

Héctor Magaña Vargas
Jesús Hernández Garibay

Aportes y problemas de la educación superior

LA ACTUAL Universidad Nacional se crea por decreto en mayo de 1910, siendo su primer rector Justo Sierra, entonces ministro de Instrucción Pública; en 1929, luego de una larga lucha fecundada por el rebelde espíritu de la reforma universitaria de Córdoba que en 1918 llama a una “revolución en las conciencias” en contra del “viejo reducto de la opresión clerical”,¹ la universidad se convierte en autónoma y es reorganizada en 1945. A partir de entonces, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) será reconocida como máxima casa de estudios y su papel en el país irremplazable, hasta nuestros días. Con el paso del tiempo, no sólo a la UNAM sino a la educación superior toda se le reconoce ser un factor vital en el desarrollo nacional, pues ahí se genera el conocimiento, se forman los mejores cuadros científicos y tecnológicos nacionales y regionales, y se sintetiza el desarrollo cultural de la nación. Tan importante su labor en nuestro tiempo, que se convierte a juicio de algunos en el cuarto sector de la economía, el saber como pieza cardinal del aparato productivo: la era del conocimiento.²

Pero si aun con ese pasado tan rico de posibilidades hubo factores que impidieron el más amplio despliegue de todas sus potencialidades, en los últimos 30 años la educación superior ha presentado de manera particular un grave y significativo retraso con pobres resultados en cuanto a cobertura y calidad, escaso crecimiento y profundas desigualdades regionales, concentración de la matrícula en ciertas áreas, desvinculación con la sociedad, falta de planeación, desequilibrios entre la oferta y la demanda en el mercado de trabajo, falta de mayor

¹Véase Manifiesto de Córdoba, Universidad de Córdoba, Argentina, 21 de junio de 1918; en Cuestiones de América: <http://www.cuestiones.ws/feb01-mc.htm> (febrero de 2001).

²La génesis del actual sistema de educación superior en México nace de un modelo educativo sustentado en la Universidad de Salamanca, España, cuyo esquema prioriza las licenciaturas independientes; posteriormente se adoptan características del modelo francés donde se aprecia un proceso de intersección de varias disciplinas. Los anglosajones partían de otros principios de universidad y de un estudiante más flexible en su formación y conforman el modelo de combinación de diferentes disciplinas científicas y humanísticas; ejemplos ilustrativos son Oxford y Cambridge en Inglaterra, y en los Estados Unidos las universidades estatales fundadas por Lincoln. Véase Roger Díaz de Cossío, “La rigidez del sistema educativo superior mexicano”, *Este País*, núm. 85, abril de 1998.

formación de cuadros para responder a las exigencias de los nuevos tiempos, incapacidad para modernizar los sistemas de administración, discontinuidad con el subsistema de posgrado, etcétera.

El crecimiento de la educación superior

Con cerca de 100 millones de habitantes en el país y una matrícula total de sólo 1'727,500 estudiantes en el ciclo 1998-1999, según la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), el conjunto de las llamadas IES representa tan solo una modesta cantidad en relación con la población total y las necesidades nacionales de siempre postergadas.³ Esta situación se traduce en que sólo el 17 por ciento de la población entre los 20 y 24 años de edad cursan estudios superiores, en tanto que en países desarrollados los porcentajes son cercanos al 100 por ciento: Canadá el 99 y los Estados Unidos el 81. Incluso en varios países latinoamericanos se tienen porcentajes más altos que en México: Argentina el 36.2, Uruguay el 29.4 y Chile el 28.2.⁴

Desde la creación de la última universidad pública, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), a mediados de los setenta, el crecimiento de las IES del sector público ha sido prácticamente nulo; no así el caso de las IES privadas que ha rebasado con mucho a las expectativas propias. En los hechos, frente al libre mercado educativo el Estado ha comenzado a abdicar de su obligada labor de ofrecer opciones de educación superior a la población, lo que no se corresponde con la demanda. A principios de los setenta las IES privadas concentraban el 8 por ciento de la matrícula de estudiantes, mientras que para 1998 llegaron al 26.5 por ciento. En cuanto al número de instituciones, las IES privadas han seguido el mismo camino, el crecimiento de sus centros educativos ha sido alto en los últimos 30 años, pues hacia 1998 tenían muchas más escuelas (764) que las públicas (528).⁵

