar buena parte de la pérdida presupuestal experimentada desde 1981. Al mismo tiempo ello significaría que las familias que dependen de un solo salario mínimo tendrían que dedicar 28% de su ingreso anual a las colegiaturas de cada uno de los estudiantes del núcleo familiar.

3.2.2. Variaciones por áreas de estudio y usos regulativos de las cuotas.

Una cuestión por definir es si las instituciones establecerían montos uniformes para todos sus estudiantes o si se fijarían cuotas diferenciales por el tipo de estudios cursados. Al respecto, dos observaciones son pertinentes primero, que si las cuotas se asocian al costo por alumno de cada profesión o disciplina, tendería en general a desestimularse el acceso a las carreras "duras" de mayor costo y, segundo, que, usando otro enfoque, las cuotas diferenciales podrían ser utilizadas para canalizar el flujo de la demanda, haciendo más accesibles las áreas a las que se decida otorgar prioridad.

3.2.3 Igualdad o desigualdad interinstitucional.

En el mismo sentido, tendrá influencia la definición de costos diferenciales por tipo o tamaño de institución, hecho que podría influir, por una simple lógica de mercado, en la contención del

crecimiento de ciertas instituciones y en el estímulo de otras, pero que fácilmente podría producir efectos de segmentación entre las instituciones del sistema.

3.2.4. El destino de los recursos.

Una última cuestión se refiere a si los recursos obtenidos por vía de cuotas escolares se canalizarían indistintamente al gasto institucional o si, como se sugirió en algún momento en la UNAM, éstos se destinarían mayoritaria o totalmente a la constitución de un sistema integral de apoyos a estudiantes de escasos recursos. En este caso, si bien se crearía un mecanismo probablemente equitativo de transferencia interna de recursos, el beneficio en relación con la capacidad institucional de gasto se limitaría notablemente.

Una propuesta de agenda

1. La evaluación institucional y su relación con la asignación de financiamiento público.
2. La evaluación del desempeño del personal académico y su relación con los cambios en los cuerpos académicos de las instituciones. La deshomologación y su impacto sobre el sindicalismo académico.
3. El crecimiento del sistema y de las instituciones. Magnitud, especialización por Funciones, distribución por sectores y regiones, diversificación y especialización institucional. Colaboración y complementariedad institucionales. El problema de la segmentación.
4. El financiamiento institucional, la distribución de las cargas públicas y la cuestión de las "Fuentes complementarias". El sector privado y la asignación de recursos públicos.
5. La gratuidad de los servicios educativos.
6. Las normas y mecanismos de ingreso y permanencia de los estudiantes.
7. La racionalización de la administración institucional. Burocratización y clientelismo. El impacto sobre el sindicalismo no académico.
8. La vinculación de las instituciones con el entorno social y productivo.
9. El concepto y el ejercicio de la autonomía institucional.

Desarrollo contemporáneo de la educación superior

Las épocas de la universidad mexicana

Fuentes, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana. Cuadernos Políticos, número 36, Ediciones Era, México, D.F., abril-junio 1983, pp.47-55.

El propósito de este trabajo es proponer una periodización para el análisis del desarrollo de la educación superior mexicana en su época "contemporánea", tomando como eje básico las transformaciones en las relaciones políticas e ideológicas establecidas entre las instituciones educativas y el Estado posrevolucionario.

Por contemporáneo, me refiero al periodo que se inicia a mediados de la década de los cuarenta y que se extiende hasta nuestros días. Es a partir del gobierno de Ávila Camacho, y no antes, que la educación superior adquiere las tendencias centrales que la conducen a su situación actual; por eso, pese a las duraderas influencias de una tradición más antigua, para las instituciones de hoy la fase previa a la redefinición avilacamachista es la prehistoria.

El elemento esencial del periodo contemporáneo, la integración funcional de la educación superior a los proyectos del Estado y a los procesos de transformación de la sociedad mexicana, nace precisamente en los cuarenta. Durante los primeros veinte años del régimen posrevolucionario esta relación de correspondencia es muy débil, en algunos momentos, y en otros, los más, lo que existe es una relación antagónica y hostil.

En realidad, el propósito que anunciara Vasconcelos, incorporar a los universitarios a las tareas del nuevo Estado y a la "civilización" de la revolución, nunca se materializó con plenitud en el plano institucional. No fue así, entre otras razones, porque las pretensiones iluministas de dirección de los líderes intelectuales de la universidad no tenían cabida ni en el esquema de poder, ni en la orientación jacobina y populista que se construyó y desarrolló bajo el impulso del grupo sonoreense. El destino del propio Vasconcelos ejemplifica al extremo esa incorporación inviable.

Es en los términos de este distanciamiento entre el proyecto estatal y las universidades como hay que explicarse el proceso de la autonomía de la Universidad de México entre 1929 y 1933. Si bien es cierto que en las luchas estudiantiles de entonces se mezclaron orientaciones diversas, la posición hegemónica corresponde al antiestatismo de derecha, arropado en la reivindicación de la democracia liberal, que se encarna en el vasconcelismo. Al final, es el ecléctico idealismo de Antonio Caso el que proporciona la doctrina de la libertad del quehacer universitario, expuesta

en aquella célebre polémica con Lombardo que hoy nos parece tan elementalmente preparatoriana. El periodo cardenista transforma el distanciamiento en hostilidad. Si en los años de la autonomía la actitud gubernamental prevaleciente fue la de una indiferencia condescendiente, que entendió la autonomía como la cesión de una institución de importancia secundaria y fuente de escandalosas molestias, Cárdenas intenta, si bien de manera incompleta, crear frente a la universidad una alternativa. El peso que la industrialización y en general la transformación "moderna" de los aparatos y técnicas de producción tenía en el programa del cardenismo, exigía un componente de recursos de capacitación superior que la universidad "humanista", orientada a la formación para la práctica libre de las profesiones, no podía proporcionar. Pero no se trata sólo de una alternativa curricular, como diríamos hoy. La respuesta estatal, concretada en la concepción original del Instituto Politécnico Nacional, no sólo consistía en una definición distinta del "saber necesario", sino en un esquema original de reclutamiento de cuadros técnicos. A la espontaneidad naturalmente conservadora del acceso a los estudios superiores, se quiso enfrentar un sistema promocional, basado en las escuelas asistenciales para hijos de trabajadores, ya ensayado en la formación del maestro rural.

En el primer IPN, proyecto tardío y esencialmente frustrado, el internado y la selección promocional eran tan importantes como el programa académico.

De manera dominante, en las universidades se profundiza el antagonismo hacia el proyecto estatal reformulado. Es verdad que algunas instituciones provincianas se definieron por el proyecto populista; la de Guadalajara, la Nicolaíta, el fugaz episodio de la Universidad Socialista del Noroeste en Sinaloa. Pero eran instituciones pequeñas; el peso de la Universidad de México y de otras como la de Nuevo León, en donde se llega a la intervención militar, se carga hacia la acción conservadora, y los centros de enseñanza superior actúan en mucho mayor grado como fuente de expresiones reaccionarios y manifiestamente profascistas que como base de la izquierda intelectual que por entonces se articuló en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios.

Los verdes años

Si la recuperación de la universidad para el proyecto estatal es obra del régimen de Ávila Camacho, no es, sin embargo, fruto de una redefinición instantánea y preconcebida. El desarrollo de un nuevo programa educativo se da de manera titubeante, partiendo de los propósitos centrales de conciliación y unidad nacional. Los dos primeros secretarios de Educación fracasan en la construcción programática. Ni la breve experiencia de continuidad radical que encabezó Sánchez Pontón, ni la formulación reaccionaria de Vejar Vázquez, y la "escuela del amor" tenían viabilidad ideológica; habría que esperar a Torres Bodet para encontrar al ideólogo capaz de integrar la inspiración de los orígenes de 1921 con las exigencias del viraje iniciado con la sucesión presidencial de 1940.

Para la universidad, el acercamiento se concreta en la afirmación contenida en el informe presidencial de 1945: "han pasado los días en que una polémica inconveniente se empeñó en distanciar a la universidad de las autoridades. El Ejecutivo se congratula de ello". Meses antes, en diciembre de 1944, el presidente había enviado al Congreso la iniciativa que restituía a la Universidad de México su carácter nacional y fortalecía su régimen como organismo público.

La nueva época de la universidad se extenderá durante casi veinte años. La sólida correspondencia entre el desarrollo de la educación superior y las demandas de la sociedad y del Estado dieron entonces a las actividades de la universidad una armonía, un prestigio y una productividad sin precedentes. Ello no fue solamente, ni siquiera de modo esencial, resultado de la posibilidad de rearticulación abierta por el nuevo proyecto estatal, sino de la inserción de la educación en la dinámica de transformación del capitalismo mexicano, en lo interno, y en sus vínculos con el exterior, a la cual el programa avilacamachista se subordina, acoplándose a las tendencias dominantes sin la decisión programadora del cardenismo, pero sin abandonar la concepción activa y promotora del Estado interventor.

La funcionalidad de la universidad se construirá a través de tres vertientes principales: la relación con el aparato productivo y la división social del trabajo, con la composición cambiante de las clases sociales, con la formación de los intelectuales y la generación y difusión de la ideología. Antes de revisar estos vínculos conviene situar las dimensiones del sistema de educación en el tramo de la nueva época. En 1940, entre quince y veinte mil estudiantes de licenciatura asisten a la Universidad Nacional, a seis instituciones públicas del interior y al naciente IPN. Para 1950, la matrícula es del orden de cuarenta mil, nacen los primeros Institutos Tecnológicos Regionales, se crean cinco universidades públicas en los estados, y las instituciones privadas de élite, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Guadalajara, están firmemente implantadas. Para 1960, la matrícula llega a ochenta mil, surgen trece universidades en los estados y la red de Tecnológicos Regionales se extiende a nueve. Como se advierte, el sistema inicial es de minúsculas dimensiones y su rápido crecimiento relativo se mantiene, sin embargo, en una moderada magnitud, sobre todo si lo juzgamos con criterios de hoy.

Su tamaño modesto es uno de los factores de la efectividad de la universidad, frente a la dimensión de las transformaciones sociales y el espacio de acción que se abre a los universitarios. La expansión de la planta industrial, apoyada en la estrategia proteccionista de sustitución de importaciones, y el desarrollo asociado de la banca y los servicios fueron multiplicando los puestos técnicos y administrativos de dirección. Por su parte, los aparatos del Estado se diversificaron y expandieron: la salud pública, la obra de infraestructura física, las instituciones de crédito público, etcétera, ofrecieron nuevos campos de ocupación. Tanto para el tipo dominante de profesional, abogados, ingenieros, médicos, como para las nuevas especialidades

de técnicos y administradores, el proceso amplió el espacio de las jerarquías altas e intermedias de la división del trabajo. No sólo eso; también la urbanización, la concentración de los ingresos y el crecimiento de viejos y nuevos estratos medios ampliaron la demanda de los servicios del profesionista libre, que vivió por entonces su mejor momento. Este proceso tuvo un efecto significativo sobre la composición de la clase dominante. La población universitaria, surgida en su gran mayoría de la mediana y pequeña burguesía, encontró en la escolaridad superior una vía franca de movilidad y de incorporación a una burguesía en crecimiento. La selectividad del sistema estaba garantizada por el estrecho canal de la escuela secundaria, nivel que al empezar la década contaba con poco más de cien planteles. El valor en el mercado de empleo y el prestigio social de un título todavía escaso, frente al quantum de movilidad generado por el proceso seguido por el país, colocaron a los estudios universitarios en una inmejorable relación de costo-beneficio.

Otro aspecto de la situación es el de la formación de los intelectuales "orgánicos" y, de manera más precisa, de la burocracia política. Es entonces cuando la universidad asume función clave en la formación y reclutamiento de nuevos cuadros de dirección estatal. Progresivamente, los mandos integrados por antiguos jefes militares y dirigentes de organizaciones de masas, se van renovando en la fuente de la universidad, singularmente en las escuelas de Derecho. La carrera que entrelaza al funcionario con los liderazgos del partido oficial y de las organizaciones sociales corporativizadas se abre generosamente para los universitarios, con las oportunidades paralelas a que daba lugar el carácter fuertemente patrimonialista que desde el origen tuvo la burocracia pos-revolucionaria. La historia política de una generación que hoy parece estar llegando a su ocaso da testimonio de la profundidad de este proceso.

La capacidad para producir cuadros dirigentes es parte de la organicidad global que adquiere la ideología predominante en la universidad en relación con el discurso de la burocracia política. El idealismo poco riguroso y dado a la retórica con el que se estudia a la sociedad, al Estado y al Derecho, se ajusta con naturalidad a un discurso construido sobre los temas de la unidad nacional, el Estado por encima de las clases y gestor de su equilibrio y armonía, el progreso como destino colectivo y la educación como instrumento infalible del desarrollo. La universidad y los universitarios asumen un papel central en la transmisión y la continua recreación de esta ideología.

La nueva funcionalidad de la educación superior se expresa en la política estatal. El financiamiento, virtualmente congelado en los años treinta, adquiere nuevo impulso. El subsidio a la UNAM, de tres millones en 1940, pasa a catorce en 1952 y llega a 115 en 1960. Las instalaciones de Ciudad Universitaria, faraónicas al estilo de Miguel Alemán, son la mejor expresión del valor que se otorga a la universidad. Por su parte, los gobiernos de los estados prestan un apoyo

semejante a la creciente red de instituciones del interior; no se iniciaba todavía la política de centralización de las relaciones políticas, financieras y de programación entre las universidades y el gobierno federal. En el discurso gubernamental, la valorización de la educación superior es una constante: factor imprescindible de progreso, elemento civilizador, vía de la igualdad social y al mismo tiempo del reconocimiento al mérito individual. Aun en el momento del primer conflicto grave con un centro educativo —el del Politécnico en 1956— la respuesta presidencial es más un reclamo paternal que una expresión de ruptura. Con las palabras del presidente Ruiz Cortines: "La actitud de los estudiantes también implica grandes responsabilidades. Tienen que emular a sus padres, aprovechar las enseñanzas que los maestros les imparten y corresponder, con su conducta, al sacrificio de sus padres y del pueblo que sufraga parte de su instrucción. Cualquier desvío de esta trayectoria lesiona no sólo los intereses de sí mismos, también el cumplimiento de sus deberes para con sus familiares y para con la colectividad" (VI Informe, 1958).

Contradicción y crisis

En la década de los sesenta la armonía que ha gobernado el funcionamiento de la universidad entra en un rápido proceso de agotamiento, que culmina con el conflicto de 1968 y que se prolonga hasta el inicio del gobierno de Luis Echeverría.

La gestación de la crisis involucra a todas las funciones de la universidad, pero su manifestación abierta surge por el lado de las contradicciones políticas e ideológicas. Aunque en el proceso estuvieron presentes elementos como la alteración de las dimensiones del sistema y las transformaciones paulatinas de las pautas de reclutamiento social de los estudiantes y de su inserción en el mercado del empleo, es el surgimiento de posiciones ideológicas antagónicas al discurso estatal y de formas de movilización que se enfrentan a la disciplina social y a las prácticas políticas dominantes lo que constituye el hilo conductor de la ruptura universidad-Estado.

Las dimensiones de la lucha del 68 y su bárbaro desenlace han contribuido a que se deje a un lado el periodo que la precede, en el que se van desarrollando las contradicciones que estallan al final de la década. Es claro, sin embargo, que sin un análisis del periodo que arranca al final de los cincuenta y que coincide básicamente con el gobierno de López Mateos y los primeros años de Díaz Ordaz, el 68 sería un estallido azaroso e inexplicable. Es en esos años cuando se va gestando en sectores estudiantiles cada vez más amplios y en grupos de intelectuales una forma de conciencia que rompe la aceptación casi uniforme del orden social y de sus justificaciones y explicaciones ideológicas.

