

La función social de la educación superior
en México. La que es y la que queremos
que sea

Universidad Autónoma Metropolitana

Rector general
doctor Luis Mier y Terán Casanueva

Secretario general
doctor Ricardo Solís Rosales

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Rector
maestro en ciencias Norberto Manjarrez Álvarez

Secretario de la Unidad
doctor Cuauhtémoc V. Pérez Llanas

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Director
licenciado Gerardo Zamora Fernández de Lara

Secretario académico
maestro Roberto Martín Constantino Toto

Jefe de publicaciones
licenciado Miguel Ángel Hinojosa Carranza

La función social de la educación superior
en México. La que es y la que queremos
que sea

Guillermo Villaseñor García

Diseño de cubierta
D.R. © 2003 Miguel Carranza

Edición
Eileen Truax Preciado
César E. Fuentes Hernández
Edmundo García Estévez

Primera edición, 13 de mayo de 2003

D.R. © 2003 Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100
Col. Villa Quietud, Coyoacán
04960 México, DF.

D.R. © 2003 Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios Sobre la Universidad
Edificio de la Unidad Bibliográfica, lado norte
del Centro Cultural Universitario
Coyoacán 04510 México, DF.

D.R. © 2003 Universidad Veracruzana
Lomas del Estadio
C.P. 91090
Lomas del Estadio Xalapa, Veracruz, México

ISBN: 970-31-147-X

Impreso y hecho en México/ *Printed and made in Mexico*

Índice

Prólogo	15
Presentación	19
I. Los alrededores de la función social	25
1. Los juicios hipotéticos presentes	28
2. Situaciones fácticas operantes	34
2.1. Situaciones fácticas generales	35
2.2. Situaciones fácticas en la educación superior	41
3. Proyectos a futuro, pero ya presentes	68
3.1. A nivel internacional	71
3.2. A nivel nacional	73
3.3. Corolarios del capítulo primero	75
3.4. Aclaración indispensable	76
II. La función social de la educación superior:	
evolución y concepto	79
1. La existencia axiomática de la función social	81
2. La Función social originaria	82
2.1. Los dos ejes de la función social originaria	83
2.2. Aspectos complementarios sobre los dos ejes	89
2.3 Síntesis de la Función Social Originaria	91
3. La Función Social Asignada	93
4. La función social operativa	96
4.1. Qué es la función social de la educación superior	97
4.2. Algunas características de la función social	98

5. Aclaraciones concernientes: la distinción entre la función social y las funciones sociales	104
5.1. Qué son las funciones sociales	104
5.2. La contrastación entre ambas	105
5.3. Las convergencias	106
III. Visión dominante internacional de la función social	
1. La visión dominante de la función social en las orientaciones internacionales	111
1.1. Principios neoliberales que inciden en la función social ..	112
1.2. Otras de las tesis y postulados del neoliberalismo	117
1.3. Economía y sociedad del conocimiento: sus valores y sus efectos en la función social	122
1.4. Orientaciones de los organismos internacionales, que inciden en la función social	130
1.5. Visión internacional de la función social en las Líneas Políticas Orientadoras	137
1.6. Resumen de las siete LPO	159
1.7. Presentación conjunta de la función social en la visión dominante internacional	160
IV. Visión dominante de la función social en México	
1. Los planteamientos de la ANUIES	166
1.1. Los dos referentes básicos	167
1.2. El diagnóstico nacional	170
1.3. La visión y la misión	172
1.4. El sistema abierto	174

2. La visión foxista: la campaña, el equipo de transición y el programa sectorial del Poder Ejecutivo	175
2.1. La ES en la perspectiva del PAN	176
2.2. La educación superior en la campaña presidencial y en el periodo de transición	180
2.3. Síntesis de la función social foxista de la educación superior	189
3. Visión mexicana de la función social en las Líneas Políticas Orientadoras	192
3.1. Aseguramiento de la calidad: evaluación, acreditación, certificación	197
3.2. Financiamiento	201
3.3. Vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo: corresponsabilidad	205
3.4. Acceso y diversificación: educación a lo largo de la vida .	209
3.5. Centralidad de la docencia y del aprendizaje	213
3.6. Autonomía y relación con el Estado	218
3.7. Internacionalización de la ES.....	224
3.8. Recapitulación de las líneas políticas orientadoras mexicanas	227
4. Presentación conjunta de la función social en las orientaciones mexicanas dominantes	229
 V. La función social alternativa para el caso mexicano	
1. Principios y realidades orientadoras	236
1.1. Lo propio de una función social asignada	237
1.2. Elementos básicos orientadores, tomados de la función social originaria	240

1.3. Desafíos orientadores a los que hay que responder	245
1.4. Cuestiones universales y necesidades mexicanas por atender	257
2. Formulación general de la función social alternativa	260
2.1. Enunciado general de la función social alternativa	261
2.2. Ampliación explicativa de la función social alternativa ...	262
3. La función social alternativa en las Líneas Políticas Orientadoras	272
3.1. Aseguramiento de la calidad: evaluación-acreditación-certificación	274
3.2. El financiamiento	278
3.3. Reubicación de las Líneas Políticas Orientadoras	281
3.4. Vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo	284
3.5. Acceso y diversificación: educación a lo largo de la vida .	285
3.6. Centralidad de la docencia y del aprendizaje	294
3.7. Autonomía y relación con el Estado	298
3.8. Internacionalización de la educación superior	306
 Conclusión	 311
 Fuentes de información	 315

EL HOMBRE ES LA MEDIDA
DE TODAS LAS COSAS
PROTÁGORAS



A PATRICIA, MI COMPAÑERA

A SANTIAGO, MI HIJO

A LOS UNIVERSITARIOS MEXICANOS

A LOS UNIVERSITARIOS LATINOAMERICANOS



Prólogo

En este libro, referido a la Función Social de la Educación Superior en México, Guillermo Villaseñor profundiza y actualiza las reflexiones que inició hace varios años, al publicar su obra *La Universidad pública alternativa* (1994). Su nuevo libro es extremadamente oportuno, ya que las circunstancias en que se encuentra el país y, sobre todo, los efectos que éstas han tenido en las Instituciones de Educación Superior (IES) lo estaban exigiendo con urgencia.

Como se sabe, desde mediados del siglo pasado México ha experimentado un conjunto de transformaciones que alteraron significativamente sus características demográficas, culturales, sociales, económicas y políticas. Los efectos de las mismas se reflejan, entre otros, en la construcción de incipientes clases medias urbanas, el desarrollo de las fuerzas productivas, el mejoramiento de las condiciones de vida de ciertos sectores sociales, la producción de algunos bienes culturales y la instauración de la democracia formal en el país. La estrategia de desarrollo económico instrumentada durante ese lapso permitió mejorar el valor del producto interno bruto per cápita y, hacia mediados de la década de los ochenta se observó que había generado algunos efectos distributivos de signo favorable. A la postre, sin embargo, se comprobó que en realidad es económicamente inviable.

Como consecuencia de estas políticas económicas, el ingreso nacional se ha venido distribuyendo en forma crecientemente injusta. Entre 1977 y 1994 se observó, en efecto, que la participación en el ingreso de la población que está situada en el decil más alto de la distribución respectiva (es decir, el 10 por ciento de la población que percibe los ingresos más altos), aumentó del 36.7 al 41.2 por ciento. En cambio, se constató que la participación del 10 por ciento de la población que percibe los ingresos más bajos sólo representa el uno por

ciento del total (por lo que es 10 veces menor del nivel que le correspondería en una situación equitativa). Por tanto, la concentración del ingreso se ha acentuado desde entonces.

Las IES no han permanecido al margen de estos efectos. Durante varias décadas, su matrícula se expandió rápidamente. Sin embargo, los resultados de este crecimiento no fueron del todo satisfactorios, como lo muestran diversos análisis realizados en torno al acceso a dichas instituciones, a la posibilidad de permanecer en las mismas y al impacto que tiene en las condiciones de vida de los egresados la enseñanza que éstas imparten.

Así, en relación con el ingreso y permanencia en las IES se han observado notables contrastes. Mientras el 45 por ciento de los jóvenes de 20 a 24 años que viven en zonas urbanas y cuyas familias perciben ingresos ubicados en la parte superior de la distribución correspondiente, están matriculados en alguna de estas instituciones, sólo el 8 por ciento de los jóvenes de esas edades que viven en zonas rurales, y que también pertenecen a familias que reciben ingresos altos, tienen oportunidades semejantes. Por otra parte, el 11 por ciento de los jóvenes urbanos (de 20 a 24 años) cuyas familias perciben ingresos de nivel medio tienen acceso a la enseñanza superior; mientras que, sólo el 3 por ciento de los jóvenes de esas edades que viven en zonas rurales y cuyas familias obtienen ingresos del mismo monto, están matriculados en este nivel del sistema escolar.

Estas disparidades no sólo se oponen a los principios más elementales de la justicia distributiva. También tienen importantes implicaciones para los niveles de vida de los sectores mayoritarios de nuestra sociedad. Para ilustrar esta afirmación baste señalar que los jóvenes que concluyen algún programa de enseñanza superior tienen un 34 por ciento de probabilidades de obtener ingresos colocados en la parte más alta de la distribución correspondiente. En cambio, las probabilidades de obtener ingresos de niveles semejantes se reducen al 20 por ciento para quienes cursaron la enseñanza preparatoria, y al 13.5 por ciento para quienes sólo terminaron la educación básica.

Ante el panorama descrito, las IES pueden asumir diversas posiciones. La primera –y más fácil de todas– consistiría en aceptar la tesis de que las propias instituciones no son responsables de solucionar los problemas detectados, porque éstos se originan en el entorno socioeconómico y no al interior de las mismas. En consecuencia, la solución de esos problemas no tendría porqué encontrarse entre las funciones de las propias IES.

Una segunda posición sería exactamente la contraria; pues consistiría en pensar que las IES deberían desempeñar funciones que co-

rresponden a los diversos órganos gubernamentales encargados de promover una distribución más equitativa del bienestar, mediante la instrumentación de un proceso de desarrollo económico y social orientado hacia tal finalidad. En consecuencia, las universidades no serían responsables de distribuir equitativamente las oportunidades educativas que ofrecen, ni de asegurar la adecuada contratación de sus egresados.

Evidentemente, la posición deseable se encuentra entre las dos antes mencionadas. Ni las IES deben permanecer indiferentes ante los problemas descritos, ni deben asumir funciones que las alejen del cumplimiento de sus responsabilidades esenciales. Ésta es, desde nuestro punto de vista, la premisa fundamental de la que parte la obra que el lector tiene en sus manos.

Después de desarrollar un sólido aparato conceptual, Villaseñor García analiza acuciosamente el origen y las consecuencias que tiene para las propias IES y para el país en su conjunto, el que dichas instituciones asuman acriticamente lo que él describe como “función dominante” de la educación superior. De acuerdo con el marco conceptual desarrollado en la obra, esta función no es inherente a las instituciones y, por tanto, su desempeño no es inevitable. De esta consideración parten diversos planteamientos que hace el autor con la finalidad de que los académicos integrantes de dichas instituciones continúen las reflexiones aquí iniciadas, con la certeza de que esto los conducirá a desempeñar un rol proactivo –y no simplemente reactivo o adaptativo– ante la definición de la función social de sus propias instituciones.

La obra, además de oportuna y necesaria, es indudablemente polémica. Sin embargo, en ello reside, desde mi punto de vista, una de sus principales cualidades. Se trata de un libro que no fue diseñado para proporcionar soluciones –incubadas desde un escritorio– a los diversos problemas detectados por el autor, sino con la finalidad de provocar el diálogo y la reflexión entre diversos actores. De este proceso habrán de emerger los consensos que a la postre contribuirán a orientar a las IES hacia el cumplimiento efectivo de su misión.

Carlos Muñoz Izquierdo
Santa Fe, DF
mayo de 2003



Presentación

Este libro está dirigido especialmente a los universitarios. Fue escrito pensando en los compañeros a quienes también les ha tocado recorrer la ruta de la academia, como una forma de vida por la cual muchos hemos optado y que la hemos convertido en nuestro trabajo cotidiano. No sólo hemos vivido de la universidad, sino principalmente para la universidad, para los alumnos, junto con los demás trabajadores. Al escribir no sólo pensamos en lo compañeros de nuestra institución, sino en todos los universitarios de México, porque con todos ellos, maxime con los de las instituciones públicas, hemos compartido trayectorias similares, problemas casi idénticos, conflictos muy parecidos, y hemos sido objeto de la aplicación de las mismas políticas.

¿Por qué escribir para los universitarios? Porque en medio de este México que algunos dicen en transición, que ya cambió aunque no se vea claro el rumbo, generando graves procesos sociales de exclusión y de injusta subordinación, las universidades públicas y sus universitarios siguen teniendo un enorme potencial transformador y liberador. La academia y el pensamiento libremente desplegados nos producen conocimientos y propuestas que incesantemente pueden plantear nuevas rupturas cognoscitivas y descubrir nuevas posibilidades para una transformación social en la cual los valores humanos sean el centro y el objetivo por lograr.

Las universidades públicas tienen un gran sentido de pueblo y son capaces de pensarse a sí mismas en su vinculación con los excluidos. La mayoría de los universitarios tiene la sensibilidad requerida para responder ante la injusticia y las carencias. Desde luego que también existen universitarios con una marcada proclividad al ascenso personal, al éxito individual y al acoplamiento a las directrices de quienes tienen el poder; también para ellos y para quienes gobiernan, van dirigidas estas reflexiones.

Durante la trayectoria de la elaboración del libro, hemos tenido muy presentes aquellos primeros años de la década de los ochenta del siglo pasado, en los que, con la entonces llamada "Ley López Portillo", se inició el desmantelamiento de la participación de los académicos en la conducción de sus instituciones, bajo el pretexto de la separación entre lo laboral y lo académico, y mediante el golpeo sistemático a los sindicatos universitarios.

Esa labor desmotivadora que relegaba paulatinamente a los académicos y los recluía en sus intereses individuales, que abonaba el desinterés por lo institucional y producía el abandono creciente de la participación en la definición y operación de los rumbos del trabajo universitario, se agudizó en los últimos años de esa misma década de los ochenta con la introducción de las políticas de estímulos económicos a la productividad. Todo esto no se generó ni se impulsó primordialmente desde las universidades ni por los universitarios.

Las políticas de modernización, con su apariencia de eficiencia y excelencia, fueron mellando el sentido de servicio de las instituciones y de los universitarios y fueron acrecentando el individualismo y la competencia entre los académicos. Las decisiones institucionales fueron cada vez más ajenas a los quehaceres cotidianos de los universitarios y quedaron encapsuladas en los órganos oficiales de decisión.

Esta situación ha creado condiciones inmejorables para que aquella orientación de la educación superior y la universidad que otros actores sociales han considerado como la más adecuada según su manera de concebir la sociedad, poco a poco haya ido tomando cuerpo al interior de nuestras instituciones y desplazando nuestras propias convicciones. Para ello han contado con la anuencia o con la convicción compartida de algunos universitarios, pero sobre todo con la colaboración de las autoridades de nuestros propios centros de trabajo. Además, recientemente se han añadido la poca significatividad que las agrupaciones orgánicas tienen para los sectores académicos, y la atomización destructiva propia de la lucha por la cuantificación de resultados.

Por todo esto, más allá de las características de este escrito y de los objetivos intrínsecos del mismo, existe un deseo ulterior. Este último objetivo está marcado por la convicción y la esperanza de que los académicos de las instituciones de educación superior, de que los universitarios, seamos capaces de retomar la conducción de nuestras instituciones y de encontrar las vías operativas para decidir, desde nuestros ámbitos de trabajo, la orientación de nuestro desempeño.

Sin dejar de reconocer que hemos sido copartícipes de las situaciones actuales, un hecho incontrovertible es que los académicos he-

mos perdido nuestra capacidad de organización y de actuación orgánicamente estructurada. Sólo con esta reconducción de las universidades desde las instancias cotidianas podremos hacer que nuestras instituciones, a través de sus especificidades académicas, ofrezcan el servicio a la sociedad como lo deseamos la mayoría de los universitarios.