La única opción nueva que ha ofrecido el Estado mexicano han sido las universidades tecnológicas, que como la importación de otros modelos educativos extranjeros –en este caso, un modelo francés–, no alcanzan a impactar de mane-

³La educación superior implica los estudios cursados posteriores al bachillerato, como las universidades, institutos tecnológicos, Instituto Politécnico Nacional, Escuela Normal Superior, Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, escuelas y centros, y las catalogadas como otras. Forma parte de este nivel el posgrado y las recién creadas universidades tecnológicas. Véase La educación superior hacia el siglo XXI, ANUIES, México, 1999.

⁴Ibidem, p. 43.

⁵Ibidem, p. 47.

CUADRO 1
 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS
 Y PRIVADAS, 1960-1998

Años	Públicas	Privadas	Total	Otras IES	Gran total
1960	24	8	32	29	61
1980	36	40	76	141	217
1990	39	70	109	235	344
1993	41	88	129	260	389
1998	72	175	247	-	1,292*
Incremento	200%	2,087.5%	751%		2,018.0%

Fuente: Huascar Taborga Torrico, Análisis y opciones de la oferta educativa, Colección Temas de Hoy en la Educación Superior núm. 5, ANUIES, México, 1995.

*Este último es el dato consolidado de la ANUIES, en La educación superior..., op. cit., p. 47; incluye todas las opciones de educación superior.

ra importante. Lo que independientemente de las condiciones de un mercado más abierto y exigente que impulsa la inversión privada en este importante rubro nacional, también evidencia la incapacidad e insolencia del gobierno para responder con premura y acierto a las necesidades educativas de los mexicanos.

Un factor significativo en el crecimiento de la matrícula es sin lugar a dudas la creciente participación femenina. A contrapelo de la población masculina, en los últimos 20 años la mujer ha dado un fuerte impulso a las IES. De 1977 a 1998 el crecimiento total de la población en las IES fue del 112 por ciento (cerca de 540,000 a más de 1'140,000 alumnos); no obstante, mientras los varones crecen en un 61 por ciento (de 400,000 a poco menos de 643,000), las mujeres lo hacen en un 256 por ciento (de 140,000 acerca de 500,000).⁶ Pero lo más significativo de este escenario ha sido la inclusión de la mujer en áreas del conocimiento donde históricamente no tenía presencia.

Al respecto, como el cuadro 2 lo deja ver, en ciencias de la salud, educación y humanidades la presencia femenina en 1980 ya era alta, a diferencia de ciencias agropecuarias o ingeniería y tecnología donde aún era escasa; pero en la siguiente década su crecimiento en éstas es más significativa que para los varones: de 1980 a 1998 la participación de la mujer en las primeras (ciencias de la salud, educación y humanidades) crece en un promedio global del 24 por ciento, en tanto que en las segundas (ciencias agropecuarias, ingeniería, tecnología) crece en un promedio global del 178.9 por ciento; a cambio, la participación de los varones en estas últimas sólo crece en un 23.1 por ciento.

⁶Huascar Taborga Torrico, Análisis y opciones de la oferta educativa. p. 35.

CUADRO 2
PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR
ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

Áreas de estudio ANUIES	1980	%	1994	%	1998	%
Ciencias agropecuarias	5,613	8	7,130	20.9	9,300	25
Ciencias de la salud	67,038	43	67,289	59.4	75,401	60
Ciencias naturales y exactas	8,485	37	9,781	43.5	12,272	45
Ciencias sociales y administrativas	104,242	38	321,296	54.3	387,716	55
Educación y humanidades	11,433	57	23,477	65.2	33,406	64
Ingeniería y tecnología	21,136	11	98,554	25.5	124,741	28
Total nacional	217,947	30	527,000	44.6	642,836	46

Fuente: Héctor Magaña Vargas, Tendencias actuales del mercado de trabajo en las carreras de la UNAM, tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998, y Anuarios Estadísticos de ANUIES.