Aquí sólo es posible mencionar los factores cuya conjunción fue creando el clima intelectual del que surge la disidencia. En primer lugar, las luchas sociales de 1956-1959. En ese breve lapso,

contra la calma de las dos décadas anteriores, perturbada por algunos conflictos graves, pero aislados, coinciden sin vincularse el movimiento estudiantil del IPN y el movimiento ferrocarrilero, la movilización sindical de los maestros del D.F. y las acciones de ocupación de tierras en el noroeste, que culminarían con la expropiación del latifundio de Cananea. Ninguno de ellos, tuvo una relación directa con sectores universitarios amplios, pero su efecto difuso y a largo plazo fue grande. El desarrollo de estas luchas y las diversas formas de represión a que fueron sometidas, mostraron la otra cara del milagro mexicano, la de quienes pagaban los costos de la estrategia de acumulación y estaban sujetos a los mecanismos estatales de subordinación y, llegado el caso, de represión ilimitada. Para cualquiera que siguiese con sensibilidad la vida nacional, la imagen idílica del progreso en la unidad había sufrido una fractura irremediable; en sectores importantes de la universidad, la hegemonía ideológica se estaba desgastando.

Con las tensiones sociales de esos años, coinciden tres influencias ideológico-políticas: la reactivación de la izquierda, la extensión doctrinaria del marxismo y la revolución cubana. Es entonces cuando importantes corrientes de la izquierda abandonan la tesis central de "por la revolución mexicana al socialismo", fundada en una insostenible confianza en la potencialidad revolucionaria de la burguesía nacional y del Estado; de ello son evidencia el cambio de orientación del PCM, el surgimiento de los grupos espartaquistas y la radicalización activista de núcleos surgidos del lombardismo. La búsqueda de una línea propia en la izquierda es acompañada de una renaciente popularidad del marxismo. Se trata obviamente del marxismo "disponible": algunas obras de los clásicos, pero sobre todo los manuales soviéticos. Uno puede recordar hoy con horror los nombres de Nikitin y Afanasiev o Kuussinen, pero sería una injusticia expost despreciar su significado de entonces. Para una nueva generación este marxismo elemental fue el punto de partida de la fundación teórica y hasta moral de una forma radicalmente distinta de militancia política.

En este contexto, la experiencia de la revolución cubana tuvo profundos efectos. Su aliento heroico y romántico entusiasmaba, pero sobre todas las cosas, mostraba un socialismo posible aquí, a unos cientos de kilómetros de México. Después, las agresiones norteamericanas levantaron una oleada antimperialista, en la que se confundía la reivindicación de nuestro propio nacionalismo. Nada ilustra mejor esta articulación que las acciones del Movimiento de Liberación Nacional y la reaparición militante del último Cárdenas, con lo que parecía recuperación para la izquierda de la etapa mítica del régimen posrevolucionario.

Lo que la interrelación de estas influencias contribuyó a formar no fue una ideología coherente, sino lo que al principio fue una acumulación de motivos y orientaciones heterogéneos, bajo el signo común de una disidencia de izquierda: socialismo marxista, antiautoritarismo, reclamo moral por la justicia, rechazo a la simulación en la vida pública y nostalgia por el origen de una

"revolución traicionada". De ahí, sin embargo, se desprendieron movimientos y dirigentes que en diversos momentos fueron importantes; muchos lo siguen siendo, dentro y fuera de la universidad.

En los años de gestación de la disidencia, hasta el año clave de 1966, la universidad fue fuente sólo de esporádicos conflictos. Ello se explica no sólo porque el proceso maduraba gradualmente, sino porque la línea general del gobierno de López Mateos contribuía a postergar el enfrentamiento. La política de financiamiento fue relativamente generosa; en cuatro años duplica el apoyo a la UNAM e institucionaliza los subsidios a las universidades de los Estados. A ello se auna la retórica vagamente izquierdista del régimen y una actitud de entendimiento que algo tiene que ver con el remoto pasado vasconcelista del presidente.

El estallamiento de la crisis en el gobierno de Díaz Ordaz tiene una causalidad múltiple. Están los factores más amplios, como las tensiones provocadas por la pérdida de dinamismo del patrón de acumulación y la rigidez creciente del sistema político, acentuada por la disposición intolerante y rencorosa del nuevo jefe de Estado. De manera más directa, influyó la orientación gubernamental hacia la educación superior. Es Díaz Ordaz, desde el principio de su administración, el que visualiza a la universidad como problema y no como objeto de estímulo indiscriminado y despreocupado. Dos son las reservas que aparecen expresamente: la alarma ante el crecimiento de la población universitaria y la consideración sobre el costo financiero que éste implicaría, de concentrarse en el sector estatal.

La primera cuestión remitía a una transformación profunda de las pautas del crecimiento de la educación superior. En los primeros cuatro años de la década, la población pasa de ochenta a 125 mil, como consecuencia de la acelerada expansión de la enseñanza secundaria y la inyección al flujo escolar que significó la ejecución del Plan de Once Años. La base del reclutamiento del nivel superior se ensanchaba enormemente y nuevos estratos sociales se incorporaban a la demanda educativa, hecho acentuado por la inexistencia de una función ocupacional de la enseñanza media frente a la realidad del mercado del empleo. Las proyecciones del gobierno, sorprendentemente precisas, estimaban que con las tendencias adquiridas, la matrícula llegaría a 705 mil en 1980.

Las implicaciones de este proceso alarmaban al gobierno: los riesgos políticos surgidos del aumento de la concentración estudiantil; los conflictos por la insuficiencia de empleo, como lo mostraba el movimiento de los médicos; y, de manera destacada, el costo económico. La expansión escolar reciente había obligado a elevar los subsidios federales de 258 millones en 1960 a 546 en 1964 y en 1966 Díaz Ordaz advirtió que la educación superior no podría seguir siendo gratuita y propuso diversas medidas de autofinanciamiento: colegiaturas diferenciales,

constitución de patrimonios productivos, aportaciones de los particulares. Aunque tal política no se llevó a cabo sistemáticamente, definía de principio una actitud hostil y anunciaba la severa restricción financiera que se aplicó a las universidades a lo largo del sexenio. Como el crecimiento de la matrícula no pudo ser contenido, llegando a 225 mil alumnos en 1970, la restricción produjo un visible deterioro en las condiciones de enseñanza.

Simultáneamente, reaccionando ante las primeras acciones estudiantiles locales, el presidente tomó la defensiva. Descalificó las motivaciones y las prácticas de los universitarios y señaló, con inusitada crudeza, los riesgos que corrían quienes pretendían "inmunidad frente a la ley".

Esta línea política, ejecutada por un equipo burocrático que consideraba la negociación y las concesiones como una pérdida del principio de autoridad, llevó muy pronto a choques frontales. El conflicto médico de 64-65, aunque en muchos sentidos fue peculiar, anticipó lo que vendría. En 1966 se desarrollan las luchas de Sinaloa y Michoacán, en 1967 la de Sonora, a mediados de 1968 la de Tabasco. Todas ellas fueron disueltas mediante la intervención policiaca y militar y sólo representan los puntos más altos de una oleada de enfrentamientos de gran extensión; aun en el movimiento de 1966 en la UNAM, canalizado por grupos gubernamentales contra el rector Ignacio Chávez, actuaban corrientes de izquierda con una línea propia.

Las tendencias represivas estallaron contra el movimiento del 68 con una violencia que todavía hoy produce estupor. Frente a una opinión pública sacudida por la respuesta gubernamental, el régimen estaba obligado a dar una explicación justificativa. Primero fue la versión insistente de que se había actuado contra una conspiración antinacional que arrastró a la juventud inmadura; después, en busca de una salida en positivo, se sostendría la tesis de que en el fondo del asunto se encontraba la necesidad de una profunda reforma educativa. Esta afirmación, que en su momento fue sólo un último intento de autojustificación, sobrevivió como tema central de los años que siguieron.

En el momento de la sucesión presidencial de 1970, las consecuencias del 68 subsisten como problema político. El movimiento estudiantil ha sido derrotado como corriente nacional de masas, pero se sostiene con bases amplias en algunas instituciones, de donde surgirán después núcleos que adoptarán la línea del foquismo insurreccional. Junto a la acción de los sobrevivientes de la represión, la herencia más importante del conflicto es la separación y hostilidad pasiva de los universitarios e intelectuales progresistas hacia el Estado, situación que se mantiene viva, entre otras causas, por la cuestión de los presos políticos. Los primeros años del gobierno de Luis Echeverría, incluso su campaña electoral, estarán marcados por iniciativas, no siempre continuadas ni coherentes, orientadas a recuperar el consenso perdido en los años de la crisis y a reincorporar a la universidad a los proyectos estatales.

La recuperación inestable

En la década de los setenta el desarrollo de la universidad y de sus relaciones con el Estado se desenvuelve con esencial continuidad conforme a las líneas que se fijan en los primeros años del gobierno de Echeverría. Hay, por supuesto, modificaciones e innovaciones importantes, pero el rumbo general está determinado por cuatro orientaciones básicas: el impulso sostenido al crecimiento del sistema; la centralización de las relaciones económicas y políticas de las instituciones en el gobierno federal y no con los gobiernos locales; la aplicación de una política inductiva para la modernización de su organización administrativa y académica; y el establecimiento de mecanismos de control y negociación para regular los conflictos en los centros de enseñanza. Estas grandes líneas actúan sobre un contexto marcadamente inestable: de hecho, la aspiración de reestablecer una funcionalidad quebrantada coexiste con el despliegue de contradicciones de fondo en los vínculos entre universidad y sociedad que hacen inviable el retorno duradero a la armonía de la época dorada. En el discurso estatal, la nueva política sólo tangencialmente se refiere a la necesidad de recuperar la dirección gubernamental. Los motivos centrales del discurso serán la aportación que la educación superior puede hacer al desarrollo económico y la función democratizadora implícita en la ampliación de las oportunidades escolares. Al tomar posesión de la presidencia, Echeverría afirmó: "México debe seguir preparando, desde su base, la construcción de una sociedad moderna. Para ello cuenta primordialmente con el poder de la escuela. Nuestros compatriotas tienen fe en la escuela. Le encomiendan el porvenir de sus hijos con la certidumbre conmovedora de quien —conociendo sus propias limitaciones— cree siempre en la nueva generación y confía en el progreso del hombre por medio de la cultura. No defraudaremos esa esperanza, porque es fuerza moral de la república".

La orientación de López Portillo no se apartó de estas líneas; su afirmación de que la expansión del sistema escolar constituye la primera responsabilidad del Estado y la reiterada tesis de que el país iría tan lejos como avanzara la educación, indican la vigencia de esta visión iluminista-modernizadora en la ideología gubernamental. Revisemos ahora las políticas realmente aplicadas.

El crecimiento del sistema es el factor más visible de la época y el de mayores consecuencias. La matrícula de un cuarto de millón de alumnos existente en 1970 llega a 540 mil al final del gobierno de Echeverría y se eleva a 820 mil en 1979-80. Los tres subsistemas, universitario, técnico dependiente de la SEP y privado, crecen de manera relativamente homogénea, de modo que el primero sigue absorbiendo unos dos tercios de la población total. Los servicios de educación se extienden a ochenta localidades urbanas y sólo ahora se puede hablar de un sistema nacional, en el que, a pesar del vigoroso crecimiento regional, las instituciones de la zona metropolitana continúan absorbiendo a uno de cada tres alumnos.

El motor del crecimiento es el financiamiento federal. A precios corrientes, el modestísimo subsidio a las universidades de los estados, 104 millones en 1970 y el más sustancial a las del D. F., 1 050 millones, se convierten en 1 500 y unos 5 mil en 1976, respectivamente. Al final de la década, las cifras se elevan a 5 600 millones para los estados y 13 800 para la capital. Para las instituciones de los estados, esta política implicaba que los gobiernos locales pasaban a un papel de apoyo complementario y que la federación asumía la condición de "patrono" fundamental.

Este solo hecho significaba un cambio profundo en los vínculos de las universidades con el poder público. Si hasta finales de los sesenta la relación normal era con los gobiernos estatales, y con la federación sólo cuando se rompían los límites del orden público, el Ejecutivo Federal se convertía, progresivamente, en el sujeto primordial de la relación. Los problemas menores podían ser dejados a la resolución local, pero todo aquello que afectara la direccionalidad del sistema era materia de decisión central.

Orgánicamente, el gobierno actuó hasta 1976 a través de la Dirección General de Coordinación Educativa y después mediante la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y a lo largo de la década fue la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES) el vehículo paraestatal para influir sobre las instituciones sin violentar abiertamente el principio de la autonomía universitaria.

La centralización del financiamiento y de las relaciones políticas eran instrumentos indispensables si lo que estaba en juego era la recuperación de la capacidad gubernamental para dirigir la vida universitaria. Con este propósito, el Estado actuó en dos grandes líneas: el impulso a la modernización y la utilización de nuevas formas de control político.

La aspiración a modernizar la universidad tiene su antecedente inmediato en la reforma de Barros Sierra en la UNAM y la reunión de la ANUIES en Hermosillo (1970). Pero será sólo después de un periodo de confusión e iniciativas frustradas, que el régimen logre asimilar esas experiencias y establecer un programa y una estrategia de reforma, cuya primera expresión fue la propuesta de la ANUIES en Villahermosa (abril de 1971) en la que se combinaban dos tendencias que pudieron coexistir fugazmente: la del reformismo democrático que representaban Pablo González Casanova y su proyecto de transformación para la UNAM, y la orientación mucho más pragmática de modernización dirigida, en la que coincidían los mandos de la SEP y el sector mayoritario de la burocracia universitaria. La salida de González Casanova de la rectoría pronto eliminó la inicial ambivalencia de la política de reforma. Las asambleas de la ANUIES que se efectuaron en los años siguientes fueron configurando una propuesta reformista para la organización académica y administrativa de la educación superior: el esquema departamental, el

sistema de créditos, las salidas laterales, la programación por objetivos, la sistematización de la enseñanza y el programa de formación de profesores fueron sus líneas básicas. Junto con ello, se crean instituciones nuevas, como la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres, en cuya concepción inicial se plasmaba ejemplarmente la nueva orientación.

El gobierno de López Portillo introdujo modificaciones en la política de reformas. Resultaba evidente entonces que una estrategia de modernización que descansaba en mecanismos inductivos había logrado resultados limitados y desiguales, en muchas cosas reducidos al cambio nominal. A partir de 1978 se crearon, como instrumentos de mayor potencialidad coactiva, la Ley de Coordinación de la Educación Superior y una red de instancias de planeación y decisión, en los niveles institucional, estatal, regional y nacional. El propósito, que se concretó en el Plan Nacional de Educación Superior, era dar al sistema una orientación central y coherente, que integrara la actividad de las instituciones autónomas con las dependientes del gobierno federal y que se encuadraba en la perspectiva expansionista producida por la euforia petrolera. Es difícil valorar los resultados de la política de modernización. La política gubernamental obtuvo en la década logros importantes, pero en muchos casos fue bloqueada y resistida y en otros aplicada formalmente, sin modificar la orientación y el sentido de la práctica pedagógica y de la formación profesional. El puñado de universidades y escuelas dirigidas por la izquierda se enfrentó a la modernización defensivamente, bajo el lema persistente de la "educación democrática, crítica y popular", que no cristalizó cabalmente en un auténtico proyecto alternativo, pero la resistencia mayor, aunque menos visible, provino de los sectores universitarios conservadores, formados en la rigidez de la práctica tradicional y cuyos grupos dirigentes encontraban en muchas de las reformas modernizadoras el riesgo del rompimiento del status quo y de la irrupción de fuerzas transformadoras.