Así, como se verá por el contenido del texto, no pretendemos descubrir situaciones desconocidas ni aportar datos sorprendentes sobre nuestras instituciones y las políticas de educación superior. No se trata de un reporte de alguna investigación sabihonda, aunque ciertamente incluye un trabajo de investigación acumulada durante largo tiempo. No pretende, ni remotamente, ser un trabajo de los que realizan los expertos en educación superior. No es un escrito que pretenda formar parte del acervo científico sobre la educación superior.

Más bien es una reflexión, relativamente ordenada y sistematizada, acerca de nuestra experiencia universitaria. Un testimonio de nuestro desacuerdo fundamentado con las orientaciones que se les están imprimiendo a nuestras instituciones y con el objetivo social que se les está asignando; y además, es el intento participativo de vislumbrar alguna salida diferente a la actual y que lleve la intención de que nuestras instituciones sean artífices, desde su especificidad y en vinculación con otras instancias sociales, de una sociedad mexicana que avance hacia la justicia y la verdad liberadoras.

Se trata de un extenso ensayo para plantear posiciones y puntos de vista probablemente polémicos, los cuales merecerán la aprobación o la descalificación por parte de ciertos personajes, pero que han sido el fruto de un largo trabajo de reflexión y sistematización. No se trata, pues, de una investigación en el sentido estrecho del término, ni de acuerdo con los parámetros convencionales de la calidad y excelencia académicas. Sí en cambio, es la búsqueda de conocimientos elaborados con la idea de prestar un servicio a la universidad y, más allá de ella, aunque sea indirectamente, a los excluidos de nuestra sociedad.

Además, como se podrá fácilmente verificar, es un escrito que recoge varias de nuestras ideas expresadas en escritos anteriores o en participaciones públicas, matizando algunos puntos y ampliando otros, o buscando nuevos enfoques de lo ya antes tratado. Nos atrevemos a reiterar en lo sustancial estas ideas porque consideramos que siguen teniendo vigencia en el momento actual.

En el capítulo primero presentamos los tres elementos que, como conjunto, constituyen el punto de partida de nuestra reflexión, los cuales pensamos que inciden contextualmente en la sistematización

que despleguemos acerca de la función social de la educación superior. El primero, son los principales juicios e hipótesis, a diversos niveles, que fueron guiando nuestro raciocinio acerca de la función social; el segundo, son nuestras percepciones acerca de las situaciones más relevantes que se viven actualmente en las instituciones, las cuales son causa y efecto, a la vez, de la función social como se está desplegando en la vida real; y el tercero es la apreciación del impacto que los diversos proyectos que distintas instituciones u organismos han elaborado para el futuro de la educación superior, están teniendo ya en las instituciones de educación superior. Y además, como un componente metodológico, hemos presentado algunos corolarios y distinciones entre conceptos, que pensamos que pueden ser útiles.

En el capítulo segundo presentamos algunos rasgos del marco histórico y conceptual de la función social. Esto lo hemos abordado como una reflexión histórica y teórica acerca del concepto de función social, destacando los dos pivotes fundamentales que le sirven de ejes estructurantes, que son el eje del conocimiento y el del servicio a la sociedad. Lo anterior nos permite acumular un conjunto de elementos descriptivos de la función social, a partir de los cuales presentamos una definición de la misma, y señalamos algunas de sus características más relevantes.

El tercer capítulo es la presentación que tienen la visión y la política internacionales dominantes en la actualidad acerca de la educación superior y, por consiguiente, de la función social de la misma. Como se trata de la visión neoliberal, nos remontamos a algunos de los más elementales principios de este pensamiento, que consideramos que inciden en la actual asignación de la función social. También vemos cómo este pensamiento se actualiza en la formulación de la Sociedad del Conocimiento y se difunde vigorosamente por medio de los planteamientos de los principales organismos internacionales o instituciones multilaterales que juegan un papel relevante en las políticas actuales. Y para observar cómo los planteamientos generales se particularizan más operativamente, los agrupamos en siete conjuntos de postulaciones, que hemos llamado Líneas Políticas Operativas.

Pero como esta visión dominante no sólo se encuentra ubicada en instancias internacionales, sino también tiene sus expresiones mexicanas a través de la ANUIES y de los postulados foxistas en sus diversos momentos, en el cuarto capítulo analizamos sus propuestas globales, así como sus lineamientos particulares que se condensan en las mismas siete Líneas Políticas Operativas.

Finalmente, el capítulo quinto, que en realidad es el objetivo principal de este escrito, tiene como propósito ofrecer los rasgos generales

de una propuesta alternativa de función social de la educación superior en México. Con este capítulo, que trata de incluir las líneas básicas que guiaron nuestra disertación a lo largo del libro, buscamos presentar una herramienta para que los universitarios realicemos los anhelos, deseos y objetivos manifestados en esta misma presentación. Para ello destacamos los principios y los desafíos que consideramos que nos deben guiar en nuestra búsqueda de la función social alternativa, definimos y explicamos esta función y, finalmente la desagregamos en las mismas siete Líneas Políticas Operativas manejadas para la visión dominante, pero como un factor de contraste con esa visión.

Cabe aclarar que no pretendemos, ni remotamente, presentar un proyecto acabado y detallado para la puesta en práctica de una nueva función social. Nuestra intención es solamente trazar líneas generales inspiradoras de esa nueva función social, y ofrecerlas a los universitarios como bases de discusión para que, si lo consideran pertinente, ellos promuevan en su institución la formulación y asignación de una nueva función social institucional más acorde con sus convicciones.

Tenemos la esperanza de que este escrito pueda ser un instrumento útil para que los académicos podamos volver a ser los edificadores de nuestra propia realidad laboral y académica, y para que 'los de abajo' de nuestra sociedad puedan encontrar una universidad comprometida con su liberación.

Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a Angélica Rosas Huerta y a Lourdes Casillas, por su colaboración. Igualmente manifestamos nuestra gratitud para Alberto Miguel Vázquez por su apoyo imprescindible en los trabajos de computación.

Guillermo Villaseñor García
Tepepan, Xochimilco, DF
Verano de 2002



I. Los alrededores de la función social





Antes de entrar directamente al tema central de este escrito, que es la Función Social de la Educación Superior en nuestro país y en nuestro momento, con sus características, sus influencias externas, sus políticas y programas y sus posibilidades a futuro, es necesario contemplar algunos de los elementos más importantes que circundan el tema principal.

Son tres los factores que consideramos los más relevantes para la reflexión acerca de la Función Social, por la influencia positiva o negativa que ejercen sobre las personas que estamos involucradas en la vida cotidiana de las Instituciones de Educación Superior (IES), y porque muchas veces estas influencias no las detectamos o no las ponderamos en sus reales dimensiones, para poder así calibrar su impacto en nuestra cotidianeidad universitaria.

El primero es lo que pudiéramos llamar “juicios hipotéticos”, “presupuestos” o “conjeturas” acerca de la Educación Superior (ES) en México y acerca del propio país y de algunas de sus instituciones. El segundo es un conjunto de situaciones fácticas que vivimos en nuestras IES y que conforman una intrincada problemática individual e institucional. Y el tercero es una serie de propuestas, de proyectos o de proyecciones a futuro sobre la ES, pero que evidentemente, desde el momento en que se plantean como algo por alcanzar a futuro, tienen ya un peso significativo en el presente.

Se trata de tres factores que se manejan en el nivel de lo racional y de lo supuestamente objetivo, pero sin duda están influidos por componentes de orden valoral, de posiciones políticas y de cargas subjetivas. Hay que señalar estas influencias subjetivas, no porque constituyan un elemento forzosamente descalificador de los mismos, sino para ubicarlos en sus marcos adecuados, en la medida en que esto es posible en el pensamiento de lo social.

Dicho en otros términos, vamos a plantear un conjunto de “conjeturas” -sin pretender darle una connotación popperiana a este con-

cepto- que tienen un sólido fundamento de verdad asentado en la realidad, compartidas por muchos universitarios y no universitarios, muchas de ellas objeto de tratamientos rigurosos por parte de científicos connotados aunque no sean totalmente compartidas por intelectuales y políticos; y por consiguiente, conforman un basamento consistente para los desarrollos que se van a presentar en capítulos posteriores.

Porque dichas conjeturas ya tienen esa consistencia, y porque no constituyen el objeto central de estas reflexiones aunque sí estén de algún modo presentes, no nos detendremos para ir probando cada una de ellas. Así pues, aunque no estén acompañadas de un aparato crítico y de una batería de argumentos probatorios, no por ello perderán su carácter verdadero. Lo que es verdad, no deja de serlo por no comprobarlo al momento de afirmarlo. Además, todo aquello que es materia de aceptación, de negación o de polémica, es algo que está presente en nuestro discurrir al menos como objeto aceptado, como objeto negado y como objeto discutible, lo cual quiere decir que tiene entidad en el nivel cognoscitivo y, como entidad realmente existente, no puede ni conviene que sea ignorada porque se correría el riesgo de desvirtuar la realidad al desconocer una parte de ella.

La presentación de estos tres conjuntos de factores anticipadamente al desarrollo del tema central, tiene también la intención de mostrar con toda claridad el marco hipotético del que estamos partiendo, aun a sabiendas de que la intención no es probar cada una de las hipótesis, como ya se había dicho, sino concentrarse en lo referente a la función social de la ES, que se encuentra anclada al interior de ese conjunto de juicios y percepciones.

1. Los juicios hipotéticos presentes

Los juicios que se presentan enseguida, no se refieren a aspectos particulares de la ES como pudieran ser la certificación, los criterios de acceso o de financiamiento, las auditorías a las instituciones, etcétera; tampoco se refieren a programas específicos que se han estado aplicado en instituciones de diversas partes del mundo, como los de capacitación del personal, los de equivalencias crediticias, u otros que reflejen alguna política especial; estas hipótesis más bien se refieren a aspectos de carácter general que se ubican en el campo de lo social, de lo político, de lo estratégico, de lo conceptual, pero que tienen una repercusión de tipo global en la ES.

1. La orientación política que ejerce la mayor influencia en la conducción práctica de nuestro país –y la que se ha constituido en el prisma por medio del cual, quienes ejercen el poder hegemónico, pretenden que se aprecie todo el conjunto de los componentes de la nación–, corresponde a la tendencia neoliberal de la globalización económica.

Esta orientación política implica, entre otros muchos componentes, que el factor determinante, aunque no exclusivo, en el establecimiento de relaciones entre los países, así como al interior de las sociedades nacionales, deba ser el mercado sin trabas, sobre todo el internacional; lo anterior ha provocado que exista una división internacional de países o de bloques de países, en la cual unos juegan un papel subordinante y directivo y otros desempeñan un rol consecuentemente subordinado y complementario.

Por lo tanto, se da la existencia de un proceso de mundialización interdependiente entre las sociedades, que conduce a un predominio de lo global sobre lo local y de lo internacional sobre lo nacional, con la necesaria recomposición disminuida de la soberanía de los estados nacionales y con la instauración de una nueva institucionalidad gobernante mundial difusamente ubicada en organismos multilaterales convencionales (ONU-OTAN) o en instancias circunstanciales (Unión Europea, APEC, OCDE), que se ha constituido en conductora de las institucionalidades nacionales. Esta institucionalidad gobernante mundial no tiene un perfil rígido en su conformación, aunque sí tiende a aglutinarse alrededor de un centro de gobierno hegemónico a su interior, que es el gobierno de los Estados Unidos.

2. Esta orientación política general y las políticas y programas que de ella se desprenden, brotan a partir de los intereses de generación y acumulación de riqueza de los grandes consorcios productivos mundiales; se convierten en resoluciones prescriptivas mediante la determinación de los centros hegemónicos mundiales (El Grupo de los Ocho, la Organización Mundial del Comercio, etcétera); son alimentadas e inducidas o impuestas por los organismos (económicos) internacionales –Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)– y son finalmente ejecutadas por los gobiernos nacionales o por los grupos locales afines a ellos en su orientación política.

3. El proyecto de desarrollo económico y de conformación cultural de México, así como el modelo de organización social que se han impulsado en nuestro país desde los círculos más fuertes del poder a partir de la década de los años ochenta, corresponden a la orientación

política dominante antes mencionada. Por consiguiente la política y las políticas en el campo educativo, específicamente en la ES, son las correspondientes a esa misma visión política general, que implica una orientación de las IES de acuerdo con las necesidades de la globalización económica neoliberal.

4. La finalidad última o la función social que se le ha asignado a la ES en esta orientación neoliberal es colaborar eficientemente mediante sus propias actividades, para que sus productos impulsen una adecuada inserción de nuestro país en la globalización, de acuerdo con la visión dominante de ésta. Esto favorecerá que nuestro país juegue el papel que le corresponde en la división internacional del trabajo y del conocimiento, y se desarrolle de acuerdo con los lineamientos de la Sociedad del Conocimiento. Así, la finalidad social última atribuida a la ES la coloca en el campo de las variables dependientes del mercado y de la producción internacionales.

5. A partir de los años ochenta la función social de la educación superior (ES) en México, paulatinamente ha dejado de ser la de colaborar, a través de sus funciones académicas, a la solución de los principales problemas y necesidades de la mayoría de la población, y ha perdido vigor como un factor de capilaridad social para los sectores más rezagados, y de formación de los cuadros técnicos y dirigentes más importantes para la conducción del país, visto todo lo anterior desde una perspectiva fundamentalmente nacional y bajo la óptica de los intereses públicos.

6. Si bien de los documentos vigentes relativos al desarrollo de la ES y de diferentes estudios sobre este mismo tema, se desprende que a este nivel educativo se le asigna como función social colaborar desde las funciones académicas a la solución de los problemas del país, esto se plantea desde la perspectiva de la orientación política dominante de la globalización neoliberal, en la cual los intereses nacionales y públicos quedan subsumidos y subordinados a los requerimientos de ese tipo de globalización.

Por consiguiente, las políticas y los programas que se deciden para la ES, están estructurados para que se desarrollen de acuerdo con parámetros e indicadores que reflejan más preocupación por responder a expectativas externas sobre la ES mexicana, que por satisfacer las necesidades de la sociedad nacional desde la perspectiva de los sectores públicos.

7. En los planteamientos acerca de la ES existe un conjunto de "líneas políticas orientadoras" de carácter general que, articuladas y realimentadas entre sí, estructuran el conjunto de las propuestas para el desarrollo educativo, agrupan los principales lineamientos, y de

ellas se desprenden las políticas particulares y los programas que deberán aplicarse en las IES. Estas líneas orientadoras son, pues, el campo de aplicación de la Función Social vista desde la orientación política dominante, aunque su puesta en práctica puede estar fundamentada en otra orientación política diferente.

Las "líneas políticas orientadoras" agrupan las directrices a ejecutar en los siguientes siete campos de la ES: 1- Aseguramiento de la Calidad: evaluación, acreditación y certificación; 2- Financiamiento; 3- Vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo (corresponsabilidad); 4- Acceso y Diversificación: la educación a lo largo de la vida; 5- Centralidad de la docencia y del aprendizaje; 6- Autonomía y relación con el Estado; 7- Internacionalización.

Los principales documentos oficiales, gubernamentales o universitarios, en que se fundamentan las Líneas Políticas Orientadoras para el ámbito internacional son: "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI" de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, de la UNESCO en noviembre de 1998; el documento "Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise" y "Constructing Knowledge Societies: new challenges for Tertiary Education" del Banco Mundial, dados a conocer en febrero de 2000 y junio de 2002; el reporte del Centre for Educational Research and Innovation de la OCDE, denominado "Knowledge Management in the Learning Society" de fines del mismo año 2000. Y para el ámbito nacional, los principales documentos son el de "La Educación Superior para el Siglo XXI. Una propuesta estratégica de la ANUIES" de 1999; la propuesta hecha por la Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada, denominada "Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006" de noviembre de 2000; y finalmente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006" elaborado por la SEP y dado a conocer en octubre de 2001.