No obstante estos cambios significativos de las IES, lo que es cierto es que todavía hoy un 80 por ciento de la población ocupada en México no ha concluido la educación básica mientras que sólo el 27 por ciento de la población joven que intenta ingresar al mercado laboral cuenta con estudios básicos o un grado de educación superior; ello además, porque los niveles de deserción escolar entre la población de 12 a 18 años son realmente espectaculares,⁷ lo que da una idea de las condiciones que alcanza en un país como el nuestro la educación superior al final del siglo.

Según un reporte de la OCDE, en los países desarrollados de esa organización el promedio de escolaridad es de 16 años, en tanto que cuatro de cinco jóvenes cursan la secundaria y casi uno de cada cuatro obtiene un diploma universitario. En cambio en México, mientras menos de un tercio de los jóvenes cuentan con un diploma secundario, menos de uno de cada seis concluye estudios universitarios.⁸ Aún más, en 17 de los 29 países de la OCDE más del 60 por ciento de las personas entre los 25 y 64 años de edad terminaron la secundaria; esa proporción alcanza o supera el 80 por ciento en Alemania, Canadá, Estados Unidos y otros. En cambio, en países como México menos de la mitad de la población entre 25 y 64 años concluye la secundaria; no obstante, hay avances en las últimas décadas, pues la proporción de personas que ha estudiado la secunda-

⁷John Martin, videoconferencia desde París, Francia, para comentar el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre el Panorama del empleo para el 2000.

⁸Education at a glance, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), 2000.

ría es al menos tres veces superior en las personas de entre 25 y 34 años que en las de 55 a 64 años.⁹

Así, esas cifras dejan ver cómo la problemática de la educación en sus niveles superiores, no obstante su añeja tradición y los esfuerzos hechos, es asunto no resuelto; uno donde categorías manidas como reforma, innovación o desarrollo remiten una y otra vez a una situación de transición interminable, ahí donde la universidad pública y privada, ajustada y adaptada en forma indeleble al mercado, brega con sus caducas estructuras institucionales, académicas o administrativas, en aras de encarar un mejor futuro que no arriba nunca.

Los cambios mundiales y la educación de excelencia

Los cambios en el escenario nacional y mundial han sido de tal monta que, se dice, traerían un cúmulo de nuevas oportunidades. Pero ello demanda una educación de excelencia para alcanzar el nivel para aprovecharlas; por eso es que gobiernos como el mexicano invierten una proporción significativa de recursos en la educación, incluso cercana o superior a otros países de la OCDE. Baste comparar el gasto en educación con el total del gasto gubernamental: de acuerdo con datos oficiales, de 1985 a 1994 México incrementó su gasto educativo en proporción al gasto público en un 103 por ciento, mayor monto que el de Japón, Australia, Italia, Francia, Alemania o Canadá; los Estados Unidos lo hicieron en sólo un 3.8 por ciento.¹⁰ Incluso, siguiendo recomendaciones internacionales, México ha buscado elevar la calidad a partir de un diagnóstico de la educación superior, en la perspectiva de lograr esa educación exigida, según esto, por el mercado.

En los sesenta se advertía una problemática de las IES que con el paso del tiempo se agrava y hace más evidente. En esa década se inicia un crecimiento sin precedente, que se torna incontrolable con la creación de nuevas instituciones y el incremento de la matrícula (14 veces superior la de 1989 con respecto a la de 1960), pero a la vez, a ese extraordinario aumento lo acompaña ya un alto índice de deserciones estudiantiles (50 por ciento), en un contexto donde los contenidos y métodos de enseñanza se tornan caducos, y los egresados ocupan empleos subvalorados profesionalmente. Al paso de los años se denota más la escasa vinculación de la academia con el sector productivo y la creciente dependencia al financiamiento público.¹¹ Aparecen problemas adminis-

⁹Idem.

¹⁰Idem.

¹¹Estrategia para mejorar la educación superior en México. Informe para el secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, SEP-Fondo de Cultura Económica, México, 1991.

trativos por un deficiente manejo de los recursos, junto con un bajo perfil de profesores y estudiantes, en parte por atrasados planes de estudios y técnicas de enseñanza, limitada investigación y desarticulación de la docencia en el entorno de esa masificación de las IES.