El propósito estatal de recuperar el consenso y el control de la universidad se desarrolló en múltiples formas. En un primer momento, el movimiento estudiantil fue la preocupación fundamental, enfrentada con una estrategia dual de cooptación y represión. La política de diálogo directo, concesiones y dádivas desmovilizó a muchos núcleos de un movimiento en reflujó; para los sectores radicalizados que optaron por la confrontación, la respuesta fue la represión, como lo mostraron los casos de Sinaloa, Sonora y Chihuahua. A finales de 1973, la oposición estudiantil había sido neutralizada. Frente a los intelectuales críticos del Estado, el régimen echeverrista tuvo un éxito notable, quizá el más importante en la estrategia de la "apertura democrática", que tan poco espacio concedió a las organizaciones políticas y sindicales. El acercamiento gubernamental les abrió espacios en la administración estatal, o toleró ampliamente una labor de crítica y de elaboración teórica marxista, mientras no se trasladase al terreno de la acción. La incorporación o cuando menos la neutralización de la disidencia intelectual se apoyaba en el lanzamiento de programas de sesgo popular, en el discurso antiimperialista y tercermundista, en el recurrente

enfrentamiento verbal del presidente con la burguesía, que daban al régimen una imagen distinta, vinculada a la tradición más radical del Estado posrevolucionario.

El gobierno de López Portillo, cuyo empeño rectificador de los excesos populistas muy poco podía convocar a la intelectualidad de izquierda, mantuvo sin embargo el clima de apertura. Su versión del 68 como una "crisis de conciencia", casi un mal sueño que no debería repetirse, su disposición a negociar con las fuerzas de oposición y la limitada reforma electoral contribuyeron a preservar una relación "correcta" entre el Estado y los medios intelectuales.

Junto a estas estrategias amplias, el régimen requería de instrumentos de control cotidiano, preventivos del conflicto y no sólo reactivos entre sí. En esta dirección, una primera medida fue el fortalecimiento de burocracias profesionales en las universidades, que desplazaron o reconvirtieron las antiguas formas de liderazgo poco formalizadas, dando origen a vastos y onerosos aparatos de administración.

A estas burocracias correspondieron las funciones de la represión preventiva, la "despolitización" de la planeación y la toma de decisiones, la negociación de cúpula. El otro campo de acción estatal fue el jurídico, con el objetivo central de regular restrictivamente la actividad de los sindicatos, la más vigorosa fuerza surgida en la universidad de los setenta y que en su sector académico recogió y transformó muchas de las experiencias más sólidas del antiguo activismo estudiantil. Las iniciativas legales del poder ejecutivo de 1979 y 1980 responden a la lucha que a lo largo de la década enfrentó a los militantes de la sindicalización con las burocracias conservadoras de la universidad, con los sectores académicos más tradicionalistas o más ligados al gobierno y la empresa privada. Las modificaciones a la ley, en particular la reglamentación del trabajo en las universidades, muestran cómo la necesidad del control institucional fue significativamente matizada por la relación de fuerzas que la movilización sindicalista había logrado crear. Los derechos laborales básicos fueron reconocidos, pero se negó legitimidad a la organización nacional, transinstitucional, de los trabajadores y no se legisló sobre el ingreso y promoción del personal, lo que dejó abierta la posibilidad de que, manejando los procedimientos a su arbitrio, las burocracias conservaran en sus manos la pieza clave del control institucional.

Un balance inicial de la política de recuperación del control y de la capacidad de dirección indica un amplio y diversificado avance estatal, que sin embargo no es particularmente firme, ni mucho menos general. En muchas instituciones lo más que se logró fue el consenso pasivo, resguardado por una política permanente de vigilancia y represión preventiva, de intensa burocratización de la vida interna. En otros casos, ahí donde las corrientes de izquierda acumularon fuerza y organización, el gobierno se vio obligado a reconocer orientaciones distintas a la propia. Al final de la década, el proceso tenso y complicado de relación entre el Estado y los núcleos disidentes

había llevado al reconocimiento de la legitimidad de la dirección total o parcial de la izquierda en media docena de universidades.

En su conjunto, la política estatal de desarrollo de la educación superior en los setenta parece razonablemente exitosa. Crecimiento rápido del sistema, creación de los instrumentos de la modernización dirigida, reducción del conflicto o cuando menos su contención en instituciones localizadas, dan cuenta de una sustancial realización de los propósitos gubernamentales. Sin embargo, el proceso tiene una base inestable, porque ha sido acompañado por el debilitamiento de las funciones centrales que la educación avanzada había cumplido en su relación con la estructura social: la de vehículo de reproducción legitimada de las posiciones sociales preexistentes y de canal de movilidad selectiva, y la concomitante, de asignación de "lugares" en la división social del trabajo y en la jerarquía de las relaciones de poder. Un crecimiento como el experimentado durante la década tenía necesariamente que cambiar las pautas de reclutamiento social de la población universitaria.

El simple dato de que, comparada con el grupo de edad de 20 a 24 años, la matrícula haya pasado de representar el 5.8% en 1970 a casi el 14% al final de la década, indica que nuevos estratos se incorporaron a la demanda educativa real, situación que había tenido su fase inicial desde los sesenta. Ciertamente, la licenciatura no se volvió democrática, en la acepción liberal de la igualdad de oportunidades, y en ningún lugar fue predominante la presencia de estudiantes surgidos del proletariado y el campesinado. El hecho de que la mitad de la población inscrita por primera vez en el sistema fuera expulsada antes de terminar la enseñanza primaria, fijaba límites inflexibles a las aspiraciones democratizadoras. Sin embargo, otros sectores de clase lograron acceso creciente al nivel superior. Alumnos originarios de los nuevos estratos asalariados de los servicios y los aparatos gubernamentales, de las fracciones organizadas y con mayores ingresos de la clase obrera, del campesinado medio, o la figura cada vez más común del trabajador-estudiante, dieron a la universidad un marcado, novedoso componente plebeyo. La vieja exclusividad burguesa y pequeñoburguesa ilustrada había pasado a la historia.

La disminución de la capacidad selectiva se corresponde con la devaluación de los títulos en el mercado del empleo. En la década, la "producción" del sistema se duplica, hasta alcanzar los cien mil egresados por año. A pesar de que se trata de un periodo de crecimiento económico importante, las oportunidades de empleo correspondientes al nivel superior aumentaron con mayor lentitud, fuertemente ligadas a la inflación del sector terciario y en particular a la expansión del aparato gubernamental. En el sector industrial, el tipo de tecnología utilizada y la resolución desde el exterior de los requerimientos técnicos más complejos, mantuvieron la demanda de cuadros por abajo del egreso universitario. Existen numerosos indicios de que la educación de los nuevos universitarios entró en un proceso de desplazamiento hacia abajo,

expulsando a la mano de obra con menor escolarización. El nivel de ingresos relativos se redujo, aunque conservara un diferencial significativo respecto a estratos de menor educación formal, y se hicieron cada vez más frecuentes fenómenos como la subocupación "cualitativa", la prolongación de los periodos de espera para el ingreso al empleo y la transferencia hacia labores sin relación con la capacitación supuesta.

Los dos procesos produjeron algunos efectos inmediatos. El rápido desarrollo del posgrado refleja, quizá en mayor grado que una necesidad real de especialización, un esfuerzo por crear una instancia de revalorización de los títulos, mientras por otro lado las instituciones privadas de élite reforzaban su función discriminante frente a una licenciatura pública masificada, función análoga a la cumplida por los estudios realizados en el extranjero.

A pesar de todo, la estrategia estatal mantuvo al sistema en una dirección expansionista. No creo que se ignoraran las contradicciones que se desenvolvían entre educación superior y sociedad; en particular parece existir plena conciencia de que el producto escolar excede a las necesidades "objetivas" del aparato productivo tal como existe. Sin embargo, las contradicciones de fondo fueron subordinadas por las exigencias ideológicas y políticas a las cuales da respuesta la expansión. No sólo se trata de la necesidad de corresponder a un discurso construido sobre las nociones del proceso modernizador y de la democratización por la escuela; la educación superior es un vínculo material entre el Estado y los sectores de clase que conforman la demanda posible. La integración subalterna de estos sectores al bloque en el poder sería precaria si no fuera por el "factor esperanza", por la transferencia de expectativas hacia la nueva generación que dependen de las oportunidades de estudios universitarios.

Sostener la política de fomento y expansión frente al debilitamiento funcional del sistema fue posible porque el Estado dispuso de los recursos financieros necesarios. El endeudamiento público y las perspectivas abiertas por el auge petrolero aseguraron una corriente de inversión y gasto que soportó el desarrollo de los estudios superiores. Sólo si este elemento se mantiene podrá postergarse el despliegue de las contradicciones que minan la vinculación universidad-sociedad.

Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: El caso de México

Fuentes, O. (1986). Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México. *Crítica, Revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, Número 26-27. Enero-junio de 1986. ISSN 0186 -7199.

Este trabajo tiene dos objetivos:

- a) Analizar los rasgos generales del proceso de expansión del sistema de educación superior en México en los últimos 15 años y revisar las limitaciones y distorsiones que a las posibilidades democratizadoras de la expansión le han impuesto la estructura de las clases sociales, el funcionamiento de los niveles escolares básico y medio y la propia conformación de la oferta de estudios universitarios.
- b) Establecer algunos elementos de discusión sobre la calidad de la formación científica y técnica a la que tienen acceso los nuevos universitarios y sobre la diferenciación de la calidad que deriva de las distintas estructuras y prácticas de producción y transmisión del conocimiento que se han desarrollado en las instituciones de educación superior.

En la primera sección de este texto se destacan las pautas esenciales que han caracterizado al crecimiento universitario, en especial después de 1970. Enseguida se establecen algunos supuestos sobre los cambios en el reclutamiento social de la población universitaria ocurridos durante la expansión. La tercera sección revisa someramente las relaciones entre el crecimiento universitario y la evolución de la estructura del empleo y las posibilidades reales de la población universitaria de realizar las expectativas laborales y de movilidad asociadas a la posesión del título universitario. La sección 4 introduce el problema de la diferenciación de la calidad educativa producida por la segmentación funcional del sistema universitario y las secciones 5 y 6 revisan los efectos que sobre la diferenciación de la calidad han ejercido las políticas de modernización académica y de diversificación de la oferta de estudios profesionales que se desarrollaron intensamente en el período que aquí se analiza. Finalmente, se plantean algunas hipótesis sobre las condiciones de aprendizaje más probables en el actual sistema de educación superior.

1. La pautas del crecimiento

El crecimiento del sistema educativo superior hacia un nivel “de masas” es en México un fenómeno relativamente tardío si se le compara con otros países de América Latina. En 1960 la población universitaria era apenas de 80 mil estudiantes, distribuidos en unas 25 instituciones,

pero concentrados en más del 65% en la capital de la República. Para entonces, el país tenía 35 millones de habitantes y se había internado de lleno en el proceso de transformación industrial, cumplida en lo fundamental la fase de sustitución de importaciones. La urbanización se desarrollaba intensamente y estaba en marcha un notable proceso de expansión y diversificación del sector terciario, en el que jugó un papel central el crecimiento del Estado y de las empresas de propiedad pública.

Es precisamente el reducido tamaño del sistema de educación superior y el que otorga en esos años a la escolaridad universitaria un alto valor social y un efecto directo sobre los cambios en la estructura de las clases. Entre mediados de la década de los 40 de 1960 la educación superior se alimentó de una fuente de reclutamiento social localizada en la pequeña burguesía urbana, seleccionada por un aparato escolar que se estrechaba bruscamente a partir de la enseñanza secundaria. El reducido caudal de universitarios se canalizaba exitosamente hacia los cuadros de mando de un aparato productivo que crecía y se modernizaba, hacia los servicios profesionales independientes y hacia la burocracia política y la administración paraestatal (Fuentes, 1983).

En la década de los 60 y en consonancia con la rápida extensión de la enseñanza básica y media, se crean las bases de un sistema de educación superior realmente nacional y de masas. La población escolar crece hasta las 250 mil estudiantes y el egreso de licenciatura alcanza los 20 mil estudiantes anuales a finales de la década. Sin embargo, las contradicciones entre el sistema universitario y la sociedad empiezan a surgir. Las grandes transformaciones económicas y el esquema del desarrollo estabilizador muestran sus primeros signos de agotamiento. La capacidad de promoción social del título profesional se debilita, mientras nuevos estratos sociales adquieren por primera vez la posibilidad de acceder a los estudiantes universitarios.

En esa misma época las relaciones entre el Estado y grandes sectores estudiantiles se tornan conflictivas. Hacia 1964 se modifica la política de financiamiento federal, que había estimulado con amplitud al crecimiento universitario, para adoptar una orientación restrictiva fundada en el temor de un crecimiento excesivo que ocasionaría frustración y dispendio. Por otro lado, la formación de movimientos de oposición democrática en el seno de numerosas universidades es enfrentada por el régimen del presidente Díaz Ordaz con autoritarismo creciente. Las luchas locales de 1965 y 1967 culminan con el gran movimiento nacional de 1968, sofocado finalmente mediante una violenta represión que dejó como secuela el debilitamiento de la legitimidad estatal y de los vínculos de representación entre la burocracia política y los sectores medios.

La fase del crecimiento masivo que se indica en 1970 es producida no solo por el incremento de la demanda, sino por una rectificación de la política gubernamental que a lo largo de la década multiplicó el financiamiento y permitió diversificar regionalmente la oferta, elevando el número de centros universitarios públicos hasta atender 80 localidades del país. Esta decisión del gobierno federal respondía a los planteamientos desarrollistas sobre los vínculos de la educación

universitaria con el crecimiento y la modernización de la economía, pero también a la necesidad política de restablecer y conservar las alianzas con los sectores medios y con segmentos importantes de la masa asalariada.

Fue así, como se aprecia en el cuadro 1, que la matrícula universitaria pasó de 250 mil estudiantes en 1970 a un poco más del millón en 1984, con una tasa media de crecimiento anual de 9.8%, mientras el egreso de la licenciatura se multiplicó por cinco, pasando de 25 mil a 125 mil unidades por año. El análisis del período permite distinguir con ciclos de expansión: el primero es intenso y se prolonga hasta 1975, con una tasa media anual del 14%; en el segundo la tendencia se suaviza, con una tasa media de 7% que tiende a descender en los últimos 3 años, en el contexto de la crisis económica y de severas restricciones al gasto público establecidas por la estrategia de austeridad.

CUADRO 1
Evolución de la educación superior en México
1970-1984
(en miles de alumnos)

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
MATRÍCULA	251.9	290.6	327.1	372.4	436.5	501.2	526.5	577.6	677.9	760.2	811.3	875.5	918.8	981.2	1,066.4*
PRIMER INGRESO	79.6	92.8	104.8	117.9	132.6	154.1	141.1	186.8	191.0	192.9	211.9	221.8	237.1	240.7	261.6*
EGRESO	25.4	28.5	29.4	37.0	46.4	50.4	51.3	49.7	55.0	59.8	69.7	77.4	88.8	114.3	124.2*

FUENTES: Anexos del sector educativo. IV. Informe de Gobierno de José López Portillo (1980) y II Informe de Gobierno de Miguel de la Madrid (1984).