8. Las Líneas Políticas Orientadoras, que en la actualidad tienen una orientación propia de la visión dominante, paulatinamente y como producto de una reiteración propagandística presentada con apariencia de sensatez, han ido ocupando un lugar de mucho peso en el imaginario y en el lenguaje social y educativo; así, de manera prácticamente incuestionada han pasado a formar parte de las directrices generales de las instituciones, debido a la presentación de carácter polisémico y cuasi-axiomático que se ha hecho de ellas, incluso por la presencia de ciertos factores positivos que indudablemente contienen. Por lo tanto hay que distinguir claramente los importantes contenidos básicos de estas líneas estratégicas, de las orientaciones políticas con

las que se aplican, para no adoptarlas mecánicamente o acríticamente o para no desechar irreflexivamente lo sustancial por lo accesorio.

9. La orientación neoliberal de las Líneas Políticas Orientadoras y los programas mediante los cuales se aplican, en la mayoría de las circunstancias se han ido imponiendo coactivamente desde los diversos niveles del poder gubernamental o de autoridades universitarias. Esto se ha realizado a través de la aplicación de mecanismos para el aseguramiento de la calidad (evaluaciones, acreditaciones...) a las instituciones o a los individuos, operados con criterios de calidad no siempre compartidos por la mayoría de los académicos, y vinculados al otorgamiento de recursos financieros extraordinarios o de equipamiento para las labores educativas.

Se trata de mecanismos y criterios prácticamente insoslayables para las IES, ya que sin el acceso a dichos recursos difícilmente se puede lograr un desempeño decoroso del trabajo educativo. Además esto ha sido reforzado por la aplicación de una determinada visión de lo que es la transparencia y la rendición de cuentas. Lo anterior ha conducido a que algunos núcleos de académicos acepten por convencimiento propio las orientaciones políticas dominantes, pero también ha generado resignación o adaptación pasiva a las circunstancias en otros grupos, o bien una resistencia activa o latente en otros sectores del profesorado.

10. La aplicación estratégica de las Líneas Políticas Orientadoras ha enfatizado desproporcionadamente el carácter instrumental de la ES sobre otras de sus funciones inherentes, y esta instrumentalidad la ha orientado de acuerdo con los requerimientos de la competitividad en los procesos económicos y comerciales desde la perspectiva neoliberal.

La instrumentalización de la ES se manifiesta principalmente en cuatro políticas fundamentales que sustentan la función social de la ES:

- a) en la de capacitación y reciclaje de mano de obra en relación con las necesidades de la demanda laboral de la globalización, por medio de la docencia;
- b) en la del desarrollo de una investigación principalmente encausada hacia productos de carácter tecnológico y aplicativo, por medio del impulso del conocimiento útil;
- c) en la política de vinculación y oferta de servicios académicos a ciertas franjas de la sociedad, preferentemente de servicios que sean demandados por quienes busquen integrarse competitivamente en el mercado internacional;
- d) en la formación axiológica y ciudadana de los alumnos, centrada en los valores o cualidades que se consideran dotados de un carácter

funcional y de producción de resultados verificables; igualmente en una formación en valores que refuerce el aprecio subjetivo de lo que la orientación neoliberal considera como estratégicamente valioso: el éxito individual, la calidad total, la competencia, la uniformidad, etcétera.

11. Como consecuencia del énfasis descrito, otros componentes de la función social de la ES, tales como el carácter formativo de la persona, la dimensión humanística, la solidaridad asociativa, la densidad filosófica y la apropiación de las raigambres histórico-culturales, el aprecio por la diversidad, pasan a ocupar en los hechos, no en las declaraciones, un lugar secundario dentro de las políticas orientadoras y de los programas.

12. En consonancia con los desarrollos hipotéticos descritos, en la ES se está dando un proceso creciente de privatización, entendida ésta en dos sentidos fundamentales: uno, consistente en la estructuración de los contenidos de la academia, en la organización operativa de su administración, y en la organización y operación de la toma de decisiones, para que éstas respondan preferentemente a los valores y necesidades de los sectores privados de la sociedad, dada la vinculación privilegiada de éstos con los circuitos económico-comerciales de la globalización; el otro implica la disminución creciente del financiamiento público gubernamental, el incremento paulatino de recursos privados para sufragar los costos de la ES pública, y la canalización de fondos públicos a instituciones privadas.

Estas transferencias de fondos se dan principalmente por tres vías complementarias: como introducción o incremento de cuotas y becas-crédito que son pagadas por los alumnos y sus familias; como venta de servicios académicos que las instituciones, mediante contrato particular, ofertan a las empresas u organismos que tienen capacidad para pagarlos; y como financiamiento gubernamental a proyectos de investigación tecnológica para empresas privadas. Esta privatización implica un trastocamiento o una subsunción de lo público por lo privado, así como una falta de claridad conceptual respecto del ámbito de estas dos esferas.¹

13. Esta dinámica privatizadora está generando, a su vez, procesos sociales excluyentes ya que, por una parte, limita la igualdad de derechos y posibilidades reales para los aspirantes provenientes de sectores económicos desfavorecidos, al ofrecer igualdad formal de oportu-

¹ Véase Pablo González Casanova. 2001. "La nueva universidad" en *La Universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era, pp. 101-122.

nidades a sujetos económica y socialmente desiguales; y por otra parte, orienta la oferta de servicios académicos preferentemente hacia las demandas de los sectores que paguen una buena remuneración por dichos servicios por medio de la suscripción de contratos privados. De la privatización excluyente, se desgajan dinámicas de polarización en la distribución de un bien social público como es la ES, y por ende, se agudizan las tensiones entre los intereses divergentes de las clases sociales.

Como se puede ver, del conjunto de estos trece juicios hipotéticos, la función social de la ES queda ubicada fundamentalmente en el ámbito de los procesos económicos del mercado globalizado, entendida esta globalización de acuerdo con las tendencias neoliberales, lo cual conduce a que se pongan en práctica un conjunto de mecanismos de diversa índole, con la finalidad de encauzar efectivamente a las instituciones a cumplir con la función social asignada. Por lo demás, conviene advertir que estos juicios hipotéticos, en cuanto marco orientador de nuestras reflexiones, se verán constantemente reflejados a lo largo del escrito, aun con el riesgo de producir la apariencia de repeticiones tediosas.

2. Situaciones fácticas operantes

Independientemente de los juicios que se puedan formular al analizar la realidad, y de que éstos sean un factor central en el abordaje de la reflexión sobre la función social de la ES, en los hechos existe un conjunto de situaciones complejas –que se dan a nivel institucional, sectorial, nacional e internacional– conformadas por un tejido de acontecimientos y de actores que provocan efectos de diversa índole y cuya presencia impacta positiva o negativamente en las personas, en las instituciones y en las políticas que componen el mundo de la ES. Evidentemente que estas situaciones también son factores intervinientes en nuestra vida universitaria cotidiana, en la constitución práctica de la función social de la ES y en la reflexión acerca de ella. Por eso es necesario referirlas para tenerlas presentes como un marco general de ubicación, tanto del análisis de la función social ahora dominante como de las propuestas para una nueva función social.

No se trata de presentar hallazgos espectaculares ni de abordar exhaustivamente todo el conjunto de esas situaciones o su multiplicidad de entramados, sino sólo de destacar aquéllas que pueden ser las más incisivas en la vida cotidiana de los actores de la ES, y que por ello impactan con fuerza en la asignación y en la práctica de la función

social. Estas situaciones, que tienen un dinamismo vivo y operante, conforman el receptáculo en el que se ubican los juicios hipotéticos antes presentados.

Primero nos referiremos a algunas situaciones generales, ya sean globales o locales que están afectando a México y que impactan a la ES y a sus actores; después nos centraremos en situaciones que se dan al interior de los ámbitos educativos o que tienen que ver directamente con ellos; y en tercer lugar abordaremos algunos de los proyectos existentes para el futuro de la ES y a su influencia ya presente en la conformación de la función social.

2.1. Situaciones fácticas generales

1. Cambio de época: la mundialización

Durante los últimos cuatro o cinco lustros hemos tenido la experiencia de que en toda la humanidad y en referencia con aspectos históricamente fundamentales, se han producido cambios de una magnitud sin precedentes, de manera que, como ya lo han expresado muchos pensadores, pareciera que estamos asistiendo a un cambio de época en la historia de la humanidad, con todo lo que ello pudiera significar de promisorias posibilidades, también de difíciles rupturas y fin de las certidumbres.² Este cambio que se asocia privilegiadamente al desarrollo tecnológico, a las ciencias de la información y las comunicaciones, se presenta y se experimenta como irreversible y profundamente transformador.³

Este cambio ha generado una multiplicación de relaciones de diversa índole entre todas las naciones y entre una multitud creciente de instituciones de los distintos campos de la actividad humana, desarrollándose una “mundialización” en red de las actividades de los seres humanos; esta proliferación e interdependencia de acciones se desplegó inicialmente –de forma especial– en el campo económico-productivo y comercial, al cual se llamó “globalización”. Este cambio global y su red de relaciones, un hecho y parte de la realidad en la que

² Véase Ilya Prigogine. *La fin des Certitudes*. París: Odile Jacob, 1996. Trad. esp. *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1996, citado por Immanuel Wallerstein. *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido*. México: UNAM/siglo veintiuno editores, 2001.

³ Véase José Joaquín Brunner. “Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”, en *Cuadernos de PREAL* nro. 16., enero de 2000, pp. 3 y 9-17.

vivimos, son algo incontrovertible, y prácticamente irreversible, lo cual plantea desafíos anteriormente no imaginados.

2. La orientación dominante: el neoliberalismo

Sin embargo, una línea de pensamiento coincidente con el ejercicio del poder, sobre todo del económico, por los grupos más fuertes del capital corporativo del planeta, ha sido capaz de ir conduciendo con supremacía estos procesos de cambio globalizado, a pesar de las resistencias, efectos nocivos y oposiciones que también ha producido. Se trata de la visión neoliberal del cambio. Esta orientación es tan fuerte y avasallante –y para muchos fascinante–, que provoca un impulso o compulsión no siempre tematizada, para estructurar la propia existencia en función de sus postulados, y en algunas personas, instituciones y gobiernos despierta la urgencia para sumarse a ella, ante el temor infundido de quedar personalmente o colectivamente excluidos de la tendencia hasta ahora dominante y remuneradora.

A pesar de lo señalado sobre la fuerza absorbente de la orientación neoliberal, los hechos mismos han manifestado fuertes debilidades consustanciales al neoliberalismo y cuya existencia es inobjetable. Se trata del incremento de la pobreza en el ámbito mundial, del creciente daño ecológico aunado a las formas de explotación productiva de la biodiversidad, y del deterioro de la pluralidad cultural, intelectual, axiológica y política, en cuanto riquezas creativas de los seres humanos, debido a la unificación del pensamiento, de la información y de los parámetros de valoración de la actividad humana. También es un hecho el incremento numérico y cualitativo de manifestaciones pacíficas o violentas que se oponen a esta línea de pensamiento ante la evidencia de los efectos negativos de la aplicación del neoliberalismo, las cuales también se mundializan.

Por otra parte, dada la estrecha relación de la visión neoliberal con la expansión de la tecnología y con la capacidad para competir exitosamente en el campo comercial, la incorporación a esta forma de vida se asocia con la habilitación en conocimientos y destrezas, la introyección de determinados valores, la adquisición de movilidad y habilidades, y la posesión de acreditaciones que certifiquen la adecuada preparación de los individuos; por ello la orientación neoliberal se encuentra presente en las IES y en sus actores, no sólo ni principalmente como objeto de estudio sino también como problemática que afecta personal e institucionalmente el desempeño y la orientación de tareas académicas.

3. El cambio de las instituciones seculares

Con el avance del cambio de época se ha generado también un sacudimiento de instituciones seculares de la humanidad, tales como el Estado, la democracia, las tradiciones culturales, la religión, la educación, la familia, la sociedad civil, etcétera, que ha cuestionado seriamente sus modos de ser y su existencia misma, y que ha conducido a la ruptura con ellas en algunos casos, e incluso a su paulatina desaparición. Pero simultáneamente se han iniciado intensas búsquedas, promisorias o cuestionables, de nuevas formas de operación que permitan a los seres humanos seguirse desempeñando con fórmulas inéditas en los campos de las instituciones antes mencionadas. Así, van apareciendo nuevos sujetos individuales o colectivos, o bien nuevas identidades en los sujetos ya constituidos.

Lo anterior implica también la ruptura de no pocos paradigmas científicos, valorales, intelectuales, políticos y conductuales, así como la necesaria búsqueda de nuevos referentes paradigmáticos que permitan reencauzar la actividad humana. Así pues, la humanidad se encuentra en un proceso de transición entre una época y otra, cuya duración no tiene un horizonte temporal determinado y cuyas orientaciones estructurantes están, a su vez, en trance de revisión, ajuste o consolidación. Todo esto tiene una estrecha relación con el desarrollo del conocimiento, la investigación y la reflexión académicas.

Las tres situaciones hasta aquí descritas –el cambio de época, la visión dominante del mismo y la mutación de las instituciones– son, como ya se ha dicho, de carácter mundial y, por lo tanto, en cuanto realidades operantes están afectando nuestro entorno nacional inmediato y tienen una relación más o menos estrecha con los procesos educativos de nivel superior.

4. Crisis económica nacional

Ubicándonos ahora en una perspectiva más de carácter nacional, quizá una de las situaciones más impactantes por su duración y por su agudización extensiva es la crisis de la economía de nuestro país con sus secuelas personales de desempleo y percepción subjetiva de inutilidad, deterioro de la calidad de vida e incertidumbre para el futuro cercano, las cuales se vienen intensificando desde la década de los ochenta y particularmente desde la crisis económica de 1995, sin que la política económica foxista signifique una mejoría en los ingresos y en el empleo de la mayoría de la población. El hartazgo de vivir como objeto de la crisis económica, y la búsqueda de caminos –cualesquiera

que sean— para salir de ella, es una experiencia vivencial de fondo que callada pero efectivamente está presente en la práctica de la multiplicidad de las facetas que tiene la ES.

Por una parte, la realidad de la crisis económica se refleja en los procesos de exclusión para el acceso y para la permanencia en las IES, y además se hace patente en la creciente ineficacia para que los estudios universitarios sean efectivos canales de movilidad socioeconómica. Por otra parte, paradójicamente la visión dominante está constantemente presentando a la ES como una vía infalible de superación de las situaciones de exclusión económica, si es que en ella se tiene un claro apego a los valores y mecanismos educativos ofrecidos por esta visión neoliberal, a pesar de los procesos de selectividad y subordinación que la acompañan. Por ello, la crisis económica y sus diversas interpretaciones permean el conjunto dinámico de la ES.

5. Crisis de la democracia

En el campo de lo político, los cambios de manos partidistas que se han dado en el gobierno de varios estados de la República, pero sobre todo la exclusión del Partido Revolucionario Institucional de la Presidencia de la República, han puesto las bases de una posible transformación profunda del Estado mexicano. Lo anterior posibilita el inicio de la ruptura de una cultura priísta que ya había logrado infiltrar no sólo las estructuras político-gubernamentales formales, sino los comportamientos y hasta los criterios de apreciación de conductas personales y colectivas en diversos ámbitos del comportamiento; con estas formas culturales aplicadas a lo largo de setenta años se había logrado el establecimiento de ciertos parámetros de una lábil estabilidad política y social del país.

Este desvanecimiento priísta está abriendo la posibilidad de que se produzca una nueva situación, que implica la modificación de parámetros tradicionales de comportamiento y que está requiriendo una nueva educación de las personas y de las instituciones en su forma de establecer las relaciones con el Estado. Paralelo al saludable vacío que dejó el inicio del fin de la cultura priísta, en grandes sectores de la población mexicana se despertaron expectativas de cambio desproporcionadas y esperanzas poco realistas de mejoría en todos los órdenes, lo cual no se ha podido cumplir de acuerdo con las promesas presentadas, suscitándose así una falta de credibilidad y una decepción ante el surgimiento exagerado de las expectativas positivas del cambio. A dos años de distancia del triunfo electoral de Vicente Fox, aún no tenemos resultados que nos permitan vislumbrar con fun-

damentos los cambios, pero quizá aún sea posible otorgar el beneficio de la duda.