Por todo lo anterior, es que diversos organismos internacionales se preocupan más por el curso de éstas. El Banco Mundial promueve un debate sobre la educación superior que aún ahora se mantiene; el documento *Educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, hace hincapié en la relación entre tasa de escolaridad y el grado de desarrollo de un país, y destaca la importancia de la inversión en este nivel educativo. La educación superior, dice, ha dependido en gran medida del financiamiento por lo que en época de restricciones observa efectos negativos: baja relación entre estudiantes y personal docente, elevadas tasas de deserción y rezago, o bajas tasas de graduación que aumentan significativamente el costo por estudiante.¹²

La OCDE, por su parte, publica *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior, estudio en el que hace un diagnóstico similar acerca de la escasa duración de la escolaridad de sólo siete años*, y advierte de la ausencia de reglas o criterios comunes para la admisión a las escuelas. Indica que cerca del 50 por ciento de los alumnos que ingresan abandonan su carrera y no pueden revalidar estudios, que subsiste una educación academicista, enciclopédica, que la mitad de los egresados no se titulan y de los que se titulan la gran mayoría corresponden solamente al área de la salud. El documento recuerda que en los noventa se graduaban escasamente 250 doctores al año, que el 80 por ciento de los docentes de las IES sólo contaban con la licenciatura, y que el número de carreras se habían multiplicado por ocho en 20 años, sin un replanteamiento de la estructura general de los estudios.¹³

Así, estos documentos acotan una problemática que destaca la ausencia de salidas intermedias y los tiempos excesivos de duración, la carencia de programas de seguimiento de egresados y las políticas limitadas a periodos administrativos sin mayores horizontes. Por ello, la OCDE llama a una reforma total que fortalezca los niveles previos y los procesos de selección, así como proporcionar respuestas a las exigencias productivas,¹⁴ mayor eficiencia de la educación superior a un menor costo, diferenciación de las instituciones, que el sector privado juegue un papel más protagónico en su dinámica y que el financiamiento se diversifique. Es este planteamiento privatizador de la OCDE, coincidente con el del

¹²The World Bank, *Higher education: the lessons of experience*, 1993.

¹³OECD, *Reviews of national policies for education. México. Higher education*, París, 1997, véase también Philip H. Coombs (coord.), *Redefining tertiary education*, OECD, París, 1998.

¹⁴Idem.

Banco Mundial, una de las causas que llevarían al estallamiento del reciente conflicto vivido por la UNAM.

Muchos obstáculos, escasas soluciones

La privatización de la enseñanza ha sido en efecto, una principalísima alternativa que organismos como los mencionados consideraron viable y válida en el contexto neoliberal, para dar solución a una añeja problemática educativa. En este sentido es que plantean la diversificación del financiamiento con políticas de asignación de recursos “que estimulen el desempeño”, proponiendo incrementar la contribución de los estudiantes para sufragar el costo de su educación. Asimismo, recomiendan propiciar políticas para distribuir los recursos de una manera más eficiente y promover la comercialización de productos y servicios de las instituciones como una fuente complementaria de ingresos.¹⁵

Lo cierto es que por un mercado que al abrir sus regulaciones estimula la inversión, la enseñanza pública se ha contraído frente a la gran ofensiva de los capitales privados. Aún más, a pesar del supuesto interés mostrado por el gobierno hacia la educación superior, esa ola privatizadora va de la mano de su descuido a las instituciones públicas, hecho consignado incluso por el propio Banco Mundial y la UNESCO quienes han llegado a mencionar que desde los ochenta se asigna ya a la educación superior una menor prioridad, hecho que se agrava por la ausencia de un verdadero sistema nacional de educación superior donde además la preocupación central de las instituciones privadas no es otro sino el de minimizar sus costos y elevar la demanda, sin conceder suficiente importancia a la calidad de la enseñanza.