*Preliminar

Atendiendo a sus rasgos administrativos, regionales y de distribución por áreas de enseñanza, el crecimiento universitario durante el período 1970-1984 se caracteriza por algunas pautas básicas:

a) Es impulsado esencialmente por el sector gubernamental. El 85% del crecimiento absoluto del sistema ha sido atendido por instituciones públicas mientras las instituciones privadas conservaron una proporción de la matrícula que osciló entre 12% y 15%. El factor central en el sostenimiento de la expansión ha sido de manera creciente el gobierno federal, tanto por el desarrollo de las instituciones que dependen directamente de él, en particular la red de 74 Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), como por la absorción de las cargas de financiamiento de las universidades públicas de los estados, que en su fase inicial eran sostenidas por los gobiernos locales.

b) Ocurre con mayor intensidad en el interior del país. Las grandes instituciones públicas de la capital, que en 1970 captaban el 47% de la matrícula, redujeron su participación hasta el 22% en 1984. En cambio, las instituciones públicas del interior (universidades e institutos tecnológicos) pasaron del 42% al 60% en el mismo período. Este proceso, sin embargo, conservó agudas diferencias interregionales, pues la participación del grupo de 20 a 24 años en la matrícula universitaria muestra variaciones de 1 a 10 entre los extremos del desarrollo educativo por región.

c) No modifica la estructura de la matrícula. Pese a la difusión alcanzada por el lenguaje y las técnicas de planificación, el desarrollo universitario ha sido determinado esencialmente por las presiones de la demanda social. Ni la magnitud ni la distribución de la matrícula han sido objeto de regulación y la persistencia de viejos patrones de selección de profesiones ha sido el factor más importante en la canalización de la demanda. Así, pese a que la oferta de profesiones se ha diversificado enormemente, la distribución de la matrícula por grandes áreas no ha tenido variaciones sustanciales. El área de derecho, administración y disciplinas sociales ha conservado el 37% de la matrícula y el área de medicina ha elevado su participación del 17% al 21%; en contraste, las áreas de ciencias básicas y disciplinas agropecuarias absorben entre el 6 y el 7% de la población escolar.

2. Cambios en el origen social

Comparada con el grupo de edad de 20 a 24 años, la población universitaria pasó de 5.8% en 1970 al 17% en 1984. Ese solo dato indica la profundidad de los cambios que debe haber experimentado la composición social de la masa estudiantil, proceso del que, sin embargo, no se tiene un conocimiento preciso y completo. Las evidencias que existen indican diferencias regionales importantes, explicables por la estructura social y el desarrollo del sistema escolar de cada región y también por la antigüedad, los recursos y la política de crecimiento de cada institución.

El hecho de que las posibilidades de escolarización superior de la población joven se hayan multiplicado por tres en un período relativamente corto ha permitido la amplia difusión de las tesis de que el sistema estaría experimentando una profunda tendencia de democratización en el acceso. Esta afirmación debe relativizarse. Efectivamente, la expansión se ha caracterizado centralmente por la incorporación de clases y segmentos sociales que por vez primera tienen opción de ingresar a la universidad, posibilitada por la continuada expansión de la escolaridad básica y media.

Sin embargo, no se puede hablar en ningún caso de democratización, en el sentido liberal de la "igualdad de oportunidades", puesto que el propio aparato escolar realiza una selección precoz que todavía hoy elimina a dos tercios de cada generación estudiantil antes de que ingrese a la enseñanza media superior, umbral de los estudios universitarios. Por ello, es excepcional la presencia de estudiantes surgidos del campesinado pobre, de los segmentos más precarios de la clase obrera y de la masa urbana cuasi marginal. Sin embargo, los nuevos aportes sociales le han dado a la universidad un tono plebeyo que ha desbordado el viejo carácter elitista. Alumnos procedentes de estratos de formación reciente de asalariados de los servicios y de los aparatos gubernamentales, del campesinado medio, de los sectores obreros de mayor productividad y el caso cada vez más común del trabajador que estudia, representan en algunas universidades el componente mayoritario. Un caso representativo, el de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la frontera norte del país, muestra la fuerte participación de esos sectores, superior al 50%, y una significativa disminución en la representación de la alta burguesía y el funcionariado de

mayor jerarquía, lo que sugiere que estos últimos segmentos deciden trasladar a "los herederos" a los centros elitistas de enseñanza privada, como respuesta a la popularización de las instituciones estatales.

La otra modificación central de las pautas de acceso ha sido el notable aumento de la participación de la mujer. En 1968, en el inicio de la fase más intensa del crecimiento, las mujeres representaban el 17% de la población universitaria, con una concentración fuerte en las opciones tradicionalmente femeninas (educación, humanidades, trabajo social).

Diez años después, su participación se había elevado a 26%, pero es en los años que siguen cuando el proceso de incorporación adquiere mayor velocidad; entre 1977 y 1984 el número de mujeres en la universidad pasa de 142 mil a 317 mil y llega a representar el 34% de la matrícula. En ese lapso, la población femenina en el nivel superior se multiplicó por 2.2, mientras la masculina lo hizo por 1.5.

La distribución por profesionales sufre cambios significativos. Si bien en las opciones de humanidades y educación se intensifica la participación de la mujer (57% en 1984) el crecimiento también se canaliza hacia el área formativa del sector terciario, en el que ciertas profesiones de desarrollo reciente adquieren una composición predominantemente femenina (comunicación 61%, psicología 71%, turismo 67%). Hacia el área biomédica se desarrolla un flujo selectivo, pues mientras medicina se mantiene como opción masculina, otras se feminizan acentuadamente (odontología 59%, campos químico-biológicos 66%). Por contraste, en las áreas de formación que corresponden a los sectores primario y secundario, las mujeres conservan una participación notablemente baja (agropecuarias 12%, ingeniería y tecnología 15%). Estas pautas distributivas, aunadas al hecho de que la afluencia de la mujer sea un proceso tardío y simultáneo al estrechamiento relativo de los mercados de trabajo, tienen efectos ocupacionales relevantes, como se comentará más adelante.

3. Escolaridad superior y ocupación. Algunas relaciones

El otro ángulo de la democratización, frecuentemente soslayado, es el destino social y ocupacional de los egresados universitarios y, en general, del uso que la sociedad hace de la fuerza de trabajo con calificación superior. En este sentido, hay indicios suficientes para afirmar que desde la década de los años 70 en México se han desarrollado las tendencias al desplazamiento hacia abajo y al subempleo de los egresados universitarios, a la ocupación precaria y frecuentemente desvinculada de la capacidad supuesta por la escolarización, y a la prolongación de los períodos de espera para el ingreso al primer empleo, tendencias que parecen caracterizar a todas las sociedades del capitalismo dependiente en las que se han desarrollado procesos de expansión escolar de cierta importancia.

Debe destacarse, por lo que puede tener de excepcional, que estas tendencias al desbordamiento del mercado del empleo surgen en una fase económica que, con ciclos de auge-recesión cada vez

más cortos, registró una tasa media de crecimiento del orden de 6% anual, pero con una capacidad de generación de empleo considerablemente menor, mientras el aumento del egreso universitario se situaba en una tasa media de 12% anual, por lo que el excedente generado, si se incorporaba al empleo, lo hacía en niveles con requerimientos objetivos de capacidad cada vez más bajos y en condiciones laborales más desfavorables. Esta tendencia fue parcialmente frenada por la enorme absorción de empleo redundante en el sector público (Tello, 1977) y en la propia universidad y por ciertas formas de "consumo conspicuo" de graduados en el sector privado, cuyo costo podía ser trasladado al consumidor final. Sin embargo, es claro que, si nos atenemos a los requerimientos reales del desenvolvimiento de la economía mexicana, el crecimiento escolar constituyó una "expansión contra el mercado", según la expresión de Halsey.

La propia estructura de la matrícula, irracional si se la considera en términos de necesidades nacionales de desarrollo autónomo, no ha hecho sino responder a las posibilidades de empleo de cuadros medios no manuales generadas por un distorsionado proceso de terciarización. Por esta razón los intentos de reformar la distribución de la matrícula o de construir perfiles profesionales nuevos que correspondieran a necesidades nacionales y populares prioritarias se encontraron siempre con el problema de la inexistencia, la insuficiencia o la precariedad de opciones de empleo que se ajustasen a los supuestos reformistas.

Necesariamente, el proceso de desarrollo económico generó también requerimientos de mandos técnicos, científicos y administrativos con alta capacidad profesional. Parte de estos requerimientos fueron satisfechos por las instituciones privadas de élite en sentido estricto. Una de ellas, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, se convirtió de centro local en un subsistema nacional de considerable importancia. Otra parte es atribuible a algunos de los centros públicos de especialización y postgrado y a los proyectos de formación de especialistas en el extranjero ambas que se desarrollaron intensamente en la década de los años 70. Estos tres mecanismos no agotan, sin embargo, la función de formación de mandos; la licenciatura de las instituciones públicas siguió formando cuadros directivos, sea que se incorporaran directamente a la ocupación, sea que prosiguieran el entrenamiento de posgrado, local o externo.

La dualidad de funciones-formación de cuadros intermedios parcialmente excedentes y formación de mandos- abre a la discusión el problema de la segmentación interna del sistema universitario y de la especialización funcional, en uno u otro sentido, de las instituciones que lo componen. En el fondo, la cuestión remite a una problemática más compleja que la discriminación escolar dirigida al mercado laboral y a la división social del trabajo. Se trata de la diferenciación de las formas institucionales de producción y transmisión del conocimiento, de la promoción de estructuras distintas de capacidad científica y técnica y de dotación de instrumentos y destrezas culturales, o usando la conceptualización de German Rama, de la constitución de circuitos de desigual calidad educativa.

4. Calidad educativa y segmentación escolar

Es sorprendente que tanto el trabajo de los científicos como el debate político hayan dedicado una atención relativamente escasa a la calidad de la experiencia escolar de la universidad latinoamericana. Mucha mayor importancia se ha otorgado a la cuestión del acceso, su magnitud, condicionantes y efectos, asumiendo el supuesto implícito de que el acceso más amplio a los estudios superiores representa por sí mismo un factor de democratización y que, en todo caso, son distorsiones perversas de la igualdad de oportunidades, a la entrada o a la salida del sistema escolar, las que limitan la potencialidad democrática de la universidad de masas. Con frecuencia excesiva ha quedado a un lado la consideración obvia de que la multiplicación de la oferta de estudios superiores puede ejercer efectos distintos a aquellos que le daban justificación y aun actuar en direcciones contrarias, si se prescinde de lo que sucede en los procesos de escolarización y de los efectos que éstos ejercen sobre los mecanismos de integración productiva a la vida social.

El desarrollo de esta discusión plantea problemas de diverso tipo, que aquí apenas podemos enunciar. El primero es conceptual y remite a la ambigüedad misma de la noción de calidad, que no puede ser válidamente utilizada como si aludiese a un continuo homogéneo y mensurable, sino en todo caso como atributo de construcciones curriculares y dispositivos académicos no sólo distintos sino con frecuencia antagónicos, cuya eficacia únicamente puede ser valorada a partir de la intención de quienes definen el currículum y de la coherencia entre propósitos y medios. A esta relatividad conceptual se aúna la casi inexistencia de evaluación significativa de logros académicos, que vaya más allá de la comparación de resultados numéricos, problema más grave en un sistema como el mexicano que, como se sostiene más adelante, se caracteriza por una enorme heterogeneidad de los procesos institucionales.

Con esas reservas en mente, hay sin embargo elementos suficientes para sostener como hipótesis general que la educación superior en México constituye un sistema complejo de calidades desiguales, de segmentación múltiple, que atienden a necesidades y demandas sociales y productivas de distinta naturaleza. No existe en el país un esquema de diferenciación relativamente simple y coherente, al estilo del analizado en la hipótesis de Baudelot y Establet para el caso de Francia, con dos circuitos o "redes" separados precozmente, en los que existiría una fuerte correspondencia reproductora entre la procedencia social de los estudiantes, el esquema institucional de socialización, capacitación laboral y desarrollo cognoscitivo y los puestos de destino en la división social del trabajo.

En el caso mexicano, los procesos de diferenciación no parecen derivar de características aisladas de una institución (pública o privada, técnica o humanística, capitalina o provinciana) sino de combinaciones específicas de varios factores, lo que hace posible incluso la existencia de la segmentación y diversidad funcional en el interior de una misma institución. Por otro lado, el carácter socialmente heterogéneo de la población de cada institución permite que los factores

originales de clase conserven su influencia en la ubicación en el empleo de los egresados, por encima de la función diferenciadora que genéricamente correspondería a una institución.

Aunque es muy probable que la segmentación interna sea consustancial a los sistemas escolares en las sociedades capitalistas e incluso a los del socialismo real, lo que en México puede considerarse el proceso contemporáneo de la diferenciación escolar, se inicia en la década de los 60, aunque tiene pre cedentes de carácter excepcional desde los años 30 y 40, con la creación de las instituciones elitistas privadas, nacidas fundamentalmente por necesidades de protección ideológica de la burguesía tradicional y con la organización del Instituto Politécnico Nacional, que en su primera fase daba forma a la utopía de la escuela socialista desarrollada por el populismo cardenista, como contraposición a la acción conservadora de la Universidad Nacional. Es a partir de que la educación superior ingresa en la fase de transición del elitismo "natural" a la universidad de masas que los procesos de diferenciación se van convirtiendo en rasgo dominante del desenvolvimiento del sistema, como respuesta necesaria al debilitamiento de la capacidad selectiva de la escuela y de la vulgarización del título profesional, a la degradación de las formas de transmisión de conocimiento que correspondían a los propósitos y al tamaño de la universidad elitista y al imperativo de ampliar el cuadro de las profesiones tradicionales, insuficientes ante requerimientos nuevos planteados por las transformaciones del aparato productivo.

Desde la perspectiva de la organización de los conocimientos y de las prácticas educativas, el telón de fondo de la diferenciación de las formas académicas ha sido la tendencia a la conservación de las estructuras y las prácticas que caracterizaron a la vieja universidad. Frente a magnitudes mayores y clientelas distintas, en condiciones de enseñanza ajenas a la experiencia acumulada por la tradición pedagógica, con requerimientos de aprendizaje cualitativamente nuevos, la inercia conducía a la simple ampliación de los espacios de escolarización, sin cambio alguno de sustancia en los ejes del funcionamiento institucional: el currículum como enumeración cerrada de conocimientos generales y profesionales susceptibles de transmisión mediante la docencia; la escuela o facultad como demarcación autosuficiente de un campo del saber, más frecuentemente profesional que disciplinario; la cátedra y el catedrático como medios casi exclusivos de instrucción; el libro de texto como depósito sistematizado de los saberes exigibles; la evaluación como prueba de la posesión del dato.

Este proceso de desbordamiento de formas académicas que sobrevivieron a su propia eficacia es el origen del confuso debate sobre la "crisis" de la educación superior y de los numerosos intentos de reforma universitaria que, con intenciones y estrategias muy distintas, se desarrollaron a lo largo de la década de los años 70 (Guevara Niebla, 1981). Las tendencias reformistas, que pretendían modernizar la universidad y recuperar su funcionalidad, contribuyeron a profundizar los procesos de diferenciación y a generar otros nuevos, con resultados muy heterogéneos. Dos líneas de las políticas de reforma fueron particularmente relevantes: los cambios a la organización y los procedimientos de la docencia y la diversificación de la oferta de estudios profesionales.

5. Reforma académica y diferenciación

A partir de 1972, la cúpula técnica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) asociada con la Secretaría Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES) desarrolló un intenso programa de reformas académicas, aceptadas formalmente por la dirección de instituciones que tienen un régimen legal de autonomía. La propuesta oficial atendía distintos niveles de la organización universitaria. Estructuralmente, se promovió la transición de la organización de escuelas hacia reformas departamentales; se impulsó la modificación de los programas de estudio bajo el esquema de la sistematización de la enseñanza y el diseño por objetivos; se dio flexibilidad al currículum mediante el sistema de créditos (Latapí, 1980). En la operación el cambio más relevante ha sido la profesionalización de la enseñanza, que virtualmente creó la figura del académico de carrera, cuyo número creció de 1,462 en 1970 a 20,000 en 1984, proceso que explica también el desarrollo del sindicalismo universitario durante la década de los años 70. A diez años de las iniciativas reformistas más importantes, se puede intentar un balance global sobre sus resultados y sus consecuencias en la diferenciación interna del sistema universitario. La conclusión más general es que la política de reformas produjo transformaciones escasas y superficiales en la gran mayoría de las instituciones de educación superior. La modernización fue, con más frecuencia, de orden formal cuando no puramente nominal y se produjo una simbiosis entre la modernización aparente y la conservación de las formas más tradicionales de la práctica cotidiana de la docencia. El propósito esencial del proyecto reformista -detener el deterioro y refuncionalizar la actividad universitaria- no se cumplió. En todo caso, como señala Brunner para otros procesos análogos, lo que se creó fue un nuevo lenguaje y una nueva cultura organizacionales, asociadas al desarrollo y complejización de la burocracia profesional, que acabó por desplazar totalmente a la dirección personalizada de los antiguos notables procedentes del ejercicio profesional.