6. Desgaste transicional

Además, como una consecuencia que se genera parcialmente en las variaciones políticas mencionadas, e incluso tiene raíces en otras transformaciones que se han dado a nivel internacional, los partidos y las agrupaciones políticas mexicanas han entrado en una dinámica de crisis y de revisión carente de consensos, lo cual no les permite ofrecer planteamientos viables y transformadores para contender con los desafíos que presenta la situación de cambio ya mencionada. Así, los sectores de la población que pretenden impulsar una orientación más democrática o tal vez de izquierda, se encuentran sin organizaciones consistentes desde donde se pueda realizar la acción ciudadana, excepto núcleos reducidos de ella que han logrado mantener algún tipo de acción coordinada.

Un desgaste parecido se ha dado en las organizaciones gremiales y sindicales, de tal manera que las formas asociativas orgánicamente estructuradas para la acción colectiva, al menos temporalmente han perdido vitalidad y viabilidad. Como contraparte, la individualización y la segmentación poblacional se han incrementado, lo cual está conduciendo a la búsqueda de soluciones individuales y de éxito personal como los únicos valores redituables, aun cuando ello implique la competencia y la exclusión de los otros.

Sin embargo, a pesar de este desgaste y esta deficiencia de factores aglutinadores, lo que sí suscita consenso es la opinión de que una vez instaladas estas variables políticas de cambio, se darán transformaciones importantes en nuestro país, aunque no de forma intempestiva. Es decir, todos coinciden en que el cambio es irreversible, pero no en la direccionalidad del cambio, pues no hay acuerdo en el rumbo que debieran tomar las principales variables económicas, jurídicas, culturales, políticas, que conforman el escenario actual. Sin embargo subsiste la sospecha y el temor fundado –aunque no la certeza plena– de que estos cambios pudieran seguir presididos, durante un largo tiempo, por las orientaciones políticas dominantes a las que nos hemos referido antes.

Los rasgos más sobresalientes de este desgaste de consensos en el nivel social, propio de situaciones transicionales, así como las contrapartes y las sospechas fundadas que lo acompañan, también los encontramos reflejados en la educación superior, como adelante se verá.

7. Las dificultades para la organización social

La conjunción de los factores mencionados y la concurrencia de otros componentes de la realidad mexicana actual, han ido entretejiendo una compleja situación de la capacidad organizativa y de la subjetividad social, que tiene fundamentalmente dos vertientes:

Por una parte, se ha provocado una especie de parálisis o de “pasma” social que ha conducido a un cierto grado de inmovilismo de las diversas agrupaciones y de los individuos, pues se encuentran atrapados por la lucha cotidiana que impone la crisis económica, y desconcertados en cuanto al rumbo que debe tomar la sociedad para afrontar el cambio que no tiene rasgos claramente definidos, como decíamos.

Este desconcierto social ha sido una situación muy propicia para que aquellas políticas y orientaciones que están estructuradas con suficiente coherencia y que son impulsadas por fuerzas político-económicas que tienen poder, avancen en sus propósitos, aun cuando ellas no favorezcan las expectativas de la mayoría de la ciudadanía. Como no hay capacidad de reacción enérgica, las políticas dominantes se van aceptando con una resignación malhumorada y van pasando a formar parte de una dinámica acumulativa de un predominio unilateral. Esta reacción forma parte de un círculo vicioso que reproduce incesantemente la parálisis o el pasmo antes mencionados.

La otra vertiente de esta situación compleja está constituida por una toma de conciencia de numerosos individuos aislados y de agrupaciones pequeñas, pero sin articulación orgánica fuerte entre ellas, que les lleva a la búsqueda de mejores condiciones para la operación del cambio y para imprimirle la adecuada direccionalidad en las transformaciones que lo acompañen. Así, se están registrando esfuerzos organizativos y propuestas que pretenden rebasar los marcos institucionales actualmente vigentes.

Estas siete situaciones fácticas operantes, ya sean de carácter mundial o nacional que se han presentado, se ubican en ámbitos diferentes al educativo; sin embargo tienen una repercusión real en los actores individuales e institucionales de la educación, por las orientaciones que tienen, por los impactos personales o colectivos que suscitan, por las imposiciones que las acompañan; además, como plantean por sí mismas una serie de interrogantes para la sociedad, es necesario abordarlas con el mayor rigor y sistematización científica por medio de la investigación, y preparar mediante la docencia a personas que sean capaces de enfrentarlas profesionalmente, todo esto por la ES.

2.2. Situaciones fácticas en la educación superior

Después de haber presentado las situaciones fácticas de carácter general y que se pueden ubicar, preponderantemente, en ámbitos mucho más amplios que los educativos pero con clara incidencia en ellos, pasaremos a describir otro conjunto de situaciones que se encuentran claramente ubicadas en el ámbito educacional, y que tienen una repercusión inmediata en la determinación y operación de la función social de la ES.

Para la descripción de estas situaciones actuales de la vida cotidiana en la ES, primero se presentarán tres de ellas que son de carácter particular, y relativamente fáciles de detectar porque incluso son mensurables y ubicables en el tiempo y en el espacio, y por lo tanto son más fácilmente comprobables; las otras cinco no son objetivamente aprehensibles en una primera instancia, sino con el análisis de experiencias concretas y mediante investigaciones de carácter sociológico o antropológico, lo cual las puede hacer menos patentes pero no por eso menos reales.

1. Decremento de instituciones públicas e incremento de privadas

Prácticamente a partir de 1974, año en que, sabemos, se crean la Universidad Autónoma Metropolitana, los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM y se inicia el proceso de los Colegios de Bachilleres, y de 1978, cuando se funda la Universidad Pedagógica Nacional, no han surgido nuevas instituciones públicas universitarias,⁴ salvo las nuevas unidades en el subsistema tecnológico público⁵ y la Universidad de la Ciudad de México en el 2001. En contraste, en los últimos once años, -hasta el 2000- se crearon 44 de las contradictoriamente llamadas "Universidades Tecnológicas",⁶ las cuales no

⁴ En este contexto el término "institución universitaria" o simplemente "universidad" se está entendiendo como aquella institución que tiene como propósito explícito el desarrollo de las tres funciones académicas de docencia, investigación y extensión o difusión de la cultura. En cuanto a investigación, desarrolla no sólo la investigación tecnológica y aplicada sino también y principalmente la investigación básica y heurística. Finalmente, la "universidad" busca expresamente la realimentación de las tres funciones académicas entre sí, sin preeminencia de una sobre las otras, pero cuidando que el papel innovador de la investigación se haga presente en todas ellas.

⁵ Cfr. "La educación superior ante un nuevo siglo", en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado 22, <http://www.observatorio.org/comunicados>.

⁶ Cfr. "Pertinencia y diversificación de la oferta educativa", en <http://sesic.sep.gob.mx/Avances94-2000/ofsesic/PERT-DIV.HTM>

satisfacen los requisitos mínimos de lo que es una universidad, sólo cubren una parte mínima de la demanda, pero han recibido presupuestos proporcionalmente superiores al resto de las públicas.⁷

Lo anterior acontece a pesar de que hasta el 2000, las universidades tecnológicas sólo cubrían el 3 por ciento de la demanda de ES en el país⁸ y de la baja cobertura ofrecida por las instituciones públicas, la cual en la actualidad no rebasa el 22 por ciento.

Como contrapartida se ha dado un incremento acelerado de las instituciones privadas de ES:

Evolución del número de las IES por régimen, 1970-1999

	1970	%	1980	%	1990	%	1999	%
IES públicas	68	62.4	161	52.4	412	53.5	515	41.2
IES privadas	41	37.6	146	47.6	358	46.5	735	58.8
Total	109	100	307	100	770	100	1250	100

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*. ANUIES, México 2000, p. 40.

Lo anterior significa que ha aumentado el número de establecimientos docentes, y no necesariamente el de instituciones universitarias en el sentido más completo del término. Como resultado de lo anterior se ha generado una importante modificación en la atención a la matrícula, pues las instituciones públicas cubrían el 88.3 por ciento de la cobertura nacional y las privadas el 11.7 por ciento en 1975 y para 1999 los porcentajes se modificaron de manera que el 72.4 por ciento fue cubierto por las instituciones públicas y el 27.6 por ciento por las privadas (Datos tomados de ANUIES, *op. cit.*, p. 44).

Como se puede apreciar, pareciera que al Gobierno Federal sí le interesa que se incremente el número de IES, pero las que ofrezcan servicios educativos acordes con las orientaciones básicas que él sustenta como proyecto de nación. Para esto, según se infiere de los datos aludidos, los planteles de estudios profesionales y de manejo de conocimientos de tipo aplicativo, son los más promovidos desde las esferas gubernamentales.

⁷ Véase Laura Mackenzie. "México, Universidades Tecnológicas en México: un modelo en proceso de consolidación", OEL, Abril 20001, <http://www.campus-oei.org/sii/numero38/noticia01.htm>. Los gastos para construcción y equipamiento de las 44 universidades ascendieron a US \$372.5 millones, además de que en 2001 se crearon tres nuevos planteles cuyo costo se estima en US \$60 millones.

⁸ *Idem*.

2. Control del acceso a la educación superior

A lo anterior se añade que desde 1994 (cuando se aplican por primera vez los exámenes Ceneval) se ha dado un control del acceso a la educación media superior y superior por medio de los exámenes estandarizados de ingreso aplicados por esa institución, por la Comipens y por diversas IES. Estos exámenes han sido objeto de diversos cuestionamientos tanto desde el punto de vista de sus deficiencias pedagógicas⁹ como de sus contenidos académicos,¹⁰ por la presión vocacional que ejercen en los estudiantes, y sobre todo, por los efectos sociales de exclusión educativa que han producido, especialmente entre los aspirantes pertenecientes a sectores económicos de bajos recursos.

Se señala que estos procesos de selección, que indudablemente contienen algunos elementos de carácter académico, están generando simultáneamente procesos de elitización económica y social en el acceso a la ES, con las consecuencias sociales y psicosociales que acarrearán. De hecho miles de jóvenes que aprobaron los exámenes de ingreso a la educación media superior, no se inscriben debido a la opción que les fue asignada, y otros muchos, a “pesar de que la opción asignada no es de su preferencia, de cualquier manera deciden inscribirse e intentar estudios que de entrada no les interesan. Muchos de ellos tendrán interés y empeño comprensiblemente menor y eso sólo puede generar problemas de todo tipo...”¹¹

Y en añadidura a esos procesos de elitización, hay que señalar los efectos de inequidad que se están produciendo a través del florecimiento indiscriminado de los servicios privados de capacitación para que los aspirantes rechazados presenten con éxito los exámenes de ingreso a la ES. Los alumnos de menores recursos económicos, –quienes estadísticamente coinciden con los mayores índices de reprobación–, difícilmente tendrán la posibilidad de pagar servicios extraordinarios para poder ingresar a la ES.¹² La brecha de la inequidad se

⁹ Hugo Aboites. *Examen único 1996-2000: Balance preliminar; y Examen único 1996-2000: Balance*.

¹⁰ Cfr. “Ponencias presentadas durante la discusión pública y las mesas de trabajo, organizada por la Comisión del Colegio Académico, sobre el examen general para el egreso de la licenciatura”, en *Semanario de La UAM, Órgano informativo de la Universidad Autónoma Metropolitana*, vol. v, nro. 12, suplemento especial, noviembre de 1998.

¹¹ Hugo Aboites. *op. cit.*

¹² Para la ampliación de este tema, véase *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado nro. 68: “El Mercado Informal de la Educación en México”, en <http://www.observatorio.org>

amplía, y por lo tanto la igualdad de oportunidades se vuelve una falacia. Además, desde el inicio de la vida universitaria se introduce y se familiariza al estudiante con un determinado *ethos* compatible con esos procesos de elitización y con sus consecuentes comportamientos guiados por la primacía de la individualidad y de la competencia ante los demás, aun cuando eso implique la descalificación social del competidor.

3. Disminución del presupuesto público

En lo que se refiere a los aspectos presupuestales, en el sexenio de Ernesto Zedillo se dio una disminución real de presupuesto público federal asignado a las instituciones públicas de ES. A precios corrientes el subsidio federal a educación superior y posgrado pasó de 14,234.8 en 1995 a 28,503.0 millones de pesos (mdp), lo que a precios constantes del 2000 significaría pasar de un nivel de 31,801.0 mdp en 1995 a 28,503.0 mdp en 2000; lo anterior nos muestra que el presupuesto destinado a la educación superior sufrió una disminución real de 10 por ciento de 1995 al 2000.¹³

En cuanto al gobierno foxista, no es posible hablar de una modificación positiva en materia presupuestal. En diciembre de 2000 el Ejecutivo federal entregó a los legisladores su propuesta de presupuesto para el 2001. El gasto previsto para educación era de 245.7 mil mdp. Según la exposición de motivos de la iniciativa, el monto total representaba 5.4 por ciento de incremento en términos reales respecto del año anterior y 26.6 por ciento del gasto programable. Sin embargo, debe resaltarse que como proporción del PIB, el gasto educativo permanece casi invariable respecto del último ejercicio de la administración anterior, al pasar de 3.97 a 4.01 por ciento y representar un aumento de apenas tres centésimas, incremento sustancialmente inferior al prometido en la campaña del actual presidente y también menor al sugerido por el equipo de transición correspondiente.

Los diputados modificaron la propuesta del Ejecutivo federal y aumentaron 22 mil 264 mdp, lo cual permitió que se aprobara un gasto educativo total de 249.9 mil millones.¹⁴ Pero sobre este aumento

¹³ Cfr. José Guadalupe Gandarilla Salgado. "Sobre algunos cálculos del subsidio a la educación superior" en *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su porvenir*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales, <http://serpiente/dgsca.unam.mx/ceiich/educacion/gandarilla.htm>

¹⁴ Cfr. "Tres centésimas de incremento al gasto educativo", en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado 47, <http://www.observatorio.org/comunicados>

tan pequeño, en mayo, agosto y noviembre se ejecutaron tres recortes presupuestales que afectaron seriamente al gasto educativo.¹⁵

Además, el proyecto de presupuesto para el 2002 enviado por el Ejecutivo federal a los legisladores, evidenció el propósito de recortar de nuevo el gasto educativo, ya que en pesos corrientes sólo aumentaba en 9 000 mdp respecto del año anterior, sin descontar el efecto de la inflación. Cabe comentar que para educación superior y ciencia y tecnología los montos eran inferiores al año anterior, pues en el presupuesto de 2001 el nivel superior tenía una participación relativa en el total del gasto educativo de 14 por ciento, y en el de este año apenas alcanzaba 12.6 por ciento; más grave, el de ciencia descendió en más de 4 mil millones de pesos.¹⁶

Finalmente, el Congreso salió al paso a los propósitos presidenciales, ya que reformuló el presupuesto y canalizó a educación mayores cantidades, pues el presupuesto educativo se incrementó 5.5 por ciento en relación con el proyecto original, como se puede ver en los rubros del Ramo 11 y del Ramo 25, que son los relacionados con la educación.¹⁷

Además debemos considerar que la distribución de recursos a las IES se hace distinguiendo el subsidio ordinario y el extraordinario. El

Concepto	Presupuesto 2001	Presupuesto 2002		
		Proyecto del Ejecutivo	Decreto del Legislativo	Diferencia
Total	249,989.8	258,715.4	273,752.9	15,037.5
Ramo 11	97,568.6	101,657.9	110,376.5	8,718.6
Ramo 25	24,943.0	19,852.9	21,807.9	1,955.0
Ramo 33	127,478.2	137,204.6	141,568.5	4,363.9

Fuente: *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado 69 "El presupuesto educativo del 2002".

¹⁵ Cfr. Carlos Fernández-Vega. "México S. A.", en *La Jornada*, 30 de agosto de 2001, <http://www.jornada.unam.mx/2001/ago01/010830/030a1eco.html>; y 5 de noviembre del 2001, <http://www.jornada.unam.mx/2001/ago01/010830/034a1eco.html>

¹⁶ *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado 69 "El presupuesto educativo del 2002".