De otro lado, igual que en las políticas nacionales la planeación educativa se caracteriza por la importación de programas y modelos de las grandes metrópolis extranjeras, bajo el supuesto de que su nivel de desarrollo demuestra su viabilidad y es factible de aplicarse a la realidad nacional. Al respecto, Luis Porter habla de los fracasos habidos sexenio tras sexenio, por una visión que

concebe la formulación de políticas como un diseño, el diseño de un proyecto. La versión latinoamericana de esta concepción de la planeación normativa, conocida también como racional comprensiva, tiene raíces en CEPAL e ILPES. Fue concebida desde Washington medio siglo atrás, y no varió mucho décadas después cuando se promovió como planeación estratégica esta vez promo-

¹⁵ Carlos María de Allende, Graciela Díaz Hernández y Carla Gallardo Vallejo, La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales, Serie Documentos, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México, 1998, en <http://www.anui.es.mx/anui/es/libros98/lib30/000.htm> (julio de 2000).

vida desde Boston, por la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de Harvard. Este modelo, que se popularizó ampliamente como Strengths, Weakness, Opportunities, Threats (SWOT), planteaba una planeación basada en las Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas de una organización.¹⁶

Modelos como éste, de organización institucional, son los que han generado décadas de intentos fallidos por estructurar una verdadera planeación nacional. Y lo más lamentable es que mientras en los grandes centros educativos de Estados Unidos esos programas se encuentran ya rebasados, como suele suceder aquí se implantan como “propuestas innovadoras” que toman las administraciones en turno, derivando en políticas a las cuales no tienen ningún acceso las comunidades universitarias, donde los profesores y estudiantes se someten sin saberlo a políticas dictadas desde alguna oficina central, dice Porter, “que no son producto de la apreciación de los matices de la complejidad de la organización, sino respuesta a mandatos bíblicos venidos desde más arriba (...)”. Así, termina, “la toma de decisiones está situada en poquísimas manos”.¹⁷

Además de lo anterior, la carencia de una coordinación interinstitucional es evidente; no hay vínculos estrechos entre la SEP, la ANUIES, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y mucho menos entre estos cuerpos y las IES privadas. De la misma manera tampoco hay vinculación estrecha entre el bachillerato y el nivel superior, ni siquiera en la UNAM donde el bachillerato pertenece a la institución; así, no hay manera de dar continuidad a la formación del estudiante. La propuesta que se ha intentado en el país es la de separar el bachillerato del patrocinio de algunas universidades y crear un solo subsistema de educación media-superior bajo la tutela de la SEP. Este modelo funciona de alguna manera; empero, no se hace extensivo pues hay resistencia a este tipo de medidas en ocasiones unilaterales. En el caso de escuelas como la UNAM, hay una oposición a desvincular el bachillerato porque así al menos se puede ofrecer una calidad educativa certificada por la institución y obtener algunos parámetros de calidad.

¹⁶Véase Luis Porter, *La crisis en el gobierno de las universidades públicas*, Toronto, año sabático 1998-1999. Documento inédito. Cabría recordar aquí el documento central del entonces rector de la UNAM, Jorge Carpizo, basado en esa concepción, denominado *Fortalezas y debilidades de la UNAM*, publicado en 1986.

¹⁷Idem.

Problemas de mayor fondo

El mayor problema de la educación superior, sin embargo, no está en las instituciones, sino en su nudo terminal: el mercado laboral. La vieja idea según la cual la educación es puerta de entrada hacia un futuro más radiante continúa presente, aunque hoy se sumen dificultades mayores para ello. Se ha dicho que si se quieren profesionistas competitivos se requieren escuelas competitivas, pues dentro de las actuales hay incoherencias reflejadas en el currículum; pero aun cuando todo funcionara a la perfección, el problema no terminaría ahí. La teoría del capital humano afirma que la educación dota al individuo de habilidades para ser más competitivo y tener asegurado un empleo; sin embargo, el vínculo educación-mercado laboral es muy complejo y está ligado a la problemática del sistema económico todo. Y su solución no es fácil pues en la relación educación, ocupación y remuneración existen factores exógenos que la complican; el funcionamiento del mercado es heterogéneo y la acreditación educativa sólo aumenta la probabilidad de acceso a ciertas ocupaciones, pero no asegura ni garantiza el empleo ni la calidad del mismo. La creencia en un capital humano para avanzar socialmente se desdibuja así, en la medida en que ni la educación alcanza los niveles de desempeño necesarios para jugar un más importante papel en ello, como porque aun cuando lo haga, se enfrenta a un difícil mercado no suficiente para todos.¹⁸