No fue éste, sin embargo, un proceso homogéneo, y por ello ha sido elemento de diferenciación. En muchas instituciones el deterioro se agravó por que las medidas de modernización produjeron resultados paradójicos: ahí donde la rapidez del crecimiento coincidió con la escasez de las fuentes de aprovisionamiento de nuevos docentes, las instituciones se vieron obligadas a incorporar a sus propios egresados, que no habían pasado por las experiencias de la práctica profesional ni del adiestramiento en la investigación. Ello anulaba las posibilidades de cambio implícitos en la profesionalización docente y establecía circuitos de retorno muy cortos, que agravaron la degradación del conocimiento transmitido y acentuaron los rasgos academicistas en una formación alejada de los requerimientos de las formas viables de la práctica profesional.

En otras instituciones públicas o en áreas de una institución, se produjeron cambios cualitativos importantes.

La Universidad Autónoma Metropolitana, el resultado organizativamente más avanzado del reformismo de los años 70, ofreció formas curriculares novedosas y una alta proporción de profesores en condiciones de realizar investigación, aunque debe notarse que en los años más

recientes la situación excepcional de la UAM se ha debilitado. En otros casos, las instituciones fortalecieron algunas de sus áreas o escuelas en función de su relación con grupos económicos regionales o sectoriales (zootecnia en el norte del país, ingeniería civil en la UNAM). A pesar del deterioro que predominó en la licenciatura de las instituciones públicas, es evidente que ahí continuó formándose una parte de los nuevos cuadros de dirección de la empresa y el aparato estatal, sobre todo en el interior del país y en centros educativos de desarrollo reciente. Ello indicaría, como se apuntó antes, que por encima de las calidades académicas disponibles, el origen social y la red de relaciones que le corresponden siguieron ejerciendo una influencia selectiva definitiva, simplemente validada por la posesión del título profesional. Donde la modernización académica en las universidades públicas tuvo mayor relevancia fue en el desarrollo de postgrado. En 1970, los estudiantes de ese nivel eran 6,500, para 1976 eran 19,000 y en 1984 llegaron a 34,000, Este notable crecimiento ha tenido dos formas de desenvolvimiento y dos significados radicalmente distintos. En un primer caso, se ha tratado de un proceso esencialmente credencialista, que ha creado numerosos programas de especialización y maestría con una pobre dotación de recursos y cuyo propósito ha sido crear un elemento de distinción mediante la simple prolongación de la escolaridad. En el otro caso, se trata de programas de alta especialización y rigurosamente selectivos, que utilizan recursos personales y materiales de alto costo y exigen dedicación completa de los estudiantes. Aquí, el propósito ha sido ampliar una élite científica y técnica de alta calificación, destinada a los sectores productivos de punta y al reforzamiento de los propios programas académicos selectivos. En algunas políticas institucionales, la prioridad ha sido otorgada a estos programas, mientras paralelamente se asume como inevitable el deterioro del nivel de licenciatura, que pasa a servir de filtro de captación para los programas de estudios avanzados.

La modernización ocurrida en la universidad privada ha tenido un importante efecto diferenciador, tanto en el interior de ese sector como en relación con las instituciones públicas. Aquí es necesario distinguir entre las universidades privadas destinadas a una clientela de clase con estructura académica convencional y recursos frecuentemente inferiores a los de la media de la universidad pública, de aquéllas que tienen una clara selección elitista y una función calificadora diferenciada. Mientras las primeras no modificaron su y sustentaron su crecimiento en los estudios más baratos orientados al sector terciario, las últimas han incorporado sólidamente diversos esquemas modernizadores y reestructurado los servicios docentes, lo que les permite un alto nivel de logro en la calidad buscada por estas instituciones. El caso más avanzado de reformulación del mecanismo de formación de élites es el ya mencionado del Instituto Tecnológico de Monterrey, que ha establecido sedes en 16 localidades, en las que puede cursarse el tramo inicial de estudios profesionales de alto costo, trasladando a los estudiantes a la sede central para los tramos de especialización. A diferencia de otros centros de élite, cuya función de distinción es esencialmente simbólica, en este caso hay una señalada preocupación

por entrenamiento de cuadros productivos vinculados con necesidades específicas de recursos humanos de los grandes grupos empresariales.

6. Diversificación de la oferta y segmentación educativa

Uno de los rasgos más notables de la política de modernización de la educación superior ha sido la diversificación de los estudios profesionales. A finales de los años 60, el listado de profesiones universitarias contenía 112 denominaciones; en 1984 éstas eran 430. Aunque en muchos casos se trata de diferencias de detalle y hasta nominales, es evidente la ampliación real del abanico de opciones profesionales y de especializaciones cubierto por el sistema universitario.

La justificación de este proceso ha sido la de atender con mayor eficacia y precisión las demandas de recursos humanos derivadas de un aparato productivo en transformación y corregir las omisiones y carencias existentes en el viejo cuadro de las profesiones. Sin embargo, como se argumentará más adelante, esta lógica sólo explica una parte de la diversificación de la oferta, mientras la creación de la mayoría de las nuevas opciones deriva en realidad de razonamientos criterios de solución que no encuadran en la lógica de una supuesta racionalidad económica y que a final de cuentas ha contribuido a la diferenciación cualitativa de la escolaridad y no, como supone la justificación ideológica, a la ampliación de alternativas de estudio relativamente equivalentes en términos formativos y de posibilidades de incorporación a empleos de rango análogo.

Este impacto diferenciador deriva, en primer lugar, de que las opciones profesionales ofrecidas suelen implicar diferencias en la calidad científica y técnica de la formación y no sólo en el carácter específico de los contenidos y, en segundo, a que las posibilidades de ocupación que permite cada opción no están determinadas por una "necesidad" supuesta por la autoridad académica sino por la magnitud efectiva de las demandas de recursos humanos generada por cada sector de la economía y por la jerarquía social y técnica de los puestos de trabajo.

En este sentido, vale la pena destacar que la diversificación de la oferta de profesiones y su relación con la capacidad de absorción del mercado del empleo han sido afectadas por tres formas de desajuste:

- a) La saturación temprana que se presenta cuando, a partir de la percepción de un requerimiento sectorial de recursos humanos no satisfecho por la oferta universitaria, el sistema responde promoviendo una "carrera" nueva de poca elasticidad ocupacional, con producción excesiva y con una temporalidad que rebasa el momento funcional de la relación egresado demanda.
- b) La sobrepesionalización derivada del razonamiento de que ciertas operaciones de trabajo y ciertos campos ocupacionales específicos requieren de una formación también específica, necesariamente rígida en sus opciones ocupacionales. En algunos casos, se trata de especializaciones cada vez más estrechas desprendidas de una matriz profesional original, como en la administración empresarial, que ha dado nacimiento a especialidades de operación

(finanzas, ventas, etc.) y de campo de aplicación (industrial, bancaria, pesquera, etc). En otros, un área de actividad económica definió una profesión, independientemente de si la ocupación exige la formación universitaria específica, como lo ejemplifica el área de turismo y hotelería, que ha dado origen a 8 especialidades.

c) Falta de perfil profesional definido, producida por estructuras curriculares que intentan cubrir campos de conocimiento excesivamente amplios y de linderos imprecisos, lo que da lugar a formaciones profesionales caracterizadas por la generalidad y vaguedad y por la desarticulación de conocimientos programados más por agregación que por articulación. Los casos de ciencias de la comunicación y ciencias de la educación ejemplifican bien esta tendencia, que se corresponde además con la precariedad y des profesionalización de los puestos de trabajo a los que permite acceder este tipo de formaciones. En este contexto, las líneas de diversificación que efectivamente correspondían a cambios en la demanda de recursos han sido la excepción. Ese ha sido el caso, por ejemplo, de las profesiones vinculadas a la explotación petrolera y a la industria petroquímica o el del complejo de profesiones del campo de computación, cibernética y sistemas, que ha sido fuertemente desarrollado en especial por instituciones de élite del sector privado.

7. Las condiciones académicas más probables

Todas las consideraciones precedentes permiten plantear aquí algunas hipótesis sobre las condiciones más probables que los estudiantes de la universidad mexicana encuentran en su formación profesional. Este propósito tiene un doble riesgo de conducir a propuestas arbitrarias, en primer lugar, porque la heterogeneidad misma de las instituciones de educación superior dificulta toda generalización y en segundo, porque la carencia de investigación sobre la calidad de la educación obliga a sustentar las hipótesis en un conocimiento empírico vasto, pero necesariamente azaroso y asistemático.

Con esas reservas, se sostiene que la situación más típica del aprendizaje universitario estaría caracterizada por los siguientes rasgos:

- Debilidad de la formación en ciencias básicas, situación que tiene muy pocas excepciones, aún en las instituciones de selección elitista.

- Falta de vinculación entre los elementos teóricos y los de carácter profesional y técnico. La teoría tiende a ser presentada como contenido doctrinario y no como sustentación más general de lo técnico-práctico; a su vez, lo técnico-práctico no es considerado como nivel generador de problemas y experiencias que remiten a la teoría.

- Escasa formación en el dominio de destrezas culturales básicas e instrumentos de trabajo intelectual (lectura crítica, búsqueda de información, planeación del trabajo intelectual, argumentación, expresión oral y escrita, simbolización, etc.)

- Ausencia casi total de elementos de la realidad social como objetos de conocimiento científico y, en sentido más estrecho, excepcionalidad de las "prácticas" externas, salvo como ocasión de demostración superficial del conocimiento escolar.

- Preferencia por los textos de sistematización secundaria como fuente información y uso infrecuente de las fuentes primarias.

- Dependencia de la cátedra convencional como medio de enseñanza y utilización escasa del seminario y otros procedimientos asociados con la formación para la investigación.

- En las áreas técnicas, predominio del aprendizaje de tecnologías específicas, sujetas al desplazamiento y la obsolescencia, y ausencia de formación referida a criterios de selección, adaptación, modificación y desarrollo de tecnología.

Referencias

FUENTES, O. Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización. Cuadernos Políticos. No.36, abril-junio de 1983. Ediciones Era. México. 1983.

GUEVARA Niebla Gilberto. (comp) La crisis de la educación superior. Editorial Nueva Imagen. México 1981.

LATAPI Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976. Editorial Nueva Imagen. México, 1980.

TELLO Carlos. La política económica en México 1970-1976. Siglo XXI. Editores. México, 1979.

Propuestas de reforma universitaria

Elementos para una reforma académica en la UNAM

En colaboración con Germán Álvarez y Miguel Casillas

Álvarez, G. Casillas, M. & Fuentes, O. (1987). Elementos para una reforma académica en la UNAM. *Fin de Siglo*, (9), 24-27.

En diversos momentos hemos criticado la actual reforma promovida por la rectoría de la UNAM, con ella los problemas fundamentales del quehacer académico seguirán inalterados. La reforma del rector Carpizo no es una propuesta académica, es un paquete de lineamientos burocrático-administrativos que deja de lado la atención a los principales problemas universitarios.

Estas notas tienen el objeto de trabajar algunos de los problemas prioritarios y señalar un conjunto de propuestas de transformación que afecten esencialmente a la institución. Evidentemente, cualquier propuesta deberá tener presentes los problemas de gobierno, burocratización, financiamiento, condiciones de la docencia, investigación y extensión; sin embargo, hemos elegido los cuatro siguientes pues su discusión cobra hoy una significativa relevancia.

Condiciones de estudio

El arribo de la UNAM a una fase de masas implicó la generación de procesos y cambios sustanciales en todos los ámbitos de la vida universitaria. La Universidad se hizo más compleja y el tipo de problemas también. Uno de los cambios más importantes fue la composición del estudiantado, la cual trajo consigo nuevas figuras sociales derivadas de la diversidad de sectores que accedieron a los estudios superiores. La UNAM, así, concentró tres tipos de estudiantes: los dedicados exclusivamente a los estudios, los que ocupan parcialmente su tiempo en los estudios, y los que suspenden periódicamente sus estudios. A excepción del primer tipo de estudiante, el resto guarda esa condición básicamente por razones laborales, se trata de trabajadores que han accedido al ciclo de enseñanza superior y de estudiantes que han debido recurrir al trabajo como medio de subsistencia y apoyo a sus estudios.

La UNAM de masas requiere atender específicamente y con toda seriedad las características de sus estudiantes. No hacerlo es negar su propio proceso de masificación y relegar el problema sustantivo de todo proyecto académico: cómo hacer para que sus estudiantes logren favorables rendimientos en su formación y cómo hacer para que la institución brinde servicios educativos de elevada calidad.

Para que la institución ofrezca condiciones de estudio que propicien la elevación de los niveles académicos, mediante la mejora sustancial del servicio educativo, debería atender las siguientes cuestiones:

- Reconocimiento institucional de los diversos ritmos de estudio derivados de las condiciones sociales y laborales de los alumnos.
- Organización flexible a los planes de estudio, con el fin de que los alumnos puedan realizar sus estudios en plazos diferentes, sin demérito de la calidad y la exigencia académicas.
- Reorganización del calendario escolar para el máximo aprovechamiento del tiempo de estudio.
- Derechos en la relación pedagógica:
 - a. Discusión y sugerencias sobre los programas y la organización de los cursos.
 - b. Evaluación de los cursos y los docentes.
- Reducción del tamaño de los grupos académicos.
- Instauración de una amplia red de recursos informativos de apoyo:
 - a. Entrega oportuna de los planes y programas de estudio.
 - b. Elaboración de bibliografías.
 - c. Elaboración de compendios bibliográficos, edición de títulos a bajo costo.
 - d. Elaboración y uso de material didáctico para todas las carreras, áreas y materias.
 - e. Ampliación y funcionamiento eficaz de los servicios bibliotecarios; apertura de bibliotecas los sábados y los domingos; ampliación de los acervos; mejoramiento de los procedimientos de acopio; servicio de fotocopiado a bajo costo.
- Mejoramiento de la organización y uso de las instalaciones; apertura de tres turnos en las licenciaturas; uso de los días viernes.
- Organización de una red de apoyo social:
 - a. Descuento en libros y material de estudio.
 - b. Sistema diversificado de becas, de acuerdo a niveles socioeconómicos y de aprovechamiento, y mediante acuerdos firmados entre los beneficiarios y la institución:
 - o b1. becas generales de estudio.
 - o b2. becas alimentarias.
 - o b3. becas de transporte.
 - o b4. becas para compra de material.
 - c. Creación de un sistema de comedores y cafeterías a bajo costo, organizadas y administradas por cada escuela o facultad.
 - d. Servicio médico y hospitalario gratuito a estudiantes de bajos recursos. El costo de los servicios podrá establecerse con estudios socioeconómicos generales, que se aplicarán a los estudiantes bianualmente.
 - e. Ampliación de los servicios deportivos, y organización del uso de las instalaciones de acuerdo a las necesidades de cada escuela o facultad.
 - f. Acceso de los estudiantes a la tienda de la UNAM.
- Ampliación y/o construcción de nuevos establecimientos comerciales.
- Reglamentación del uso del tiempo en TV Y Radio UNAM, y del espacio de Gaceta UNAM y otras publicaciones para actividades estudiantiles.
- Libre uso de instalaciones para actividades académicas y culturales organizadas por los estudiantes.