¹⁷ *Idem*.

subsidio ordinario es el gasto que se destina al sostenimiento de la operación regular de estas instituciones, para lo cual cada año se asigna un presupuesto irreductible, igual al costo operativo del ejercicio del año inmediato anterior, más un incremento para cubrir el aumento de costos asociados a servicios personales y a gastos de operación. El subsidio extraordinario asigna recursos destinados a incrementar la calidad de la educación superior y deberá ser obtenido en las batallas de la evaluación, en las que cada institución se verá obligada a cubrir incondicionalmente todos los requisitos que se le demanden, para recibir estos recursos.

Esa aplicación diferenciada se hace con la clara orientación de que los ordinarios sólo deberán incrementarse de acuerdo con los ritmos anuales de inflación reconocidos oficialmente, y los extraordinarios podrán incrementarse según criterios de rentabilidad y pertinencia del gasto al que se apliquen, lo cual ha llevado a incrementos proporcionalmente más altos en el caso de los extraordinarios, pero que son distribuidos de acuerdo con criterios de estricta competencia.

La importancia que ha tenido el subsidio extraordinario se puede corroborar en el monto asignado en el 2000, ya que “el subsidio federal ordinario y extraordinario a la educación superior pública... alcanzó un monto total de más de 40 000 millones incluyendo investigación”.¹⁸ Del monto total, sólo se destinaron 25 933 millones al subsidio federal; el restante correspondió al subsidio extraordinario, es decir, casi la mitad del financiamiento se asignó bajo procedimientos selectivos y competitivos. Los programas a través de los cuales se han canalizado tradicionalmente los fondos extraordinarios, son los de Fomes y Promep, cuyo incremento se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Además en el “Programa Nacional de Educación 2001-2006” de la SEP, se hace un reacomodo y ampliación de los mecanismos de asignación de esos recursos extraordinarios, que están desarrollando un mayor control para el acceso a dichos recursos. Esos mecanismos están regulados desde el Programa Integral de Financiamiento Institucional (PIFI), que tiene como objetivos la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen las instituciones, así como el aseguramiento de dicha calidad cuando hayan sido acreditados por organismos especializados.¹⁹

¹⁸ SEP. “Apoyo a todas las instituciones”, <http://sesic.sep.gob.mx/Avances94-2000/ofsesic/APOYO.htm>

¹⁹ Cfr. PIFI 2001, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, <http://www.unicah.edu.mx/dgpe/paginas/page28.html>

Subsidio Federal Extraordinario

Fomes y Promep
(miles de pesos corrientes)

Año	Fomes	Promep
1995	326 514.6	
1996	406 515.6	150 000.0
1997	406 375.2	250 000.0
1998	555 089.0	370 542.0
1999	753 600.6	283 004.0
2000	977 713.1	501 444.7
Total		

Fuente: SESIC, Aspectos financieros del sistema universitario de educación superior, septiembre 2000, <http://sesic.sep.gob.mx/financieros/index.htm>

El uso de sistemas como los mencionados para el otorgamiento de los recursos suele justificarse aduciendo la aplicación de un criterio que, de por sí, pudiera ser incuestionable, como es el de la transparencia y la rendición de cuentas a la sociedad; sin embargo la aplicación de este principio sólo con intenciones de control, se está traduciendo en operativos de fiscalización a las IES, que sirven, principalmente, para que las instancias financiadoras revisen si los fondos se están aplicando de acuerdo con los criterios por ellas determinados.

Este conjunto de ofertas, prescripciones, modalidades, estados de cuenta, etcétera, han ido conformando una situación entre los actores universitarios –autoridades, profesores y alumnos– en la que la apropiación de los recursos económicos se ha convertido en el acicate principalísimo para procurar el rendimiento esperado por los evaluadores en la labor educativa, y en un medio muy efectivo para la inducción de conductas y de orientaciones académicas. Esto se ve reforzado por lo reducido de las percepciones que se reciben bajo el rubro estrictamente salarial o de percepciones contractuales en el caso de los profesores, cuyos incrementos anuales invariablemente se encuentran por debajo de los índices reales de inflación.

Como consecuencia, los trabajadores académicos y las instituciones en su conjunto están operando en una situación de presión para la obtención de resultados y de amenaza a sus presupuestos respectivos en caso de no lograr lo que de ellos se espera. Los ideales educativos, las visiones políticas universitarias, la dedicación a trabajos no mensurables o suficientemente redituables, la inversión de esfuerzos

en labores estéticas o culturales, etcétera, tendrán que ocupar un lugar secundario si es que alcanzan alguno.

4. Impulso a la evaluación-acreditación

Los aspectos presupuestales están muy vinculados al conjunto de situaciones que se generan alrededor de la variedad y multiplicidad de acciones de evaluación y de medidas de vigilancia que se aplican a las personas y a las instituciones. La evaluación verificatoria que se ha introducido y su complemento natural que es la acreditación, se ha convertido desde 1989 en la estrategia fundamental de inducción conductista aplicada a las dependencias educativas y a los académicos para que sigamos las orientaciones y los propósitos que nos han sido asignados. Si bien todo mundo coincide en que uno de los objetivos fundamentales de la evaluación es el mejoramiento académico, no es tan claro que se haya logrado satisfactoriamente este objetivo.²⁰ No sería aventurado suponer que algunos de los buenos resultados académicos que se han logrado con la evaluación serían mucho más abundantes si se la desvinculara de las apreturas económicas de las instituciones y de los intereses remunerativos de los profesores.

A pesar de que en los hechos las orientaciones políticas estratégicas de la evaluación y sus criterios de aplicación se han decidido y elaborado fundamentalmente en oficinas gubernamentales o de la ANUIES, y sólo secundariamente en las instituciones educativas, por su puesta en práctica y por la repetición de propaganda, se ha extendido la idea parcialmente cierta de que es la propia comunidad académica la encargada de evaluar a sus integrantes; cuando en realidad se trata instancias que básicamente lo que hacen es poner en práctica los mecanismos de aplicación que ellas han elaborado, pero cuyos criterios inspiradores, en última instancia, no han decidido.

²⁰ A este propósito, Vietse de Vries (2000, 60) señala: "Me parece urgente un sistema de evaluación independiente del Estado, que no esté ligado a los programas de premios, sino a un sistema independiente (como el ejemplo del IFE) que informa sobre el funcionamiento de las IES, así como sobre la idoneidad de las políticas". La práctica ausencia de procesos sistemáticos de evaluación... se traduce en una falta de información acerca de los cambios en el sistema a raíz de políticas u otros factores. Dicho simple y llanamente, no hay datos que permitan afirmar que el sistema esté mejor hoy que hace una década, ni que las políticas públicas hayan producido los efectos deseados". Véase "Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90" en "Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas", p. 60. *Encuentro de Especialistas en Educación Superior*, tomo II. México: CIICH-UNAM, 2000.

Por otra parte, un punto que ha estado ausente de la evaluación es el que se refiere a la funcionalidad social de la misma, ya que entre los criterios de su aplicación no se conoce que se hayan incluido parámetros cualitativos para considerar si sus resultados corresponden a alguna prioridad de orden social o para contemplar la pertinencia social de los mismos. En cambio, la adecuación a los parámetros difundidos por los mercados profesionales que se consideran más competitivos dentro de la visión dominante, sí ha tenido un énfasis considerable.

La vinculación que se ha decretado y puesto en práctica entre los resultados exitosos de las evaluaciones y la asignación de recursos, ha sido el mecanismo adecuado para que la práctica de la evaluación se hubiera extendido como una práctica ya normalizada, pero que sin embargo sigue provocando desazón entre los académicos: todo profesor o investigador sabe que una parte sustancial de sus ingresos –y también su futuro profesional en el medio académico– está dependiendo de los resultados de la evaluación que le practiquen los alumnos, sus pares, las comisiones dictaminadoras, sus jefes, los comités editoriales, los evaluadores designados por la SEP, por el Conacyt, por el Promep por el Fomes o por el SNI, etcétera. Es un conjunto de evaluaciones y de evaluadores a los que no se les encuentra una aparente organicidad.²¹

Así pues, no es de extrañar que los académicos se sientan abrumados por las exigencias a las que hay que responder puntualmente y cercados por una red de obligaciones que ellos no se han fijado, cuya evasión no es imposible, pero sí tiene un costo prácticamente incommensurable. Y esto mismo acontece con las instituciones o con las dependencias universitarias ante su obligación de responder a instancias evaluadoras de cuya resolución depende el acceso institucional a fondos extraordinarios. De esta forma, la evaluación queda convertida a un mecanismo que principalmente sirve como un intercambio silencioso de intereses o como una negociación tácita entre las partes que intervienen en ella.

Además, para la mayoría de los académicos, los criterios orientadores de la evaluación que se les practica, y los indicadores que se les aplican para cuantificar sus labores académicas, son decisiones que se han tomado por instancias evaluadoras, a veces desconocidas por ellos, o bien sin una participación ponderada o dinámica

²¹ Para complementar la información véase Rueda Mario-Landesmann (1999): “¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?”, en *Pensamiento Universitario* 88, tercera época. México: CESU-UNAM, 1999.

de los evaluados. Se trata de decisiones sobre las cuales se difunde información por algún boletín oficial y que, por lo general, se acatan silenciosamente después de haberlas criticado acremente.

5. La nueva identidad de los académicos

Casi como una consecuencia de las situaciones que se han dado alrededor de los aspectos presupuestales y de la evaluación, una realidad que se ha ido imponiendo en las IES es la configuración de una nueva identidad del académico: es decir, que aquello por lo cual alguien, quien se dice académico, es realmente un académico, o aquello por lo cual alguien es considerado y tratado como un académico, ha cambiado respecto de lo que hace veinte años conformaba la identidad de este actor universitario.

Es especialmente relevante abordar esta temática que afecta a los universitarios en sus propias personas, porque en tiempos relativamente cercanos –que fueron vividos por un sector importante de los profesores más antiguos– y después de largos y variados procesos organizativos, desde fines de los años setenta se logró el reconocimiento de la actividad académica como una profesión.²² Con esto el conjunto orgánico de los académicos se convirtió en el actor estratégico más importante de las IES, por el peso de su actuación en las diversas esferas de decisiones del ámbito universitario. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta, y más acentuadamente en los noventa, por la dinámica de la modernización universitaria, se comenzó a concentrar la orientación de las instituciones en instancias intermedias de decisión formadas por autoridades académico-administrativas, que fueron opacando y cercando la potencialidad estratégica de los académicos.

Volviendo a nuestro punto de reflexión sobre la identidad de los académicos, encontramos que hay un nuevo modo de racionalidad sobre la comprensión del ser del académico, que se ha configurado por el empleo de un diferente conjunto de reglas, tecnologías y procedimientos mediante los cuales se ha reinventado un nuevo modo de existencia o de estilo de vida para ellos. Toda esta reinención gira alrededor de “la excelencia”, la cual se ha convertido en la norma suprema de todo comportamiento, a pesar de que no exista concor-

²² Véanse a este propósito los diversos estudios sobre los académicos realizados y dirigidos por Manuel Gil Antón, entre los cuales sobresale el estudio *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco. Primavera de 1994,

dancia en el significado preciso de este concepto.²³ Sin embargo, dentro de la diversidad de significados, éstos tienden a identificar a la excelencia con el cumplimiento de los parámetros de calidad en el desempeño y la certificación comprobada del mismo, marcados por los programas oficialmente aceptados. Esta nueva identidad tiene dos ejes fundamentales para su puesta en práctica: la obtención de resultados de excelencia y la actuación individualizada.

El primero de los dos ejes, la obtención de resultados de excelencia, se encamina al cumplimiento de las modalidades que oficialmente se han determinado como las propias de un desempeño sobresaliente, pero no se orienta tanto por la ponderación cualitativa del trabajo académico, a fin de valorar si se apega o no a los requerimientos intrínsecos del conocimiento; más bien se guía por la compulsividad de medir si cumple o no, y en qué grado, con los indicadores cuantificables y comprobables que se ha determinado que conforman “lo excelente”, y para que eso pueda ser traducido en una calificación numérica contrastable con otras calificaciones igualmente numéricas. Esta modalidad de la excelencia, permitirá que el trabajo pueda ser correctamente evaluado para que, de acuerdo con los resultados de la evaluación, a los académicos se les puedan asignar las remuneraciones económicas previamente tabuladas.

Ante este nuevo componente de la identidad del académico, la generalidad de los universitarios se ve en la necesidad de adoptar una nueva personalidad y unos nuevos comportamientos –un nuevo ethos–, en buena parte direccionados por el acceso a remuneraciones económicas, que lo llevan a buscar el cumplimiento de los indicadores aceptados como criterios de calidad para una evaluación exitosa.

Así, por ejemplo, su trabajo de docencia invariablemente se verá influenciado por la evaluación que sus alumnos y sus jefes harán al término de los cursos, si es que quiere que su trabajo se declare como excelente y tenga la posibilidad de un ingreso incrementado; su trabajo de investigación muy probablemente se matizará por la búsqueda de resultados que puedan ser considerados como de aplicación del conocimiento, porque así lo piden las orientaciones actuales, y que además se puedan transformar en publicaciones que satisfagan los parámetros de calidad remunerable; su trabajo de vinculación externa y difusión del conocimiento se canalizará, quizá, hacia eventos y auditorios que ofrezcan algún tipo de comprobante del trabajo realiza-

²³ Varias ideas de lo comentado a este propósito están tomadas de Eduardo Ibarra Colado, “Considering New Formulas for a Renewed University: the mexican experience”, en la revista *Organization*, volumen 8(2): 209, Londres, Thousand Oaks CA, and New Delhi, 2001.

do, para que las constancias conseguidas sean sometidas a evaluaciones redituables.

Pero el campo en el que esta búsqueda de resultados, como parte del primer eje de la nueva personalidad de los académicos, se presenta más apremiante para la nueva identidad de los académicos por su impacto en el *status* institucional, es su preparación e incesante actualización de conocimientos y de capacidades, ya que esta actividad académicamente vital, se ha venido convirtiendo en la clave de la promoción laboral de los profesores y en el desarrollo de una carrera académica. Y esta actualización también está siendo marcada por la necesidad que tienen los trabajadores académicos de ser ubicados dentro de los perfiles que se consideran como indispensables para el acceso a financiamientos extraordinarios, como el caso de los recursos Promep, o de la obtención de apoyos especiales como los que se distribuyen a través del Conacyt y del SNI, sin los cuales se carecería de recursos indispensables para el trabajo académico sobresaliente que se demanda.

Lo anterior no significa que la búsqueda de una mejor preparación no esté también marcada, en otros universitarios, por un auténtico interés académico y de preparación para el servicio a la sociedad; sin embargo esta última modalidad se encuentra cercada por la realidad envolvente de los otros dos factores que marcan los procesos de actualización profesional; además se encuentra en una atmósfera académica un tanto enrarecida porque esta "profesionalización" de los académicos está muy marcada por la necesidad imperiosa de obtener credenciales que acrediten grados académicos, más que por la posesión de los conocimientos, puesto que la ostentación de diplomas, casi por sí misma, es el requisito necesario para conseguir resultados acreditables y remunerables.

Este campo de la profesionalización de los académicos resulta más trascendente en sus efectos que los otros mencionados, porque mediante las actividades que lo conforman, se va produciendo una metamorfosis y una remodelación de lo más íntimo y específico del ser humano como son sus procesos cognitivos y valorales de su propio conocimiento. Evidentemente que, si sucede a los profesores, esto necesariamente se reflejará en el trabajo formativo que ellos realicen con los estudiantes y en la transmisión de una mentalidad universitaria marcada por este tipo de excelencia, con sus características de obtención de resultados y de individualización del desempeño. Es decir, tiene un enorme efecto multiplicador sobre las personas y un enorme potencial transformador de las personas y de las instituciones y además, con esa específica orientación.