Al margen del problema de la ocupación de quienes egresan de las universidades y otros centros de educación superior, también es importante desde luego, la manera en que se ha formado al profesionista. En años pasados probablemente se abusó al menos en ciertas carreras, de un doctrinarismo y teoricismos que resultaban difíciles para los estudiantes, y a la postre poco útiles. La teoría en general, se enseñaba a menudo en forma abstracta y divorciada de la realidad; y usualmente sólo se hacía referencia a ciertas posiciones sobre todo conservadoras con las que la mayor parte de los profesores parecían sentirse identificados.

Más recientemente, la teoría y aun la historia empezaron a descuidarse, en tanto que a ciertas enseñanzas técnicas se le prestó cada vez mayor atención; se cayó entonces en un tecnocratismo poco enriquecedor. Y en vez de ahondarse en el examen crítico tanto de la realidad como de ciertas interpretaciones de ésta, aun en disciplinas en las que tradicionalmente no tenían especial importancia los métodos cuantitativos, empezó a trabajarse a partir y en torno a modelos econométricos, como si éstos explicaran y pudieran resolver todos los problemas. El antiteoretismo ha llevado con frecuencia a posiciones meramente pragmá-

¹⁸Jesús Hernández Garibay, libro en preparación.

ticas, que tampoco son una respuesta adecuada a los retos que la ciencia y una realidad siempre cambiante plantean.

En parte por ello la intención de lograr un más eficaz vínculo entre la escuela y la sociedad, contemplado desde tiempo atrás en nuestras sociedades, se enfrenta también a graves dificultades, pues ni queda suficientemente claro si la educación básica y la media-superior o superior cumplen hoy el mejor papel para la sociedad, ni la sociedad tiene la certeza de estar coadyuvando al mejor desempeño del sistema educativo, para su beneficio. Por el contrario, la educación sufre una grave crisis a pesar de la atención que se ha puesto en su evaluación más sistemática, y a pesar de las intenciones de incorporar aquellas medidas como resultado de las recomendaciones internacionales.¹⁹

Así el problema para las perspectivas que se dibujan de entrar a un nuevo siglo plétórico de oportunidades, es que no están creadas las condiciones para que el nivel de excelencia sea alcanzado por los más, pues los programas institucionales que sustentan esa búsqueda optan todavía por los menos, con criterios limitados que dan cuenta del progreso para unos cuantos; quienes por cierto tampoco tienen un futuro asegurado por un mercado de trabajo hartamente inestable, pues el desempleo y el subempleo son dos incontenibles realidades que trastocan toda la potencialidad que pudiera tener la educación para el futuro de cualquier país. Por ello no es de extrañar que en los últimos años hayan irrumpido sendos movimientos estudiantiles antiprivatizadores en Chile, Argentina, Nicaragua o México, que denuncian la incertidumbre en el futuro por la que pasan las nuevas generaciones.²⁰

¿Dónde está y hacia adónde va la educación superior?

Una importante consideración hecha en los noventa es la del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC-UNESCO), que afirma que una estrategia central debiera ser el lograr una transformación profunda para que la educación superior “se convierta en promotora eficaz de una cultura de paz, sobre la base de un desarrollo humano fundado en la justicia, la equidad, la democracia y la libertad”. El organismo habla de mejorar la pertinencia y calidad de sus distintas funciones, y establece que debería ofrecer “igualdad de oportunidades a todas las personas a través de una educación permanente y sin fronteras”, donde el mérito sea el criterio básico para el acce-

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

so, “en el marco de una nueva concepción de la cooperación regional e internacional”.²¹

Estos criterios, anhelos a tomar en cuenta más allá de las exigencias del mercado que condiciona el curso de la educación en México, no se compadecen con las actuales circunstancias de un país donde los intereses soterrados de distintos grupos se convierten en rancias burocracias que forman verdaderas clases dominantes en las distintas universidades comenzando por la propia UNAM, que prevalecen sobre comunidades con escasas posibilidades de participación en los destinos de sus instituciones, y que les someten al papel exclusivo de ejercer los programas que deciden de arriba-abajo unos cuantos.