Ingreso, evaluación y titulación

Los estudiantes que acceden a la UNAM manifiestan graves deficiencias que en ciclos precedentes tiene el sistema educativo nacional. La universidad tiene el compromiso de adecuar de adecuar y modificar sus concepciones, sus estructuras y formas de organización académicas, así como sus prácticas docentes y sus relaciones pedagógicas con el fin de proporcionar a los estudiantes la mejor calidad y condiciones educativas. La UNAM está obligada a contribuir a la superación de los rezagos académicos y las deficiencias formativas de sus estudiantes.

El examen de admisión y selección, tanto el que se aplica a los aspirantes al bachillerato como a los de la licenciatura, no mide las capacidades y recursos de exposición, ordenación y síntesis ni de las habilidades propias de cada disciplina de estudio. Los exámenes que se aplican sólo miden -y en forma poco confiable- un conjunto de conocimientos memorizados. Lo que el alumno resuelve acertadamente te indica el grado de inasistencia que en los ciclos previos han tenido dichos conocimientos; lo que no resuelve correctamente muestra las deficiencias y omisiones de la formación previa.

Las dificultades que tienen los estudiantes para permanecer en la Universidad o para cubrir sus créditos en los tiempos estipulados en los planes de estudio tienen en su origen tres vertientes: 1) los problemas inherentes a la calidad educativa de la institución, a la cultura escolar fincada en las relaciones y procesos autoritarios en la adquisición de conocimientos, a las deficientes condiciones para desarrollar hábitos de estudio; 2) los problemas que subyacen en las estructuras curriculares, las cuales desconocen al tipo de sujetos que participan en la relación educativa, sus ritmos de estudio y aprendizaje y sus condiciones sociales y económicas; 3) los problemas derivados de las condiciones sociales, económicas y laborales de los estudiantes, tanto de quienes han recurrido al trabajo para sostener su estancia en la universidad como de los trabajadores que han accedido al nivel educativo superior.

Los problemas de la cultura escolar predominante, de los currículos formales y de las condiciones sociales de los estudiantes intervienen en forma determinante en los procesos conocidos como deserción escolar. A esos problemas se agregan los obstáculos que la rígida estructura escolar impone a los estudiantes para que una vez cubiertos los créditos de licenciatura obtengan el título profesional respectivo.

Una reforma académica que tienda a superar estos problemas debería proponer:

- La elaboración de un examen de admisión a los actuales exámenes no miden. Los criterios son los siguientes:
 - a. Reducir significativamente el peso que tienen las preguntas memoristas.
 - b. Reducir su tamaño y limitar su contenido a las habilidades y recursos que los alumnos deben tener para realizar sus estudios: redacción, organización y jerarquización de problemas, exposición de temas, etcétera.
- El examen de admisión al bachillerato tendrá una doble función:

- a. Seleccionar en escala descendiente de calificación a los estudiantes que ocuparán un sitio en la Escuela nacional Preparatoria o en el Colegio de Ciencias y Humanidades, hasta que se complete la matrícula actual de primer ingreso.
- b. Evaluar inicial y provisionalmente la preparación intelectual de los aspirantes con el fin de adecuar la institución a la superación de las carencias observadas.
- Restitución del pase automático a los estudiantes que hayan terminado aprobatoriamente los estudios de ciclo bachillerato en la ENP y el CCH.
- Organización de un amplia red formativa e informativa de orientación vocacional y profesional, con el fin de iniciar un proceso que contribuya a mejorar el predominio de la demanda hacia carreras tradicionales y que permita a los estudiantes realizar su elección profesional mediante el análisis de las carreras y los campos profesionales existentes.
- Utilización de recursos para diversificar la evaluación del aprendizaje. Para ello, el examen departamental -tal y como es concebido por la rectoría y el Consejo Universitario- debe suprimirse.
 - a. Eliminación del examen único como requisito de acreditación.
 - b. Elaboración de exámenes de acuerdo a los contenidos de aprendizaje estipulados en los programas y con la participación colegiada de profesores y estudiantes.
 - c. Evaluación diversificada, a partir de prácticas ejercicios inter y extra-aulas, participación en clases controles de lecturas, informes y/o avances de investigación, etcétera.
 - d. Aplicación restringida de los exámenes por objetivos. Sólo en algunas asignaturas este tipo de examen, que privilegia el uso de la memoria, puede resultar útil a condición de no ser el único para evaluar la preparación de los estudiantes.
- No limitar el número de los exámenes extraordinarios. Si éstos son diseñados y aplicados por los cuerpos colegiados de los profesores y mantienen niveles de elevada calidad y exigencia académicas, pueden constituir para los estudiantes una oportunidad para acreditar sus materias mediante el estudio individual extracurricular.
- Organización de estructuras académicas que permitan la combinación de materias de diversas escuelas y facultades, de acuerdo con las modalidades institucionales de formación científica y profesional y con las necesidades de preparación personal de los estudiantes.
- Realización de talleres y cursos extracurriculares para fortalecer las asignaturas que presentan mayor índice de reprobación.
- Organización de mecanismos permanentes de asesoría y apoyo para la terminación de los estudios.
- Diversificación de los mecanismos de titulación, de acuerdo a las resoluciones que la comunidad de las escuelas y facultades adopten. Entre otras, existen las siguientes opciones:
 - a. Informe del servicio social.
 - b. Memorias o ensayos de la práctica profesional para aquellos estudiantes con experiencia en el campo profesional específico.
 - c. Examen global de conocimientos.
 - d. Simulación de problemas y situaciones.
 - e. Tesina.
 - f. Tesis profesional.

- Incorporación de los idiomas requeridos para la titulación a los planes de estudio de las carreras. La acreditación de los idiomas que se cursen en escuelas y facultades tendrán la equivalencia del nivel de comprensión de lectura.

Estructuras académicas

La universidad mantiene un sistema rígido de facultades y escuelas, hay poca comunicación e intercambio entre ellas y los logros y problemas aparecen atomizados dentro de la misma institución. A su vez, los sistemas abiertos y escolarizados se encuentran desvinculados y se conciben como contradictorios para la elección del estudiante. Este panorama presenta una diversidad rica pero desarticulada, encerrada dentro de pequeños espacios.

Una universidad diversa no se puede homogeneizar, lo que sí se puede es lograr acuerdos democráticos para definir sus estructuras académicas y flexibilizar sus múltiples sistemas de enseñanza, investigación y difusión.

La universidad de masas y diferenciada es una realidad que marca cualquier propuesta, el sentido de las transformaciones posibles parte de la institución de hoy.

A partir del acuerdo colegiado sobre las destrezas, habilidades, conocimientos disciplinarios, prácticas y demás elementos que constituyen una profesión, la universidad establecerá áreas básicas y áreas derivadas o complementarias dentro de cada facultad o escuela. Las áreas básicas serán exclusivas para los estudiantes inscritos en determinada carrera, mientras que a las derivadas podrán acceder alumnos de diversas escuelas o facultades para completar su formación curricular acreditando materias que no se impartan en su escuela.

Los sistemas escolarizado y abierto no son contradictorios ni excluyentes. Cada estudiante de la universidad podrá combinar estos sistemas en la medida de sus ritmos y preferencias en su formación académica. Esto implica que se superen las deficiencias del SUA, que funcione realmente como sistema abierto y que ofrezca calidades educativas equivalentes al sistema escolarizado.

En la universidad ha habido una tendencia sostenida a la separación de la investigación y la docencia -incluso física. Es necesario el establecimiento de mecanismos de vinculación para que los centros de investigación enriquezcan la docencia y para que ésta plantee problemas que deben ser atendidos por los investigadores.

Reconocer y revalidar las capacidades obtenidas en la práctica. La pedagogía dominante en la UNAM supone que todo debe aprenderse en las aulas; deben establecerse procedimientos para identificar y reconocer académicamente las capacidades científicas, técnicas y profesionales obtenidas en la práctica laboral tal como lo postula la Ley Federal de Educación.

Relaciones y métodos pedagógicos

La UNAM es una universidad de masas que no ha podido reflexionar sobre su tránsito a la modernidad, los problemas actuales que enfrenta se siguen viendo -en muchos casos- con los ojos

del pasado; esto es, las políticas educativas seguidas parten de la referencia a una universidad pequeña, del catedrático y del estudiante tradicional.

Nuevos son los problemas y nuevas deben ser las soluciones. Una reforma académica profunda debe transformar radicalmente los hábitos de trabajo académico las relaciones y los métodos pedagógicos prevalecientes, otorgando un nuevo sentido a la relación educativa; esta deberá estar fundada en un proceso reflexivo en el que los sujetos de la educación tengan permanentemente presentes los fines y los objetivos educacionales, en el que el diálogo entre estudiantes y profesores sea constante y en un plano de igualdad, en el que estudiantes y profesores se identifiquen plenamente con sus tareas y responsabilidades, en fin, la universidad debe brindar la opción de que estudiantes y docentes reencuentren el sentido de un proyecto intelectual dentro de la escuela.

- La institución debe garantizar el diálogo abierto, respetuoso y fraterno entre profesores y estudiantes convirtiendo el aula en un espacio dinámico en el que la interacción entre los sujetos pueda ser reconocida y reflexionada en sus diversos planos.
- La UNAM debe garantizar el respeto y el impulso a las formas novedosas de abordar una didáctica de masas.
- Se debe respaldar el desdoblamiento de grupos numerosos y determinar un máximo de 40 estudiantes por salón salvo en casos excepcionales.
- Se deben abandonar los manuales de divulgación, los apuntes y los didácticos como elementos únicos de formación, y propiciar la diversificación de las fuentes de información: utilización de biblioteca, bibliografías básicas y complementarias por curso, difusión y utilización de material didáctico audiovisual.
- Diversificar los métodos, prácticas y relaciones pedagógicas. De acuerdo con el carácter de cada profesión y luego del análisis de las relaciones pedagógicas dominantes en cada escuela, deberán determinarse las formas pedagógicas más adecuadas y modificar las que tradicionalmente han prevalecido.
 - a. Fomentar las prácticas, impulsar el uso de laboratorios como medio de aprendizaje y no como demostración rutinaria de los conocimientos teóricos.
 - b. Fomentar el conocimiento de la realidad social y natural circundante como experiencia de aprendizaje y como objeto de transformación.
- Validar el autodidactismo y fomentar la iniciativa de los sujetos en la conducción de su aprendizaje.
- Superar la concepción de que la evaluación es un simple instrumento de calificación y utilizarla permanentemente como un recurso para diagnosticar y corregir el proceso de enseñanza y como experiencia de aprendizaje. La calificación deberá ser la expresión de este proceso.

Una revisión de las funciones sustantivas de la UPN

Fuentes, O. (1993). Una revisión de las funciones sustantivas de la UPN. Revista de la Educación Superior #85, volumen 22, enero-marzo 1993.

El proceso de la federalización del sistema UPN no sólo impone la necesidad de revisar la estructura nacional de la institución, sino que crea una situación favorable para revisar y reajustar las formas en que se han venido cumpliendo las funciones sustantivas que la institución realiza desde su fundación.

Este es el problema central de toda reforma, cuando no se resuelve a fondo y con seriedad, los cambios de estructura funcional suelen formar un cascarón vacío, cuya novedad aparente oculta que las acciones esenciales que se realizan todos los días siguen respondiendo a costumbres e intereses que no han variado.

1. La docencia

Desde el origen de la Universidad Pedagógica Nacional, la docencia ha sido la actividad central de la institución, tanto en las modalidades escolarizadas de licenciatura que se ofrecen en el Ajusco, como en las abiertas y semiescolarizadas que imparten las sesenta y ocho unidades de los estados y las seis del Distrito Federal. A estas licenciaturas se han ido agregando, cada vez con mayor peso, diversos programas de especialización y posgrado a los que se puede acceder en diez localidades del país.

La docencia que a lo largo de los años se ha realizado en la UPN ha significado un aporte de gran importancia para el sistema educativo nacional. En las cuatro licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco, creadas en el origen de la Universidad y de las cuales han egresado 2,200 estudiantes con estudios completos, se han formado recursos humanos especializados que eran escasos en el sistema educativo. Las licenciaturas de nivelación, en sus diversos planes, abrieron a los maestros en servicio una posibilidad de profesionalización accesible y de mayor calidad que las que habían existido previamente. De estas licenciaturas habían egresado, hasta 1991, 18,700 estudiantes. A partir de 1985 la licenciatura en educación indígena empezó a atender una demanda formativa de gran relevancia que no había tenido antes una atención satisfactoria. En 1911-92 cursaban esta licenciatura 5,500 maestros, distribuidos en la modalidad escolarizada del Ajusco y en la semiescolarizada que funciona en veintitrés estados.

1.1. La docencia en la unidad Ajusco

En este comentario quiero referirme exclusivamente a los estudios de licenciatura, no sólo porque a ellos dedicamos la mayor parte de nuestros recursos, sino porque el análisis del gran número de especialidades y maestrías que se ofrecen en la Universidad demanda una revisión particularizada que rebasa las posibilidades de este texto. Conviene señalar, sin embargo, que el crecimiento y diversificación del posgrado y la especialización deberían ser vías prioritarias del desarrollo de la Universidad. Existe una intensa demanda del magisterio en relación con el acceso a diversas modalidades de posgrado y se han creado nuevas necesidades del sistema educativo en los estados que actualmente no tienen respuesta. La oferta que en este campo desarrolle la UPN deberá ser oportuna y flexible, pero también deberá tener rigor y seriedad, para contribuir a evitar que proliferen, como ya ha empezado a suceder en el sector educativo, programas de estudio que carecen de consistencia y que no tienen los recursos indispensables para operar con el nivel adecuado.

Las licenciaturas de formación inicial

Las licenciaturas en psicología, pedagogía, administración educativa y sociología de la educación que funcionan desde el nacimiento de la UPN, son una estructura consolidada y atendida mayoritariamente por personal con amplia experiencia. La modificación de planes y programas, que empezó a aplicarse en 1990, representó un apreciable logro en la mejoría y actualización curricular, cuyos resultados ya pueden empezar a evaluarse. La atención a las licenciaturas escolarizadas exige un importante esfuerzo financiero y en la dedicación de recursos humanos. Por eso, y por las expectativas que centenares de alumnos depositan en nuestra institución, es necesario prestar atención a algunos problemas graves que se advierten en este campo de la docencia.

Quiero expresar mis preocupaciones en relación con dos aspectos: el de la evolución de la población estudiantil y el de los planes y programas de estudio en vigor.

Demanda y población estudiantil

En primer lugar, debe llamar nuestra atención el sostenido estancamiento de la demanda de ingreso a la Universidad. Pasada una fase inicial de auge y luego un periodo de grandes variaciones en la matrícula, en los pasados cinco años, el primer ingreso ha tenido una magnitud media de setecientos alumnos y la matrícula se ha mantenido en el orden de 2,700 alumnos. Esta situación ha implicado, entre otras cosas, que el examen de admisión haya perdido en gran parte su función selectiva, dado que la demanda de ingreso es muy cercana a la capacidad de admisión. En el actual ciclo escolar, sobre una demanda de 871 estudiantes, el 80 % (687) fueron admitidos. Como es sabido, las variaciones de la demanda afectan de manera diferente a las distintas licenciaturas. Psicología educativa y pedagogía han mantenido su nivel de demanda;

administración educativa ha tenido grandes variaciones, con años críticos, y sociología de la educación ha llegado a niveles tan bajos que, en este año, con sólo treinta y siete solicitantes, se planteó la suspensión de la inscripción en esta carrera.