Esta mutación de la identidad ha producido el siguiente efecto, como dice Eduardo Ibarra:

La vocación académica ha sido suplantada por el *trabajo académico*, con un cambio de la solidaridad hacia la competencia, y de un compromiso hacia la institución y hacia los otros colegas académicos, a la adopción y práctica de un individualismo posesivo sin mayor mediación de otros factores.²⁴

La vocación académica a la que se refiere la cita anterior, estaría conformada por un conjunto de esfuerzos solidarios institucionales y personales para obtener los mejores frutos académicos y orientarlos, en última instancia, al servicio del conjunto de la sociedad; es decir, que ese servicio a la sociedad, durante muchos años fue el referente último para determinar qué esfuerzos había que realizar en los diferentes ámbitos de las universidades públicas y qué criterios de calidad había que aplicar para evaluar dichos esfuerzos. El cambio de esta "vocación" por un "trabajo académico" lo que ha implicado es que la determinación de los esfuerzos por realizar, los frutos por conseguir y los criterios para evaluarlos, ahora tienen como referente último, la obtención de resultados individualmente exitosos para los académicos y la obtención de resultados institucionales acordes con las expectativas formuladas por instancias evaluadoras y acreditadoras. Estas instancias, externas frecuentemente a las universidades, han sido promovidas con el beneplácito gubernamental, y responden fundamentalmente a las exigencias del mercado.

El segundo de los ejes de la nueva identidad de los académicos, que es la actuación individualizada, se desprende secuencialmente de la búsqueda de resultados de excelencia y de la suplantación de la "vocación universitaria" por la eficiencia o la excelencia en el "trabajo académico". Se trata de la adopción de prácticas del trabajo académico que se realizan de manera individual, o en grupo, y que en ambos casos tienen como objetivo final para sus operadores asegurar la adjudicación personal de indicadores adecuados para que se les evalúe como profesores exitosos. Esto trae como consecuencia la adquisición circunstancial de mayores ingresos económicos por la productividad demostrada, así como la posibilidad de competir en los certámenes convocados por diversas instancias financiadoras para la distribución de recursos extraordinarios.

²⁴ Eduardo Ibarra, 2001, p. 209.

Como se podrá colegir sin gran dificultad, una buena cantidad de académicos cuyo número tiende a incrementarse, paulatinamente se va acoplando a estas tendencias que le constriñen por doquier, no solamente porque les abren un horizonte económico relativamente halagüeño, sino también porque les van generando un *status* de prestigio por el que –en este nuevo escenario– se es bien valorado institucionalmente. Además, de tal manera se ha organizado la operación de las IES, que es imposible prácticamente evadir estas estructuras organizativas, pues no existe otra manera práctica de operar, a no ser marginalmente.

Esta tendencia que se va acentuando, poco a poco ha ido atomizando a las comunidades universitarias y ha erosionado las diversas formas asociativas que espontánea u orgánicamente se daban en las IES, debido a que opera individual y segmentadamente, e incluso cuenta con una opinión compartida y legitimada institucionalmente de que lo importante, en la práctica, son los desempeños individuales. Así, vemos que esta tendencia a la atomización también se empalma con fenómenos propios de las situaciones fácticas antes analizadas, pero que no son del todo ajenos a las nuevas tendencias de la identidad de los académicos; por eso se encuentran situaciones como la ausencia creciente de los académicos en las organizaciones laborales, la casi desaparición de colegios o academias de profesores, la disminución de instancias de discusión teórica colectiva, etcétera.

Junto a lo mencionado, también se puede constatar como un efecto de este individualismo, una dificultad creciente para lograr la participación de los profesores en las iniciativas de carácter institucional que no tengan una clara traducción en credenciales favorables para las evaluaciones, o que tengan una baja asignación de puntos para la evaluación. Así por ejemplo, cada vez es más difícil encontrar profesores para ocupar ciertos cargos académico-administrativos, para la participación acuciosa en las labores de órganos colegiados, para las labores de revisión y reformulación de planes de estudios, para la aportación de datos e información con fines de planeación, y así para otras tareas pequeñas pero indispensables para el funcionamiento institucional de los planteles. Y como signo de descomposición abierta, comienzan a aparecer formas de agrupación para la defensa de los intereses particulares, tales como incrustar a ciertas personas en las instancias evaluadoras, multiplicar la coautorías de publicaciones aparentemente colectivas, y otras.

Esta atomización en la búsqueda de propósitos individuales y la disolución de instancias asociativas para el trabajo académico de la

colectividad, han sido sumamente propicias para que el conjunto mayoritario de los profesores haya asumido actitudes de adaptabilidad a las disposiciones legales y a las orientaciones políticas impulsadas por funcionarios y autoridades de las IES o de fuera de ellas, con tal de no dar una imagen de divergencia respecto de las autoridades, que pudiera repercutir negativamente en la obtención de los beneficios individuales.

Obviamente, eso mismo ha provocado una falta de participación y de interés de los actores universitarios por discutir iniciativas de cambios estructurales que van modificando las identidades institucionales, y por plantear propuestas alternativas a dichas iniciativas. Así, por ejemplo, encontramos que en los cambios que recientemente se han hecho a la Ley Orgánica de varias universidades, en la modificación y adición de políticas de docencia e investigación, o en la elaboración de planes de desarrollo institucional y de la Misión o Visión de las diversas dependencias, la participación de los académicos en realidad ha sido escasa y lánguida, a pesar de que los rectores y autoridades señalen lo contrario.²⁵

Esta dejadez participativa, obviamente no se debe a una incapacidad analítica de los maestros o a una insensibilidad para percibir tanto los cambios que se están generando como la dirección en la que están siendo orientados. En todo caso, la falta de participación se debe a una de estas tres razones: un convencimiento ya interiorizado de la "bondad" de las modificaciones; que la participación analítica y crítica en los procesos institucionales se ha convertido en un distractor para la realización del "trabajo académico" de excelencia y, por lo tanto es mejor no provocar situaciones potencialmente conflictivas y que pudieran tornarse en contra de los logros de la eficiencia y de los beneficios económicos; por último, que no hay la indispensable claridad de hacia dónde, con quiénes, cómo, cuándo, avanzar hacia una visión alternativa.

La abulia participativa, en parte se explica porque se ha provocado entre los universitarios una especie de pasmo ante la apabullante novedad de las situaciones que se están viviendo en un tiempo relativamente corto, y por la incertidumbre de los efectos que en un mediano plazo se pueden producir en virtud de esos mismos cambios. Por eso, la aceptación acrítica y la inmovilidad organizativa ante lo que se va proponiendo. Además se añade el factor de la nebulosidad en la

²⁵ Para ilustrar lo señalado se puede analizar la experiencia de las siguientes universidades: La Autónoma de Nayarit, la Benemérita Autónoma de Puebla, la Autónoma de Guerrero, la Autónoma de Guadalajara, la Autónoma Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional.

que se encuentran envueltos los sujetos promotores de estos cambios, ya que no se pueden asir fácilmente las diversas influencias que están inspirando o impulsado las transformaciones en curso, ni la magnitud de sus impulsos.

A pesar de que efectivamente ya se han instaurado los cambios propios de la nueva identidad en muchos de los académicos, no es difícil descubrir que, incluso en esos mismos profesores ya “adaptados”, también existen acciones y prácticas concretas que no concuerdan con esa visión de la mera obtención de resultados de excelencia, o actitudes que marchan en una línea divergente a la del individualismo posesivo, tales como una atención desinteresada por los alumnos, la participación en ciertos procesos de nombramientos de autoridades, etcétera. La persistencia de estas actitudes es una manifestación de que subsisten valiosos reductos de “vocación académica” que es necesario justipreciar e impulsar.

En fin, para redondear lo relativo a este punto de la nueva identidad, es claro que todo el conjunto de variables que han intervenido y siguen interviniendo en su conformación, ha traído consigo una cauda de efectos amplios que conforman una situación general que está operando dinámicamente en nuestras instituciones educativas y que son los cuatro siguientes:

- a) Esta mutación de identidad *ha abarcado a una gran parte de los profesores* puesto que el mayor número de ingresos a las instituciones educativas públicas se dio en el periodo de 1970 a 1985,²⁶ y a partir de ese año la disminución de nuevas plazas ha sido un fenómeno permanente. Por lo tanto, no son pocos los académicos que, habiendo vivido intensamente la identidad anterior, estuvieron presentes desde el inicio de la aplicación de las políticas que han llevado al cambio de identidad y les ha tocado vivir de lleno estas mutaciones; la menor parte de los profesores actuales, que son los contratados desde 1985 a la fecha, no han experimentado de forma tan drástica estos cambios porque no vivieron la fase anterior, lo cual no significa que no les hayan afectado pues, como es de suponer, en muchos de ellos la convicción de la “vocación académica” es un hecho incuestionable.
- b) Las apreciaciones, convicciones y conductas que esta situación identitaria ha producido en el conjunto de los profesores, *es muy similar a las producidas en la sociedad en general*, como ya se había detectado al principio de este apartado. Por eso encontramos que la

²⁶ Véase Manuel Gil Antón, 1994, p. 27.

presencia de estas transformaciones tan importantes en las IES, algunas de ellas con pretensiones de transformar sustancialmente sus objetivos sociales y su organización, es un hecho asumido con relativa facilidad por los académicos. Desde luego que hay muchas interrogantes acerca de la conveniencia, la direccionalidad, la oportunidad, de estos cambios, pero no existe la menor duda de que el cambio de la universidad está presente.

- c) También es claro para la mayoría de los académicos que, en el procesamiento de los cambios, *hay una orientación dominante que se va imponiendo* por diversos mecanismos y que va desplazando lineamientos anteriores y otras nuevas orientaciones. Esta visión dominante tiene la peculiaridad de que no se aprecia fácilmente como una política orgánicamente estructurada y con objetivos finales detectables, sino que tiende a percibirse como una acumulación confusa de medidas particulares, lo cual provoca que dichas medidas se asuman como tales y no como mediaciones de la orientación dominante. No se les dimensiona en la proporción adecuada y eso facilita su aplicación no conflictiva.

Además, se ha suscitado una cierta esperanza de que los cambios introducidos puedan acarrear algunos resultados positivos, en la parte académica, pero sobre todo en los aspectos remunerativos para los profesores y presupuestales para las instituciones; pero al mismo tiempo se empieza a percibir que el costo de estas esperanzas es someterse a una evaluación más parecida al intercambio de intereses y a una rendición de cuentas más cercana a una auditoría que a una verdadera transparencia ante la sociedad.

- d) Se trata de una situación para los profesores, en la cual *los paradigmas y los consensos universitarios* en los que hoy se sustenta su ser de académicos, *están envueltos en la duda, en el enigma y, paradójicamente, en la esperanza*. Unos paradigmas se han deteriorado o desaparecido, otros se afirman crecientemente, y otros más parecen asomarse a un futuro creativo. A lo anterior se añade la difícil situación económica de los maestros y la amenaza no descartable del desempleo o de la reducción de ingresos, y de la volatilización de un retiro digno, como resultado de las nuevas reglamentaciones laborales y académicas que ya han sido anunciadas. Como consecuencia final se constata entre los académicos el mencionado pasmo paralizante y la sumisa resignación ante lo avasallador.

Como conclusión de este apartado, lo constatable es que en la medida en que ya cambiaron los académicos, cambió el alma de la universidad. Pero esto no significa que ellos dejen de ser el factor estratégico más impor-

tante de las universidades ni que pierdan un papel decisivo, en el mediano plazo, para las transformaciones por venir y por consolidarse en la ES, incluso si en el corto plazo o en las coyunturas particulares son otros los actores que estén marcando el rumbo temporal de las instituciones.

6. Los problemas de la identidad de los estudiantes

Otra de las situaciones operantes muy importante para el análisis de la función social de la ES, es aquella en la que se encuentra ese actor fundamental que son los estudiantes. La inmensa mayoría de los que actualmente se encuentran en la ES, si no es que la totalidad, desde que tuvieron uso de razón han experimentado la crisis económica del país, o por lo menos están enterados. También han sido testigos de que una pequeña parte de los jóvenes de su edad no han sufrido los efectos de esa crisis, ya que a algunos les tocó disfrutar de mejores condiciones de vida. La exclusión social y económica ha sido una experiencia cercana a ellos o vivida por ellos.

Otra constante que los ha acompañado a lo largo de su vida ha sido la violencia. Las formas de violencia experimentadas han sido múltiples: la económica; la de la guerra, de alta y de baja intensidad; la del crimen, organizado o espontáneo; la estructural de la sociedad, que polariza e incluye-excluye; la ecológica; la del pensamiento único y del fin de la historia, que ahoga la creatividad; la del dinero y del mercado, que implantan su dictadura; la del autoritarismo, familiar, civil, educativo, religioso, etcétera.

Por lo tanto, naturalmente, una de sus preocupaciones vitales es salir de esta crisis con los medios que tengan a su alcance y evadir definitivamente los círculos de exclusión. Y además, un anhelo existencial muy poderoso con el que viven y que no han podido practicar, es asumir por sí mismos la conducción de sus decisiones y la construcción de la paz, en contra de cualquier imposición y violencia. A ellos no les tocó experimentar un cambio de época sino comenzar a vivir una que apenas es balbuceante y que está en proceso de consolidar su arranque, con todas las incertidumbres transicionales antes mencionadas que lo acompañan.

Por su experiencia en los diferentes niveles educativos, tienen claro que numerosos compañeros suyos, a causa de problemas económicos o exclusión social violenta, no pudieron ingresar a la ES y otros, por diversas razones, no han podido continuar sus estudios.²⁷ Ade-

²⁷ Véase al respecto Jacques Delors. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Editorial Santillana-UNESCO, 1996, p. 60.

más tienen la convicción y la esperanza paradójica que los acompaña, de que los estudios profesionales que ellos acrediten al término de su carrera, no van a ser la solución automática para lograr sus aspiraciones, pero sí podrán ser, eventualmente, una buena palanca para enfrentar satisfactoriamente la crisis y la exclusión social, económica o de relaciones.

Más allá de los valores de solidaridad y de humanismo que los jóvenes pudieran haber asimilado en cualquiera de las instituciones de la sociedad, y que indudablemente se traslucen en los criterios y comportamientos de muchos de ellos, la sociedad por medio de multitud de mensajes les ha enseñado falazmente que los triunfadores en esta realidad globalizada, vista desde los prismas neoliberales, son aquellas personas que desde su propia individualidad y a partir de las acciones competitivas y de las actitudes emprendedoras que asumen, logran quedar dentro de los círculos de los incluidos; y también han aprendido, porque así lo ha difundido una propaganda amenazante, que quienes no marchen por este camino serán los excluidos y los perdedores. Por lo tanto, esta manera tan discutible y tan violentamente uniformante o poco plural para valorar lo positivo en la existencia, se convierte en el paradigma dogmático que muchos de ellos asumen.

En la ES, desde el examen de ingreso con su fuerte competencia para acceder a ella, se les envía el mensaje mencionado. Además, el conjunto de evaluaciones calificadoras y de estratificación que se les van aplicando durante los estudios, hasta los exámenes externos que deben acreditar ante instancias infalibles y ajenas a la vida universitaria para obtener certificados de calidad profesional, van reforzando la visión individual y de certificación como paradigmas vitales. Esta dinámica de competencia sobre sus compañeros que se les inculca en la ES, es vista por ellos como algo connatural y coincidente con el tipo de valores que, por múltiples canales culturales, les inculca la sociedad que los rodea.

Sin embargo, los estudiantes también perciben que la aparente seguridad del triunfo profesional para todos los que asuman estos valores, en realidad sólo es lograda por un número relativamente pequeño de ellos, porque el sistema mismo al que quieren ingresar es muy estratificado y altamente selectivo. Además, con mayor o menor intensidad, también perciben las inequidades y fracasos a los que ha conducido y sigue propiciando el sistema mismo, y repudian la injusticia, el autoritarismo y la belicosidad que encierra. Por otra parte, saben de la existencia de planteamientos alternativos, dentro y fuera de las universidades, que abogan por una mayor libertad y pluralidad. Este conjunto de elementos contrapuestos al que están sometidos por diversas influencias, hace de los estudiantes un actor más crítico

de lo que a primera vista pudiera parecer, incluso más allá de la debilidad organizativa que existe por ahora en la mayoría de los sectores estudiantiles.