Los cambios que promueven esas burocracias desde sus alturas bajo el supuesto de hacer más racional el desenvolvimiento de las IES, muchas veces no tienen que ver con las necesidades reales de la academia, del alumnado o del país. Durante la última década, por ejemplo, se impulsan criterios académicos obtusos e inflexibles reglas que priorizan los hechos cuantitativos frente a la creatividad, con estímulos que –acordes a la austeridad financiera– sustituyen el salario y comercian la conciencia al amparo de la inseguridad laboral. El Programa de Estímulos (especie de becas o pilones) al Desempeño Académico se aplica por las autoridades universitarias sin mayor discusión por parte de los involucrados; lo mismo sucede con el programa de becas a los selectos miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ambos programas son vigentes desde principios de los noventa y a 10 años nunca se ha evaluado su impacto real en el desarrollo de la ciencia nacional y sobre la pertinencia de seguir o no aplicándolos o de modificar su perspectiva.

La propia investigación en México, un rubro fundamental para el desarrollo del país, condicionado su avance por la misma burocracia, por una planeación inconsistente y aun falta de sentido metodológico, por el amiguismo y los padrinzagos, por la falta de recursos y otras deficiencias, se desenvuelve a medias enfrentada a múltiples contradicciones y como consecuencia más del interés y los sacrificios personales, que como resultado de estrategias nacionales e institucionales. El Conacyt, un cuerpo creado dizque para establecer criterios claros en el curso del quehacer científico de México, es con frecuencia acusado de la aplicación de criterios inflexibles y hasta amañados por intereses subterráneos que priorizan las metodologías de los países anglosajones, frente a un quehacer científico que busque fórmulas innovadoras y reales salidas alternativas a las actuales necesidades del país.

²¹ Luis Yarzabal, *El plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1998.

La organización sindical administrativa y académica, lograda nacionalmente luego de importantes luchas gremiales desde los setenta, ha permitido mejorar –aunque no resolver– las condiciones laborales y de trabajo del personal de las IES, promoviendo a la vez de una conciencia gremial un interés por los problemas sociales y apoyo solidario a otros sectores locales, regionales o nacionales, con las consabidas excepciones de los sindicatos blancos o los apáticos sectores académicos. Pero a la vez ha creado ciertos aparatos burocráticos y espacios de poder que, bajo la mirada complaciente de las autoridades, impiden ubicar y encarar los problemas de mayor fondo de las IES. Así, no es sorprendente que la UNAM haya pasado por su más reciente crisis, y que ésta sea reflejo de la crisis en la educación superior toda del país.

En la larga y compleja huelga de la máxima casa de estudios, como en otras ocasiones los estudiantes demostraron ser el sector de los universitarios más sensible a esa crisis, si bien para el caso del CGH no pocas veces con posiciones discutibles, rígidas o absolutistas, donde por la amplitud del movimiento probablemente se infiltraron interesados en confundir, desmovilizar y hacer fracasar su lucha; pero el mayor problema es que en sus planteos casi no estuvieron presentes cuestiones que dieran cuenta de los graves problemas de fondo de la educación superior, y la necesidad de reorientarla y actualizarla en una dirección específica. Ocurrió en realidad lo que se observa en otros ámbitos, es decir, que se expresa explicable inconformidad con las condiciones imperantes y se busca legítimamente un cambio, aunque no queda claro en qué consiste éste ni cómo pretende lograrse.

No obstante, esos estudiantes supieron descubrir y evidenciar los propósitos desde arriba de buscar cambios en un clima antidemocrático donde los asuntos institucionales, la problemática escolar o la perspectiva académica en beneficio de la nación, realmente no se discuten abiertamente, sino sólo a medias y con valores entendidos; y donde la misma academia con su espíritu acomodaticio sigue ausente de las grandes transformaciones que requiere el sistema educativo superior todo. De esta forma, resulta difícil pensar en que estén dadas las condiciones para que la educación superior en el México de un nuevo siglo, responda a los mejores intereses de un país esperanzado en el papel que pudieran llegar a jugar sus principales inteligencias, para encontrar la salida a las actuales nada sencillas circunstancias nacionales.