Si bien es cierto que la situación de estas carreras corresponde a una tendencia descendente de la inscripción en el área de ciencias sociales en todo el país, también es cierto que contrasta con el crecimiento de la matrícula en el área de educación, que también es un fenómeno nacional. Es urgente que la Universidad investigue las causas por las cuales algunas de nuestras carreras no han sido suficientemente atractivas para la población estudiantil, en particular para la de origen magisterial. Este es un problema académico de primer orden, que limita fuertemente la influencia educativa de la institución.

Una segunda preocupación en este campo corresponde a la escasa afluencia de profesores en servicio a las licenciaturas escolarizadas. Aunque es evidente que la misma organización de los estudios obstaculiza el acceso de estudiantes que trabajan, llama la atención que mientras en las primeras generaciones atendidas por la UPN los profesores en servicio representaban cerca de la mitad de la matrícula, esta proporción se ha reducido a uno de cada diez en la generación actual. Aunque para la Universidad es importante mantener la apertura a una población con muy diversos orígenes escolares, me parece que necesitamos explorar las medidas que hagan más flexible el currículum y los horarios escolares y que diversifiquen la oferta de estudios, para responder de manera adecuada al interés y las posibilidades de estudio del magisterio en la zona metropolitana.

Una tercera preocupación se refiere a los altos índices de abandono e irregularidad y el bajo nivel de titulación que prevalecen en las licenciaturas. La deserción en la UPN es considerablemente mayor que la medida nacional de los estudios universitarios en una generación típica, se necesitan entre tres y cuatro alumnos de primer ingreso para producir un egresado. Aunque en las generaciones más recientes la situación ha tendido a mejorar, todavía el abandono, sólo en el primer año de estudios, alcanza un nivel del 31 %. Por lo que hace a la irregularidad, esta situación afectaba en el ciclo escolar pasado al 31 % de los alumnos, lo cual, además de los efectos negativos que ejerce sobre las posibilidades estudiantiles de culminar sus estudios, obligó a crear veintitrés cursos destinados exclusivamente a alumnos irregulares.

Por lo que toca a la titulación, ésta tiene niveles muy bajos en relación con el egreso. Hasta el final del pasado ciclo escolar, de los 2,200 estudiantes que habían completado sus estudios, sólo 188 (el 8.5 %) habían concluido el proceso de titulación. Es del todo inconveniente que el esfuerzo que para la acreditación realizan los estudiantes no culmine con la obtención del título, entendido no sólo como una formalidad, sino como una importante experiencia formativa.

Adicionalmente, es conveniente realizar un estudio sistemático de seguimiento de nuestros egresados.

Hasta hoy, la Universidad ha carecido de elementos para evaluar el impacto que tiene la formación que ofrece sobre la trayectoria profesional de sus egresados y sobre el grado en que éstos se incorporan al sistema educativo, ejerciendo las funciones para las que fueron educados.

Desde ahora, sugiero a la comunidad académica que en la revisión de los planes de estudio y de la reglamentación académica que debemos realizar se preste una especial atención a los problemas que he señalado y que se exploren las medidas que aseguren un mayor rendimiento escolar, incluyendo una normatividad que, sin sacrificar la seriedad del trabajo académico, le otorgue mayor fluidez al avance de los estudiantes en los procesos de acreditación y titulación.

El currículum de las licenciaturas

La organización de los planes y programas deberá ser materia de un análisis minucioso en la Universidad. Sin embargo, creo que es conveniente que la Rectoría exprese desde ahora algunas observaciones de carácter general, que son parte de una antigua reflexión sobre la orientación académica de la institución.

Como lo he expresado en otras ocasiones, me preocupa la existencia de lo que considero una orientación excesivamente teoricista en planes y programas de estudio y una insuficiente atención a los problemas concretos del sistema educativo nacional y de los procesos escolares. Estoy convencido de la necesidad de que los estudiantes obtengan una buena formación teórica y no propongo que adoptemos un enfoque empirista. Sin embargo, creo que en la formación de licenciatura la teoría tiene sentido si permite una comprensión más firme del objeto de estudio, pero no si se le concibe como un contenido que se convierte en objeto de aprendizaje por sí mismo. Al respecto, me parece que hay un exceso tanto en la teorización de orden general (sobre el conocimiento, sobre el método científico, sobre la macroteoría social), como en la teorización del campo específico de la formación profesional.

Me pregunto si, al final de sus estudios, los alumnos logran “aterrizar” los enfoques teóricos en la explicación de la realidad de su campo profesional o si lo que se conserva son saberes aislados y poco claros.

El otro elemento preocupante es la debilidad en el conocimiento de la escuela mexicana y de sus problemas y necesidades actuales. El estudio minucioso y recurrente de la realidad escolar es indispensable, si es que los estudiantes han de desarrollar competencias de trabajo que justamente se deben ejercer en el mejoramiento y transformación de la escuela. Esta necesidad es tanto más importante si consideramos que la gran mayoría de los estudiantes no provienen del medio magisterial y que por lo tanto es mayor el riesgo de que adquieran sobre el sistema escolar un conocimiento superficial y libresco.

La licenciatura en educación indígena, cuyos nuevos programas están en proceso de desarrollo, requerirá de un mayor tiempo para ser evaluada. Ciertamente no tiene los problemas de deserción de las otras licenciaturas escolarizadas, dado que su población tiene el apoyo de la beca-comisión. Sin embargo, hay algunos elementos que pudieran constituir una limitante para un campo profesional de tanta importancia. Me limitaré a señalar dos: uno es el excesivo énfasis teórico, que ya he comentado antes de manera general y que tiene su expresión más aguda justamente en los primeros dos semestres de esta licenciatura; el otro es una insuficiente atención a los problemas específicos que afectan a la educación rural e indígena, por ejemplo los de la escuela unitaria y bidocente y los relacionados con la enseñanza y el desarrollo de materiales educativos en lenguas indígenas.

Finalmente, y en relación con el conjunto de las licenciaturas escolarizadas, debemos poner mayor atención al cumplimiento elemental de las tareas docentes. Algunos grupos estudiantiles han señalado a la Rectoría que se presentan con cierta frecuencia casos de ausentismo del maestro o de irregularidad en el desarrollo de los cursos.

Debemos establecer mecanismos para identificar y corregir oportunamente estas situaciones, pues la Universidad tiene condiciones comparativamente privilegiadas para el ejercicio de una docencia de alta calidad.

Respecto a la actividad docente, debemos también ajustar los criterios con los que se asignan los estímulos al desempeño académico, que a partir de 1993 quedarán integrados en el concepto único de “carrera docente”. En la Universidad Pedagógica Nacional, como ha sucedido en otras instituciones de educación superior, la forma en que se otorgan los estímulos ha contribuido en los hechos a “castigar” las actividades de enseñanza, pues son calificadas desventajosamente en comparación con otras prácticas académicas, como la investigación o la obtención de grados. Debemos establecer mecanismos suficientemente flexibles para estimular formas distintas de la excelencia académica y especialmente para que una docencia creativa y regular sea equiparable a cualquier otro logro académico.

1.2. La docencia en las unidades

La relación más directa y continua de la Universidad con el sistema educativo se ha establecido a través de las licenciaturas destinadas a los maestros en servicio. Tanto la licenciatura en educación básica (LEB 79) con un sistema abierto y que conservaba en el pasado ciclo escolar una población de 12,700 alumnos, como la licenciatura en educación preescolar y primaria, establecida en 1985 (LEPEP 85) con un sistema semiescolarizado y que registró 25,200 alumnos, han permitido a la UPN entrar en contacto con decenas de miles de profesores. El servicio prestado por nuestra institución adquirió un nuevo significado, a partir del momento en el que la enseñanza normal se elevó a nivel de licenciatura, pues se convirtió prácticamente en la única

vía de nivelación profesional y laboral para los profesores que tenían un grado menor de escolaridad formal. Esta función se acrecentó al crearse la licenciatura en educación preescolar y primaria para docentes del medio indígena, actualmente con una población de 5,500 estudiantes y, en los pasados tres años, por una sostenida demanda de atención a egresados de bachillerato que han sido habilitados como maestros en varios estados del país.

Prestar este servicio, cada vez con mayor calidad y correspondencia con las necesidades del magisterio, seguirá siendo por un largo plazo una de las funciones centrales de la Universidad. Los cerca de veinte mil egresados de estas licenciaturas constituyen un logro muy importante, pero representan apenas una pequeña proporción del sector magisterial que requiere de nivelación formativa.

El reconocimiento de estos avances no debe ocultarnos que mucho habrá que hacer para fortalecer las licenciaturas, para acercarlas más a las necesidades del maestro y para extenderlas como la más importante experiencia de educación a distancia que se ha realizado en México. Se presentan enseguida algunas cuestiones para discusión a este respecto.

Eficiencia y adecuación al autodidactismo

El primer elemento que debe ser atendido en la revisión de las licenciaturas, tanto en la modalidad abierta como en la semiescolarizada, es el muy alto índice de abandono de los estudios y la lentitud del proceso de acreditación por parte de los estudiantes. Desde 1979, y hasta 1991, se habían registrado, como alumnos de primer ingreso a estas licenciaturas, un cuarto de millón de profesores en servicio; si la serie histórica se corta en 1988, el primer ingreso acumulado es de 200 mil. Al comparar estas cifras con el número de egresados, resulta que en el mejor de los casos sólo uno de cada diez alumnos inscritos ha logrado terminar sus estudios. Decenas de miles de maestros que se inscribieron en nuestra institución y que lograron alguna acreditación se han retirado de la UPN.

Estas cifras, aún tomadas de manera aproximada, señalan que diversos componentes de las licenciaturas no han funcionado como se suponía. Sabemos que la operación de un sistema que descansa fuertemente en el autodidactismo de una población como la que atendemos no es una empresa sencilla, pues el maestro en servicio dispone de un tiempo limitado para el estudio, y el haberse formado en un sistema escolar muy rígido no fue el mejor antecedente para desarrollar los hábitos y capacidades que presupone el autodidactismo.

Sin embargo, me parece que estas dificultades naturales han sido agravadas por el currículum y el sistema que hemos aplicado, y que han producido a lo largo del tiempo una tendencia general a escolarizar el trabajo académico y a no desarrollar recursos y formas que estimulen y aprovechen el aprendizaje independiente.

En particular deben mencionarse los siguientes factores:

Los planes y programas de estudio

La licenciatura en educación básica (LEB 79) ha tenido dos rasgos que la limitan fuertemente: su orientación hacia la formación cultural general, bajo el supuesto de que debía compensarse la carencia del bachillerato, y su orientación teórica. Estos contenidos tienen una notable lejanía con la experiencia y las necesidades del maestro y, por aparecer fuera de un contexto que les de sentido, pierden también gran parte de su función formativa general. Por otro lado, el amplio espacio que los contenidos generales y teóricos ocupan en el plan de estudios impidió dar una debida atención al estudio de las cuestiones escolares y a los problemas más típicos de la enseñanza.

Con el diseño de las licenciaturas de 1985 se hizo un esfuerzo serio por superar algunas de las deficiencias del plan 79 y por organizar más sistemáticamente los apoyos didácticos, particularmente los de asesoría, trabajo de grupo y apoyo a la titulación. Sin embargo, subsisten problemas importantes: parece existir desequilibrio entre el área básica de formación general, a la que se dedican cinco semestres, y una área terminal, de carácter más definidamente profesional, que ocupa tres semestres. Por otro lado, el hecho de que los estudiantes tengan que esperar hasta el tercer año para estudiar problemas específicos de su campo de trabajo, contribuye a reducir el interés hacia la licenciatura. En otro terreno, ha sido frecuentemente señalado por los propios asesores que resulta difícil realizar las actividades de integración de contenidos, que son recomendadas para evitar la desarticulación del aprendizaje.

Es indispensable realizar una cuidadosa evaluación de los planes y programas de estas licenciaturas, actividad que no debe ser exclusivamente interna, sino que deberá incorporar el punto de vista de los profesores en servicio que son sus destinatarios. Un elemento particular que habrá que considerar es la probable modificación del currículum de enseñanza normal, planteada en el Acuerdo Nacional. Si este fuera el caso, deberá establecerse una compatibilidad básica entre la nueva propuesta de formación inicial y la organización de nuestra licenciatura.

Ya desde ahora puede señalarse que es inconveniente conservar dos planes de estudio muy distintos y dirigidos al mismo destinatario. Igualmente nos parece inadecuado que un plan opere bajo la modalidad abierta y el otro bajo una semiescolarizada. Deberíamos establecer un solo plan de licenciatura de nivelación, dejando que cada estudiante combine a su conveniencia la acreditación mediante la modalidad abierta y el uso de los servicios semiescolarizados. La reforma debería estar acompañada de mecanismos para que los estudiantes ahora inscritos puedan concluir sus estudios con los planes actuales o para que, aplicando los criterios más flexibles de revalidación, puedan ser transferidos al nuevo plan.

Adicionalmente, debemos estudiar la conveniencia y viabilidad de establecer la modalidad de cursos intensivos de verano, como actividad complementaria y de reforzamiento. Aparte de sus

ventajas didácticas, esta modalidad corresponde a una arraigada tradición del magisterio mexicano.

Los materiales de estudio

Independientemente de los cambios en el plan y los programas, los materiales de estudio que la Universidad prepara y distribuye requieren con urgencia de actualización, diversificación y mejoramiento didáctico.

Buena parte de los materiales impresos, y en especial las antologías que utilizamos, son obsoletos. En el caso de la licenciatura en educación básica, la mayor parte de los textos no ha tenido modificaciones desde 1979 e inevitablemente la imagen del sistema escolar y del país que presentan ya no corresponde a la realidad; además, muchos de sus contenidos teóricos y disciplinarios han perdido la vigencia que pudieron tener hace casi quince años. Los materiales del plan 85 no tienen este problema extremo, pero se encuentran materiales insuficientemente actualizados o escogidos sin una valoración a fondo de su calidad y pertinencia.

Por otra parte, nuestros materiales se reducen a textos y antologías, que con frecuencia no hacen explícita su función formativa, ni sugieren orientaciones de análisis y discusión que hagan de su lectura un auténtico trabajo de formación intelectual. Al respecto, es factible, con los recursos con que cuenta la Universidad, que a la par que se mejora el material impreso, se elaboren materiales en cassettes de audio y de video, que permitan integrar paquetes didácticos de costo moderado, más eficaces y adecuados al aprendizaje independiente.

Finalmente, está la cuestión de la pertinencia y la relevancia de los materiales frente a las necesidades, los intereses y los antecedentes formativos de los maestros en servicio. Al respecto, reitero la preocupación ya expresada en relación con los planes de estudio, en el sentido de que hay una evidente discrepancia entre lo que se propusieron quienes diseñaron los currículos y las condiciones y expectativas reales de sus destinatarios. Este problema debería ser prioritario en la evaluación que debemos realizar.

La asesoría

Desde el inicio de la licenciatura de nivelación, ha sido problemático realizar sistemáticamente la función de asesoría, entendida como orientación y apoyo al aprendizaje independiente. Como ya se comentó, tanto las condiciones de trabajo como los hábitos académicos de los estudiantes y de los propios asesores, fueron presionando a que las licenciaturas adquirieran formas escolares, fenómeno que por cierto ha ocurrido también en otros sistemas abiertos en el país, como el de la UNAM.

Fortalecer la asesoría exigirá un apoyo continuado a la formación de los asesores de las unidades, incluyendo el desarrollo de programas académicos especiales, referidos tanto a la actualización en contenidos disciplinarios como a métodos de trabajo en asesoría, el mejoramiento de las bibliotecas y de los espacios físicos y, como ya se mencionó, la preparación de materiales de enseñanza diversificados y más adecuados a un sistema que atiende a adultos que trabajan. Es indispensable mantener y perfeccionar las actividades propiamente escolares que ya se realizan en las licenciaturas, pero, sin una actividad sistemática de asesoría, la formación que ofrecemos se vería reducida a la de una escuela de fin de semana.