Toda esta problemática identitaria de los estudiantes, constituye el bagaje con el que ellos atraviesan el trayecto de la ES, y al cual, en su recorrido estudiantil, le van buscando soluciones y proyecciones favorables para el futuro. Por eso, es indispensable tenerlo en cuenta para procurar percibir cómo ellos pudieran recibir los actuales planteamientos acerca de la función social de la ES, y qué expectativas pudieran tener respecto de una futura función social alternativa

7. El papel adaptativo de las autoridades

Considerando las modificaciones que se han dado en la identidad de los académicos y los procesos de estructuración de la identidad de los estudiantes, es necesario calibrar qué acontece con otro de los actores importantes de las instituciones: las autoridades.

Para ponderar el papel que los directivos están jugando actualmente y cómo esto constituye una de las situaciones fácticas operantes, es necesario tener muy presente la función social que desde 1989 se les ha asignado a las IES que ellos dirigen. Esta función social hay que captarla desde la óptica básica con la que se contempló la ES y con la cual se le ubicó desde entonces hasta el día de hoy, la óptica del "rendimiento productivo".²⁸

Igualmente es imprescindible, considerar las políticas oficiales que se han puesto en práctica en las IES que ellos conducen, para que sus establecimientos cumplan con esa función social, sobre todo aquellas políticas que se refieren a la evaluación y a su vinculación con la entrega de recursos gubernamentales. Señalamos estos aspectos relativos a la función social y a las políticas como indispensables para comprender las actitudes de las autoridades, porque ellos constituyen el marco rígido e ineludible que han debido acatar las instituciones, y en el que las autoridades han tenido que realizar sus labores. La existencia de esta situación, de ninguna manera releva a las autoridades de aquellas responsabilidades que ellos hayan decidido asumir en su gestión directiva, sino que simplemente sirve como un contexto explicativo.

²⁸ Para esta discusión ver lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, en Guillermo Villaseñor García (2001) "Planeación, Evaluación, Acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la ES en México", en Carlos Ornelas (comp.) *Investigación y política educativas. Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Editorial Santillana, 2001, p. 322.

Como situación fáctica hay que destacar que, tanto los discursos como las acciones adoptadas por la mayor parte de las autoridades universitarias, se han encaminado por el rumbo marcado por las políticas gubernamentales y por las orientaciones emanadas de la organización de rectores que ellos han constituido, la ANUIES. A esta asociación hay que contemplarla junto a las instancias gubernamentales porque, para el impulso de las políticas conductoras y de las regulaciones prácticas que ella les recomienda encarecidamente a las autoridades que apliquen en sus IES, ha desarrollado un sistema de vasos comunicantes y de mutua realimentación con las principales instancias educativas de la Federación y de los estados. Desde luego, y es particularmente importante dejarlo consignado, existen casos de excepción entre los rectores y directores de planteles educativos, en cuanto al apego o distanciamiento respecto de las disposiciones externas.

Una hipótesis para explicar ese comportamiento generalizado de los directivos es que si no se adaptan a tales directrices oficiales, sus instituciones van a ver mermados los recursos económicos y ellos verán deteriorarse su relación con las autoridades del gobierno, lo cual no sería favorable para la institución que presiden. Es decir, se aducen razones institucionales para justificar ese comportamiento. Esta hipótesis, si bien puede ser que contenga algunos argumentos razonablemente fundamentados, también puede utilizarse como un pretexto para la adaptación mimética a las indicaciones externas, la cual finalmente se convierte en sumisión.

Por otra parte, para poder hacer una adecuada valoración de las actitudes de las autoridades, habría que ver si los casos en los que la hipótesis anterior se hubiere aducido por algunos de ellos como el motivo de su comportamiento adaptativo, nos muestran que ese acoplamiento también se dio en otros puntos o si realmente se limitó a un campo específico. Es decir, habría que detectar si ese comportamiento, -sumiso según algunos y responsable según otros- parcialmente justificable, se convierte en regla o es la excepción, y si esos mismos directivos muestran fehacientemente su decisión de salvaguardar otros valores sustanciales de la academia. El problema es si ese criterio de adaptabilidad se convierte en el subordinante de otros valores universitarios sustanciales, o si se utiliza sólo excepcionalmente y debido a la fuerza de las circunstancias, pero manteniendo una posición clara de buscar un cambio de éstas para que ya no tengan que darse esas excepciones.

Otra hipótesis explicativa del comportamiento de las autoridades es que si no se aceptan dichas directrices y por eso se produce una merma de los recursos económicos, esto podría convertirse en un fac-

tor que les hiciera perder presencia y liderazgo personal ante los miembros de su institución y ante los personajes externos que lo circundan. Es decir, se trataría de razones personales y no institucionales, ya que el comportamiento estaría determinado por la búsqueda de circunstancias favorables a sus intereses y expectativas individuales dentro de los órdenes jerárquicos universitarios o extrauniversitarios.

Cualesquiera que sean las hipótesis formulables acerca del comportamiento de las autoridades, la situación que operativamente se percibe en las instituciones y que afecta su funcionamiento y su función social es, como decíamos, que las autoridades mayores en lo general, salvadas las excepciones antes aludidas, tienen una perceptible proclividad a proclamar su adhesión a las líneas políticas señaladas desde fuera y a la difusión de actividades institucionales, acordes con la línea de dichas políticas; si no lo hicieran así, -suele decirse- correrían el peligro de ser señalados como poco cooperativos, como desadaptados o conservadores, y quizá como insubordinados, con todas las consecuencias que ello pudiere implicar.

Uno de los efectos que se desprenden de esta manera de pensar y de actuar, es que las ideas y los mensajes que contiene dicha visión, van pasando a formar parte de un imaginario colectivo que poco a poco va penetrando en la mentalidad y en la conciencia de los universitarios, con lo cual sus contenidos se convierten en uno de los componentes justificatorios de la situación fáctica operativa que estamos describiendo.

Si bien el lenguaje adaptativo de las autoridades es algo que hay que tomar en cuenta, sin duda la práctica adaptativa es de mucho mayor consideración. Esta práctica se da al menos en dos niveles. Uno es la promoción que hacen las autoridades para que las IES participen en los programas -sobre todo en los vinculados con otorgamiento de recursos- provenientes de las instancias oficiales, tales como los proyectos Promep, los concursos por fondos Fomes, y además los actuales programas de condicionamiento de recursos por medio de las evaluaciones realizadas por los CIEES y la canalización de proyectos mediante el Programa Integral para al Financiamiento Institucional (PIFI), la elaboración de autoevaluaciones institucionales en los términos esperados por los funcionarios gubernamentales. Esta participación, que no puede anatematizarse de forma absoluta, habría que analizarla a la luz de lo dicho anteriormente acerca de las hipótesis justificatorias de las acciones de los directivos.

El otro nivel de la práctica adaptativa, ya no es sólo la participación en iniciativas ajenas, sino el impulso por las propias autoridades universitarias de acciones institucionales que promuevan o fortalez-

can las líneas políticas oficiales; nos referimos a acciones como la modificación de Ley Orgánica o de los Planes de Desarrollo Institucional para ponerlos a los tonos adecuados, la adaptación de los reglamentos particulares o de las políticas generales que rigen a una institución,²⁹ la organización de cursos de asimilación de las orientaciones oficiales, el estímulo al productivismo académico, etcétera.

La realización de este tipo de prácticas forma parte de una situación fáctica que se ha ido conformando paulatinamente, en la cual las autoridades tienden cada vez más a ser percibidas, caracterizadas y calificadas en la comunidad académica, por sus actividades promotoras y gestoras. Para que la conducción de una institución, bajo esta modalidad, sea exitosa, se requiere que una gran parte de la operación universitaria se concentre en la administración eficiente, creativa y emprendedora de la misma; y a esta acción organizativa de la administración, a su vez deberá corresponder a una respuesta de los diversos actores universitarios, que tenga esos mismos atributos. Por lo tanto, mediante esta dinámica, los factores del ejercicio del poder por las autoridades, y de transformación institucional, se trasladan en buena medida al campo de lo promocional, de lo organizacional y de la gobernabilidad de las universidades.³⁰ Como consecuencia de esta modalidad adaptativa en la identidad de las autoridades, va quedando en segundo plano la figura de una autoridad constituida alrededor de un liderazgo académico, como el factor dinamizador y aglutinante de las comunidades del conocimiento.

La actitud de las autoridades, vista en el conjunto relacional de las demás situaciones fácticas descritas, colabora así, a que en las IES se vayan generando las cuatro implicaciones siguientes como parte de la situación general de la ES: *a)* una rigidización institucional, pues las actividades de los diversos actores universitarios, se orientan todas a un mismo propósito, que es el de responder a las políticas implantadas; *b)* una autonomía en declive, ya que la autodefinición académica, como atributo sustancial de las universidades, queda circunscrita por las orientaciones provenientes del exterior; *c)* una pérdida de estímulos para la superación académica, a no ser que de su

²⁹ Algunos de los casos relativamente recientes y más conocidos han sido los de las modificaciones hechas en las universidades de Puebla, Guerrero, Nayarit, Sonora y Guadalajara; para el caso de modificación de políticas, el ejemplo paradigmático por su nivel de "adaptatividad" ha sido el de las *Políticas Generales y Operacionales de Docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana*.

³⁰ Para una consistente fundamentación teórica de esta perspectiva, véase Eduardo Ibarra Colado. *La universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM/UAM-Iztapalapa/ANUIES, 2001, cap. 4, pp. 247-323.

logro se desprendan indicadores evaluables y redituables; *d*) una pérdida de pluralidad en el conjunto del sistema de ES, y por lo tanto la aproximación a un pensamiento único, pues estos esfuerzos adaptativos tienen que ser puestos en práctica por la totalidad de las instituciones, aun cuando se permita o se demande conservar ciertos márgenes secundarios de diferenciación.

8. El problema de la calidad académica

Las siete situaciones fácticas ya mencionadas que están operando sobre la ES, han tenido una serie de repercusiones en diversos órdenes de la vida universitaria, pero interesa destacar el de la llamada "calidad académica", ya que ésta es la categoría invariablemente invocada por quienes conducen la ES, para implantar las orientaciones de las que se han desprendido dichas situaciones fácticas. Además, es un factor que se encuentra presente en todos los intersticios de las políticas, de los programas y de los mecanismos con los cuales se está conduciendo a la ES.

La calidad académica, como se sabe, es un concepto que cuando se maneja en el ámbito de las orientaciones sociales y de sus políticas de conducción de las IES, se torna extremadamente relativo, ya que se define y se operacionaliza en razón de objetivos extrínsecos al conocimiento en sí, y en función de los logros sociales que se pretenden obtener a través de su manejo y de sus resultados. Más que de una categoría científica, se trata de una categoría finalística y pragmática: será de calidad aquello que sirva para la finalidad que se quiere lograr.

Es distinto el panorama cuando el concepto de "calidad académica" se define y se operacionaliza desde el ámbito científico y metodológico de cada disciplina, porque, en este caso, se maneja el concepto de calidad a partir de las realidades y exigencias intrínsecas del conocimiento. Aunque este último ámbito no se analiza primordialmente en este escrito, es conveniente tenerlo presente porque, obviamente, los aspectos sociales del conocimiento no podrán alcanzarse de una manera auténtica si ellos desvirtúan o atropellan los aspectos intrínsecos y constitutivos del mismo conocimiento, el cual constituye la base de la academia.

En el caso de la orientación de las políticas educativas prevalentes en las IES mexicanas, la calidad académica se encuentra directamente asociada, como ya se ha dicho, a la eficiencia en la obtención de resultados predefinidos de acuerdo con parámetros internacionales, a la medición y comprobación cuantitativa y certificada de dichos resultados, y a la rentabilidad económica y productiva de los recursos

que se invierten para su obtención. Estos tres elementos a los que se asocia la calidad académica, deberán traducirse en indicadores, a partir de cuya evaluación se asignarán recursos económicos.

Respecto de la calidad de la investigación realizada en las IES, vista desde la óptica del conocimiento, es indudable que existen niveles de excelencia en el campo de la investigación básica y humanística y de los desarrollos tecnológicos, especialmente en las principales universidades públicas. Sin embargo, a partir de 1996 con la aparición del Promep se comenzó a insistir fuertemente en que los profesores deberían de desarrollar, como una de sus cuatro tareas básicas, la investigación, pero con un carácter aplicativo. Eso se determinó como una condición para que los profesores adquirieran el "perfil Promep", el cual a su vez se consideró como requisito indispensable para acceder a las becas que ofrece este programa para realizar estudios de posgrado, así como también para que las dependencias universitarias obtuvieran financiamientos extraordinarios del Fomes y de otros programas.

Posteriormente han surgido algunos intentos de conceptualización acerca de la naturaleza de la investigación, haciendo malabarismos verbales para salvar la investigación básica, en los cuales, sin abandonar esa inclinación aplicativa se trata de justificar su formulación abiertamente pragmática, lo que en el fondo es una manera más sofisticada e inteligente de apoyar la política de investigación aplicativa, aunque prometiéndole un lugar adecuado a los desarrollos científicos.³¹

Dadas estas visiones de la calidad académica de la investigación, uno de los efectos que se encuentran con frecuencia en las IES, es el

³¹ José Luis Gázquez Mateos. *Informe del Rector General*, 2000. En este texto se habla del concepto de la "Investigación Significativa" en relación con el impacto y trascendencia de esta actividad, y se señalan tres dimensiones de esta significatividad: a) "cuando a través de ellas se genera nuevo conocimiento dentro de un cierto campo disciplinario"; b) "aquella investigación que aunque no se proponga la generación de nuevo conocimiento, sí se dirige a traducir el conocimiento conocido para aplicarlo a la solución de problemas concretos de nuestra sociedad. O bien que ofrece una lectura útil de los fenómenos sociales... por su capacidad para ofrecer explicaciones sobre los fenómenos particulares de nuestro país; o bien por su poder para describir y caracterizar procesos individuales y colectivos de forma que sean accesibles a la comprensión y útiles para el diseño de políticas públicas"; c) "la investigación es significativa también por otras razones que están vinculadas con su responsabilidad ante la sociedad y sus funciones sustantivas. Es por eso que en el ámbito universitario no basta con llevar a cabo tareas de investigación por sí mismas... fundamentalmente se requiere que las tareas de investigación nutran la docencia", pp. 5-6. Esto último es especialmente relevante en las políticas actualmente preponderantes.

abandono paulatino de las investigaciones de largo aliento porque esos proyectos no llenan las expectativas que se han vertido sobre el tipo de investigación que ahora se demanda y porque no son productoras de resultados y certificados inmediatos para las evaluaciones a las que tienen que someterse los académicos. Además, las investigaciones prolongadas no pueden convertirse en artículos rápidamente publicables para la obtención de puntos en una evaluación favorable. Los artículos ahora tipificados con la categoría de científicos, más bien se han convertido en artículos eruditos, con información actualizada, presentados con cierta formalidad extrínseca y ya no se trata tanto de investigaciones de tipo heurístico que produzcan, no sólo nuevas informaciones, sino que generen ciencia estrictamente dicha, y además, una auténtica sabiduría. En otros términos, el criterio dominante de desarrollo de la investigación es de tipo práctico y no un criterio que dependa del desarrollo mismo del conocimiento. Y un factor adicional que fomenta este tipo de investigación es el impulso que, a partir del 2000, los directivos del Conacyt han dado a esta nueva orientación.³²

En cuanto a la calidad de la docencia, afortunadamente lo que encontramos es una buena cantidad de profesores con una vocación magisterial indiscutible que los lleva a entregarse de lleno, y con ilusión, a su trabajo docente. Sin embargo, como parte de la situación fáctica operante, la compulsión institucional por la "excelencia" y la tendencia a realizar las actividades académicas de modo que, preferentemente, reporten buenos resultados en indicadores mensurables para las evaluaciones, ha tenido también su incidencia en la forma de ejercer la docencia.