La consolidación de las licenciaturas de nivelación es urgente también por un factor coyuntural, pues es probable que la demanda de estos estudios se incremente en el futuro inmediato, como respuesta al establecimiento de la "carrera magisterial". La Universidad deberá solicitar a la Secretaría de Educación Pública y a los gobiernos de los estados, bajo el esquema federalista, la concertación de programas tendientes a la ampliación de la capacidad de servicio de las unidades, tanto en lo que se refiere a la planta física, como en la disponibilidad de personal académico.

2. La investigación

Desde que se elaboró el proyecto original de la Universidad Pedagógica Nacional, se consideró que una intensa actividad de investigación educativa es indispensable para enriquecer la formación de los educadores y para construir una auténtica institución universitaria. De acuerdo con esa idea, en la Unidad Ajusco la figura del académico de tiempo completo fue concebida como la de un profesor-investigador, con una carga docente comparativamente baja. Adicionalmente, se creó un área específica de investigación, inicialmente como elemento coordinador, pero que con el tiempo llegó a tener recursos humanos propios, con dedicación exclusiva a la investigación. Se esperaba crear de esta manera un vínculo constante entre la enseñanza y los métodos y avances de la investigación, relación que debía generar un modelo distinto para la formación de los estudiantes.

De manera tardía, este esquema se extendió parcialmente a las unidades que se crearon en las entidades federativas. Aunque en este caso la creación de plazas de tiempo completo tenía como propósito el fortalecimiento de la asesoría a los estudiantes del sistema abierto, también se esperaba que fuera un estímulo a la investigación. Sólo en los años recientes, con la creación de las maestrías en diez unidades y con el desarrollo de los talleres regionales de investigación, se ha procurado dar a los investigadores potenciales que trabajan en las unidades un apoyo sistemático a través de programas institucionales.

Con estos propósitos se ha creado una importante base de recursos humanos y organizativos para la investigación. Actualmente en la Unidad Ajusco se cuenta con 2.82 plazas de tiempo completo de profesores investigadores adscritos a la Dirección de Docencia y con ochenta y ocho plazas

exclusivas en la Dirección de Investigación. En las unidades foráneas existen 716 plazas de tiempo completo, aunque en este caso la carga laboral incluye la docencia, la asesoría y con frecuencia la administración académica.

Existen indudablemente investigadores dedicados y competentes cuya obra sería injusto ignorar. Sin embargo y por distintas razones, las aportaciones relevantes de la Universidad Pedagógica Nacional a la investigación educativa han sido escasas, tanto si se considera el número y la calidad de los proyectos terminados y de las publicaciones originales, como si se analiza el impacto de la investigación básica y aplicada en las acciones educativas y en el avance del conocimiento, y la discusión sobre la educación nacional y sus problemas. En el mismo sentido, puede afirmarse que tampoco se ha logrado establecer en las licenciaturas y en los posgrados una relación funcional entre docencia e investigación que transforme las formas habituales de la enseñanza.

Sin duda, la desfavorable situación de la investigación responde a factores de distinta naturaleza, que han dado origen a un verdadero círculo vicioso que no permite el despegue de esta actividad vital para la Universidad.

En primer lugar, debe señalarse que la autoridad no ha logrado proponer, desde la fundación de la UPN, una política que defina líneas prioritarias de investigación, ni normas y criterios institucionales dentro de los cuales el personal académico pueda encuadrar sus proyectos, conforme a sus preferencias individuales, pero con un marco común que le dé sentido a una actividad colectiva.

Como consecuencia, tanto las propuestas como el desarrollo de las investigaciones han quedado sujetos a decisiones personales, que muchas veces no son conocidas por la propia institución. Tal situación se refleja en la enorme dispersión de los proyectos, que generalmente tienen un carácter individual. La Dirección de Investigación tiene registrados sesenta proyectos distintos, número cercano al de sus investigadores, y el personal adscrito a la Dirección de Docencia reporta 115 proyectos en realización.

La revisión del inventario de actividades en esta área muestra que no están definidos los criterios elementales sobre lo que constituye un proyecto de investigación y que tampoco se han adoptado normas básicas en cuanto al seguimiento de los proyectos y la comunicación de sus resultados.

En este contexto, han quedado bajo la responsabilidad del investigador aislado la selección de los temas del proyecto de investigación, las formas de su desarrollo y la calidad de sus resultados. Como consecuencia se puede apreciar que la temática del conjunto de las investigaciones es caótica, pues mientras existen asuntos que se reiteran sin que se acumule el conocimiento, hay omisiones incomprensibles en temas de importancia central. En lo que toca a la relevancia de la temática, y reconociendo que este aspecto debe ser juzgado con gran cuidado, es evidente que hay múltiples casos en los cuales los proyectos no guardan relación con cuestiones relevantes de

la educación nacional, su impacto formativo sobre los estudiantes es escaso, o no hay aportaciones de alguna originalidad al conocimiento educativo.

En cuanto al desarrollo de los proyectos, debe señalarse que la inexistencia de mecanismos institucionales y colegiados de registro, seguimiento y evaluación de las investigaciones ha propiciado que muchas de ellas se prolonguen por tiempo excesivo, produciendo solamente reportes formales, o que en otras el desarrollo sea interrumpido o la investigación sea sustituida por un nuevo proyecto, sin que existan razones explícitas.

Es necesario insistir en el conjunto de efectos negativos que ejerce sobre la actividad de la Universidad una investigación que se realiza con deficiencia. No sólo se trata del empobrecimiento de la investigación misma, sino también de que en la docencia se limitan las posibilidades reales que tienen los estudiantes para familiarizarse con el conocimiento nuevo y con las formas de obtenerlo, y que en las actividades de extensión no se dispone en la cantidad suficiente de productos de calidad para la difusión, la actualización y la labor editorial. Igualmente se distorsiona el uso equitativo y eficaz de recursos destinados al mejoramiento del trabajo académico, como los diversos estímulos al desempeño, el sistema de promoción de personal, el año sabático, las comisiones de estudio y los viajes académicos.

La investigación que se realiza en la UPN demanda una rigurosa evaluación por parte de la comunidad.

Para iniciar esta tarea, la Rectoría considera que es conveniente sugerir desde ahora algunas orientaciones en relación con problemas fundamentales: o definir las líneas temáticas prioritarias del programa de investigación de la UPN, para canalizar hacia su desarrollo los recursos internos y los de origen externo. Establecida esta temática será necesario establecer acuerdos para reorientar proyectos en marcha y para incorporarlos, con la necesaria flexibilidad, dentro de las líneas prioritarias. O establecer normas claras que regulen, con una tramitación más sencilla, las formas de registro, seguimiento, evaluación y apoyo a la investigación, así como a la difusión de sus resultados y productos.

O fortalecer, o establecer en su caso, los órganos colegiados adecuados para la valoración y seguimiento de los proyectos y recurrir, en todos los casos en que sea conveniente, a la asesoría y el arbitraje externos. O estimular los proyectos colectivos y consolidar la formación de los investigadores a través de seminarios permanentes, cursos institucionales de perfeccionamiento, incorporación de investigadores visitantes, estancias en centros de investigación y un programa con propósitos precisos de formación de personal en el exterior.

O ampliar y mejorar considerablemente la infraestructura material de la investigación: computadoras personales y redes de acceso a información, disponibilidad y uso más intenso de bibliografía y hemerografía, adecuación de locales, etcétera.

O vincular más estrechamente la docencia y la investigación. Lo anterior implica, por un lado, que los estudiantes de licenciatura y posgrado tengan más oportunidades de práctica investigativa dentro de proyectos concretos, más allá del estudio de la metodología formal y, por otro, que todo el personal académico realice simultáneamente y en combinaciones flexibles actividades de docencia e investigación.

En particular, considero necesario expresar que es inconveniente e injustificado que la mayor parte del personal académico adscrito a la Dirección de Investigación se dedique exclusivamente a esta actividad.

Su participación en diversas formas de docencia es necesaria y sólo deberían aceptarse excepciones cuando la naturaleza o el momento del proyecto de investigación así lo exijan.

O Ampliar los vínculos externos de los proyectos de investigación aplicada y de desarrollo, procurando la realización de acciones interinstitucionales o por contrato. Para lograrlo, se deberá recurrir con mayor frecuencia a las agencias financiadoras (CONACyT y otros organismos nacionales y del extranjero) así como pactar compromisos con los usuarios potenciales de productos de investigación, sean institucionales (SEP, gobiernos estatales, escuelas) como sociales (colectivos de maestros).

3. Extensión y difusión

El cumplimiento cabal de las funciones de la Universidad Pedagógica Nacional nos obligará o otorgará a la extensión y a la difusión del conocimiento educativo y de la cultura científica y humanística un sentido más preciso, un alcance más amplio y una realización más eficiente. En efecto, desde el origen de la Universidad estas funciones han ocupado un lugar secundario, sin que en algún momento se definiese el papel que deben cumplir en una universidad que, como la nuestra, está específicamente orientada hacia el sector educativo.

La extensión y la difusión se han practicado en muchos momentos con entusiasmo y con calidad, pero sin la orientación de un proyecto diseñado prioritariamente para la educación básica y sus maestros.

En el futuro, la extensión, la difusión y particularmente la actualización, deberán cumplir un papel estratégico, pues el mejoramiento de la educación básica dependerá centralmente de quienes actualmente son profesores en servicio. Puede estimarse que, por lo menos durante la próxima década, la incorporación al servicio de nuevos maestros será relativamente escasa. En

tales condiciones, ninguna acción tendrá mayor impacto sobre el nivel general de la calidad educativa que la consolidación de la formación del profesor de hoy, la actualización de sus saberes disciplinarios y técnicos y el enriquecimiento de su cultura. Dadas las dimensiones del magisterio de educación básica, el cumplimiento de estas metas exige de acciones adicionales más diversificadas y flexibles que los cursos sistemáticos y de larga duración que actualmente ofrecemos.

Por otro lado, y como se señaló en relación con las licenciaturas de nivelación, las oportunidades de formación tendrán en el futuro una relación más directa con la situación profesional de los profesores en servicio, pues el próximo establecimiento de los mecanismos de la “carrera magisterial” vinculará el mejoramiento académico y la evaluación de los maestros con su promoción salarial y laboral en un “escalafón horizontal”. Dentro de las muy diversas tareas emprendidas en las nociones de extensión y difusión, la de mayor prioridad será la de contribuir a las diversas facetas de la actualización de los maestros. Esta no es una actividad nueva para la Universidad: tan sólo en la Unidad Ajusco, se realizaron en 1991 y 1992, 200 actividades distintas, desde cursillos de unas cuantas horas hasta programas de diplomado. Sin embargo, tales acciones no se derivaron de un proyecto de conjunto, centrado en las necesidades de los maestros en servicio, sino del interés mostrado en lo individual o colectivamente por nuestros profesores.

La Universidad requiere de un programa general, que establezca líneas prioritarias de actualización y que deberá orientarse a fortalecer el dominio por parte de los maestros de los contenidos y métodos de la enseñanza básica, al aprendizaje de temas disciplinarios relacionados con su trabajo y a aquellos otros temas que contribuyan a una mejor comprensión y realización del quehacer docente. El programa deberá establecer también las formas de organización de las opciones ofrecidas, tales como módulos breves, paquetes de auto-estudio, especializaciones y diplomados. Tales definiciones serán suficientemente flexibles para incorporar las propuestas que sean planteadas por el personal académico de la Universidad.

Estas opciones de actualización podrán ser ofrecidas por las propias unidades de la Universidad, en la medida en que lo permitan sus recursos y sin demérito de los programas de licenciatura. Sin embargo, frente a la magnitud de las necesidades de actualización siempre será limitada la capacidad de operación directa de la Universidad. Por esta razón, nuestra aportación más valiosa consistiría en que cada una de las opciones ofrecidas sea un paquete didáctico de la mayor calidad, que facilite el uso autónomo y que incluya materiales y orientaciones de estudio tanto con medios impresos, como en grabaciones de audio y video. Estos recursos didácticos serían puestos a disposición de los gobiernos federal y estatales y de los diversos organismos que concurren a la actualización de los profesores, así como de los colectivos de maestros interesados en el trabajo organizado de autoformación.

Más allá de las actividades de formación sistemática, la Universidad debe realizar una amplia gama de acciones que contribuyan al fortalecimiento de la competencia profesional del maestro

y al enriquecimiento de sus recursos para el trabajo educativo. A esta tarea debe encaminarse la redefinición de la política editorial de la Universidad. Hasta ahora la orientación de esta actividad ha sido poco precisa y su funcionamiento ha sido poco eficiente, particularmente en el aspecto de la distribución, pues en muchos casos el 80 % de la edición de libros y publicaciones periódicas está almacenado. En lo que se refiere a libros y reportes de investigación, deberemos establecer varias series, con propósitos claramente identificados, que permitan la difusión de los productos del trabajo de nuestros académicos, de otros grupos científicos del país y de América Latina y muy especialmente la traducción de obras relevantes, que contribuyan a la superación del rezago y el relativo aislamiento que en general caracterizan a la cultura pedagógica en el país.

Con referencia a las publicaciones periódicas, debemos hacer un esfuerzo de diversificación, pues una sola publicación no puede cumplir varios propósitos y atender a un público con necesidades muy distintas. Sugerimos considerar tres posibilidades: crear, conjuntamente con otras instituciones académicas, la Revista Mexicana de Investigación Educativa; sostener una publicación sobre temas de formación y actualización de maestros, propósito que podría cumplirse con la reorientación de la revista pedagogía y editar una nueva revista de información y difusión, con diseño atractivo y amplio tiraje, destinada a los maestros en servicio.

Tanto en el caso de libros como en el de revistas, será necesario resolver adecuadamente las cuestiones de distribución y comercialización, estableciendo, siempre que sea posible, convenios de coedición con empresas editoriales sólidas y organizar comités editoriales, preferentemente interinstituciones, con competencia para resolver con autoridad los procesos de arbitraje y dictaminación.

Por lo que se refiere a las unidades, se ha incrementado notablemente el interés y las iniciativas para publicar revistas de circulación local. Esta actividad debe ser apoyada, propugnando la elevación de la calidad de los materiales, favoreciendo su circulación entre unidades y racionalizando el aprovechamiento de esfuerzos y recursos, promoviendo, ahí donde existan condiciones, la edición de publicaciones regionales.

En el terreno de la radio, la Universidad está en condiciones de producir y coproducir diversas series, cuya transmisión al aire está en negociación con difusoras culturales y de las cuales se distribuirán copias para su reproducción libre. Otros materiales de audio, destinados sobre todo a temas de actualización de maestros, podrán ser elaborados con los recursos de que ya dispone la Universidad y distribuidos a bajo costo entre los profesores en servicio. En televisión educativa, las limitaciones actuales del equipo propio nos orientan hacia una producción experimental más molesta y a la coproducción, en particular con otros organismos del sector educativo.

ISBN: 978-607-99594-9-4



La innovación en la educación superior tiene en México destacados académicos que nos anteceden y que han propuesto y realizado importantes aportaciones a la mejora de las universidades y del sistema de educación superior. Son los precursores de la innovación en la educación superior.

En este libro se reúnen una decena de textos del profesor Olac Fuentes Molinar, uno de los pioneros en el análisis sociológico de la universidad y un promotor permanente de la reforma universitaria y la innovación institucional.

La serie precursores de la innovación en la educación superior es una forma de recuperar sus aportaciones y de volver a hacer accesibles sus obras. De alguna manera es una forma de reinsertarlos en el debate contemporáneo y permitir a sus artículos y capítulos trascender hacia el mundo digital.