Así, por ejemplo, en relación con el acto material de la impartición de docencia, no es raro encontrar profesores que tratan de impartir sólo el número de horas de clase que son necesarias para obtener el tipo o el monto de beca que ellos han previamente calculado; tampoco es extraña la solicitud y aun la exigencia de determinados horarios de clase, o el acomodo, compactación o reducción de los tiempos de aula, para que su labor docente no interfiera con otras ocupaciones externas, ni sea un obstáculo para dedicar el tiempo requerido para obtener

³² Uno de los muchos ejemplos que se pueden aducir para ilustrar esta nueva tendencia, son las declaraciones del doctor Jaime Parada Ávila, Director General del Conacyt, con motivo de la aprobación en el 2001, de un estímulo fiscal por el Congreso de la Unión para las empresas que canalicen recursos a este rubro: "...solamente a partir del desarrollo de productos de mayor valor agregado, a través del conocimiento científico y tecnológico, se triunfa en los mercados". Véase periódico *La Jornada*, 24 de diciembre de 2001, p. 5.

becas, o para buscar el complemento de ingresos necesarios, sin importar que se tenga contrato por tiempo completo.

En cuanto a aspectos cualitativos de la docencia, parece que no es tan fácil encontrar un número importante de profesores que hagan un seguimiento riguroso de los procesos y resultados del aprendizaje en sus alumnos, o que preparen materiales didácticos especiales; más bien pareciera que lo importante es cumplir con las obligaciones mínimas que le requiere el trabajo asignado. Tampoco es extraño encontrar profesores que no siguen de cerca los contenidos de los programas de estudios, sino que imparten aquellos conocimientos que les son más familiares o les parecen, personalmente, más relevantes. Así, el cuidado por obtener los perfiles de egresados que se plantean en los planes de estudio, y la tarea de conferir con otros profesores las situaciones de los alumnos o del *curriculum* de la carrera, no suele ser una preocupación relevante para los docentes. Las actitudes descritas no favorecen la calidad de la docencia.

Desde luego, estas circunstancias, y otras más, no son novedad en las instituciones educativas, y además no son atribuibles a una causalidad única. Y mucho menos son aplicables a todos los profesores. Sin embargo existe una especie de consenso, como situación fáctica operante, de que las situaciones mencionadas, que afectan la calidad de la docencia, se han agudizado simultáneamente a la implantación de la nueva identidad de los académicos.

La calidad en la difusión o extensión de la cultura es más difícilmente aprehensible que en las otras dos funciones académicas de las universidades, por la naturaleza de la función en sí misma, que ha sido objeto de interminables discusiones respecto de sus contenidos y finalidades. Pero en forma paralela, se ha ido conformando una dimensión universitaria llamada "vinculación" con la sociedad, que en realidad siempre ha existido, pero recientemente ha tenido formas diferentes de presentación y de alguna manera se considera, quizá incorrectamente, que hace las veces de la extensión cultural. No existe aún una fórmula consensuada o precisa para determinar sus contenidos, pero ya tiene existencia real.

La vinculación con la sociedad, tradicionalmente se ha contemplado como la presencia académica de estudiantes y profesores en las comunidades de los diversos sectores sociales, para buscar y ofrecer soluciones a los problemas cotidianos de dichas comunidades. En documentos recientes,³³ esta vinculación se ha focalizado más en la

³³ Estamos hablando de documentos como *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de CEPAL-UNESCO en 1992; *Lecciones de la experiencia*,

relación con los sectores productivos y se ha retocado por la introducción de la variable de la venta de servicios académicos a los clientes que se interesen en ellos, lo cual ha provocado reacomodos en el ejercicio y en la calidad académica de esta función.

Estas novedades de la vinculación han generado el surgimiento de oficinas especiales en no pocas IES, una de cuyas principales ocupaciones es la de conseguir convenios de intercambio académico y de servicios, pero poniendo atención preferente a la obtención de ingresos mediante dichos convenios. Y a nivel personal, esta concepción de la vinculación ha trastocado las identidades, por ejemplo, favoreciendo la aparición de profesores con habilidades especiales para organizar cursos de educación continua o para conseguir proyectos de investigación pagados por firmas importantes, que reportan beneficios económicos a la institución, pero también al profesor en lo individual.

Como se podrá colegir, estas nuevas modalidades han introducido variantes en el concepto de la calidad académica, ya que se trata de productos que deben estar dotados de especificaciones que los hagan atractivos como mercancía ofertada, para que la vinculación sea exitosa también desde el punto de vista financiero. Se entra al campo de la comercialización en el que los parámetros de valoración son muy diferentes a los de la academia. La calidad académica se determina por parámetros fundamentalmente finalístico-utilitarios más que por los intrínsecos al conocimiento.

Afortunadamente, junto a esta visión de la vinculación siguen operando acciones de extensión de la cultura que propician esa relación de las universidades con los distintos sectores de la sociedad, lo cual permite a los universitarios un fructífero conocimiento de realidades sociales y humanas que debieran ser uno de los alimentadores y determinantes principales del trabajo académico.

3. Proyectos a futuro, pero ya presentes

Otro factor considerado como un componente fundamental para la conformación de la función social de la ES, es un conjunto de proyectos actuales formulados por organismos internacionales y nacionales, por instancias universitarias de decisión, o por personas y agrupaciones de diversa índole, respecto de cómo piensan que debe ser la

del Banco Mundial en 1994, *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México, ES*, de la OCDE en 1996; *La ES en el siglo XXI*, de la ANUIES, en 1998; *El Programa Nacional de Educación*, de la SEP en 2001.

ES en un futuro cercano, para qué quieren que sirva, y cuáles medidas hay que tomar para lograr ese *desideratum*.

Los “juicios hipotéticos” de la primera parte constituyen un trayecto analítico que permite plantear una serie de conjeturas racionales acerca de la realidad de la sociedad, de la economía, de la política, y de la ES, alrededor de su función social. Las “situaciones fácticas” descritas constituyen, un receptáculo en el que los juicios hipotéticos encuentran su fundamento y su ambiente de realización para la materialización de la función social. Los proyectos a futuro, pero ya existentes, son formas de proyección de los componentes estratégicos de la visión política y de la función social dominante detectados en los juicios hipotéticos, para su realización en los receptáculos de las situaciones fácticas y para su aseguramiento futuro. Estos proyectos son los alimentadores de la función social desde esa visión.

A manera de ejemplo enumero algunos de los documentos en los que se expresan los proyectos a futuro: *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia*, elaborado por el Banco Interamericano de Desarrollo, en Washington, en 1997; la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*, acordada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en abril de 1998 en París; *Knowledge Management in the Learning Society*, de la OCDE presentado en París en el año 2000; *Peligro y promesa: la Educación Superior en los países en desarrollo*, del Banco Mundial, de marzo de 2000; *Constructing knowledge Societies: new challenges for Tertiary Education*, también del Banco Mundial y dada a conocer en julio de 2002; *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, elaborado por un grupo de expertos de la ANUIES, y aprobado por todos los rectores de las universidades públicas de nuestro país en noviembre de 1999; el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, de la SEP, dado a conocer en octubre de 2001, etcétera.

Además de estos proyectos formales, hay una serie de propuestas y documentos para la ES, no formalizados como un proyecto sistematizado, que conviene tenerlos presentes, como por ejemplo, los documentos presentados en diversos medios por analistas, estudiantes y profesores con motivo del Congreso General de la UNAM, los numerosísimos *simposia* que se han realizado sobre el tema de la ES en muchas universidades, infinidad de artículos editoriales y de publicaciones científicas acerca de este tema, libros y artículos publicados por especialistas de este campo, tesis profesionales y de posgrado. Los Planes de Desarrollo que se han elaborado en muchas institucio-

nes, las modificaciones legales y reglamentarias que se han hecho en las universidades, también forman parte de estos proyectos no formales de futuro. Este material contiene un acervo de conceptos, análisis, propuestas, respecto de cómo se piensa el futuro de nuestras instituciones y la función social que éstas deben jugar.

La dimensión temporal de los proyectos formales para su puesta en práctica, suele ubicarse en un horizonte temporal que comprende aproximadamente veinte o veinticinco años, dentro de una visión de Planeación Estratégica. Ahora bien, se configura una "visión" de cómo se piensa que deben ser las instituciones al término del lapso previamente calculado, y a partir de ella se asigna una "misión" al sistema de ES y a las IES. Y, ubicados en ese marco, se planean escalonadamente los objetivos por alcanzar, las metas por lograr y las acciones a poner en práctica para llegar a la visión prefigurada. Así es como a partir del futuro se llega estratégicamente hasta el presente. Por eso se puede afirmar que se trata de proyectos a futuro, pero ya presentes y forman parte de las dinámicas en las que actualmente nos encontramos.

Seguramente desde el punto de vista de la planeación, esta manera de proyectar el futuro tiene ángulos muy interesantes, sobre todo si el sujeto que hace la planeación ocupa una posición donde cuenta con los medios para realizarla, y un poder para sustentarla. Una de las dificultades que tiene esta manera de discurrir, es que por más que se proyecte una visión para el futuro y desde el futuro, todo se está viendo desde el presente. El problema es que, de alguna manera, el futuro queda atrapado o paralizado por lo que hoy se piensa que será mejor para el mañana, pues ya hay todo un programa, incluso calendarizado a veces, para comenzar a ser los dueños de lo que vendrá. Al parecer, para quien hace esta planeación, la historia se detiene, o quizá ya llegó a su fin, por lo menos para el corto o mediano plazo para el que está planeada. De cierta forma el presente se vuelve el paradigma casi absoluto de "lo mejor" y de "lo alcanzable", lo cual, puede resultar poco convincente.

Sin duda se deben buscar con mucha perspicacia, sagacidad y audacia los caminos del futuro, y tratar de contar con un rumbo claro y una estrategia precisa para no caminar desordenadamente; pero con apertura a que puedan ir cambiando los puertos de la travesía y el puerto de arribo final, con tal de que eso no implique un destrozo de los motivos trascendentes por los cuales se emprendió el camino. Seguramente después del corto o del mediano plazo se podrían abrir perspectivas ahora no sospechadas, que pudieran, incluso, cambiar radicalmente las condiciones de vida del presente y los diversos puertos de llegada.

Así pues, en el caso de los proyectos formales para la ES, encontramos una serie escalonada, muy bien articulada, de objetivos y metas concretas que tienen que irse alcanzando secuencialmente, bajo la supervisión de la evaluación y de los parámetros comprobables de la acreditación, para lo cual se requiere contar con una vigilada rendición de cuentas y nada quede fuera de control.

Pero desde otra visión del futuro, que ejerza una dinámica de tracción sobre el presente³⁴ como es el caso de muchas propuestas de los proyectos no formales, se piensa que lo que la ES debe enfatizar –sin abandonar la disciplina necesaria para la eficiencia requerida– se podrá desarrollar teniendo una mayor apertura hacia las orientaciones que pudiera demandar el futuro; y esto hacerlo de manera más flexible pero ordenada, que lo permitido en el caso de los proyectos formalizados a los cuales nos referimos, y no exclusivamente desarrollarse con base en metas y acciones concretas e inamovibles sujetas a comprobación y control.

Así, en los proyectos alternativos de futuro, sin menospreciar la importancia de las metas concretas, ha de tenerse presente con toda claridad y explicitación, la búsqueda de logros genéricos en aquellos ámbitos que promuevan valores profundos e irrenunciables, tales como la científicidad, la equidad, la paz, la justicia, la pluralidad, el respeto a las diferencias, la inclusión, los valores ecológicos, etcétera. De estas situaciones o visiones genéricas, y no tanto de situaciones específicas prefiguradas, tendrán que desprenderse objetivos concretos y programables, de acuerdo con la autodefinition académica³⁵ que haga cada institución, lo cual, a su vez, conducirá a la instrumentación de actividades específicas de docencia e investigación.

Dada la naturaleza de las distintas proyecciones a futuro existentes, las que han sido formuladas como proyectos formales y las que constituyen un conjunto no formalizado de propuestas y de planteamientos, encontramos tres tipos de situaciones que, en los hechos, se dan en las IES.

³⁴ Véase Gilberto Jiménez (1972). *Elementos para una Ética de Liberación Social*, mimeo, pp. 119-137.

³⁵ Para el contenido de este concepto, véase Guillermo Villaseñor García. *La Universidad pública alternativa*. México: UAM-Xochimilco y Centro de Estudios Educativos, 1994, pp. 137-150.

3.1. A nivel internacional

Respecto de los proyectos formales planteados a futuro a nivel internacional, en las IES se sabe vagamente que existen y que han sido propuestos por organismos internacionales, tales como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO. Los alumnos, si es que han oído hablar de esos documentos y organismos, muy probablemente no conocen sus contenidos o tienen referencias de segunda mano ya interpretadas por las opiniones que han recibido; los profesores, también en su mayoría han oído hablar de dichos documentos, aunque fuera de aquellos para quienes su trabajo académico les demanda conocerlos, el resto probablemente ha leído algunos artículos que los analizan, pero en general tienen un conocimiento muy insustancial de las propuestas; las autoridades, incluidos los altos funcionarios, también en su mayoría –aunque hay sus excepciones– desconocen los planteamientos integrales que esos organismos han elaborado acerca de la ES, aunque quizá su trabajo directivo les haya llevado ocasionalmente a analizar ciertas propuestas en puntos particulares o a buscar interpretaciones y opiniones más autorizadas.

Otro componente de la situación respecto de los proyectos internacionales, es que se ha generado entre los actores universitarios una indiferencia, o incluso una animadversión, a las reflexiones que se hagan en relación con la influencia que los planteamientos de los organismos internacionales puedan tener en las orientaciones que rigen a las instituciones, pues estas reflexiones con frecuencia han sido calificadas como discursos políticos en sentido peyorativo y, por lo tanto, no se admite que puedan tener un valor analítico apreciable. Es indudable, ciertos pronunciamientos políticos personales o de agrupaciones se han referido a los organismos internacionales y a sus planteamientos en tonos muy polémicos y, en ocasiones presentados de manera muy simplificada, lo cual puede haber contribuido a formar esta mentalidad resistente. Pero no sería remoto que esta resistencia se sustentara también en una salvaguarda semi-inconsciente de las ventajas prácticas que las nuevas orientaciones están produciendo para algunos universitarios, ante la desaparición de las seguridades anteriores y la conformación paulatina de las nuevas identidades.

Los universitarios más conscientes y conocedores de la realidad política universitaria, saben que sí es cierta la influencia indirecta –pero real– de los planteamientos de los organismos internacionales en las orientaciones que rigen a nuestras instituciones. Esto, lo saben esos universitarios, no implica de ninguna manera una acción coercitiva directa de oscuros emisarios de dichos organismos para promo-

ver determinadas acciones, ni tampoco implica que las autoridades de los planteles estén obedeciendo órdenes precisas que hubieren recibido de los funcionarios superiores. Esto lo que supone es la asimilación, casi siempre acrítica, de los lineamientos internacionales emitidos en los proyectos formales de futuro y transmitidos fielmente por quienes tienen la alta conducción de la ES en el país, y ante lo cual no es fácil presentar oposición alternativa, entre otras razones por los riesgos de exclusión financiero-evaluativa que ello puede traer.

Además, esos universitarios más informados, saben que los organismos internacionales, en especial los de carácter económico y financiero, tienen la posibilidad de ejercer una influencia sobre los países como el nuestro en otros campos de las políticas públicas, por lo cual se hace innecesaria la coerción inmediata sobre las instituciones educativas. Por lo tanto, más allá de algunas posiciones políticas que pudieran interpretarse como exageradas, la presencia, no sólo fantasmal sino real de las orientaciones de los organismos internacionales en nuestras instituciones, es un hecho. Consecuentemente, los proyectos formales internacionales para el futuro de la ES, ya están teniendo una incidencia presente en nuestras IES, y forman parte de las situaciones fácticas operantes que están conformando su función social.

3.2. A nivel nacional

Respecto de los proyectos formales planteados a futuro en el ámbito nacional, específicamente nos referimos al presentado por todos los rectores de las universidades públicas mediante la ANUIES en 1998, al elaborado por la Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada en noviembre de 2000, y al decidido por la Secretaría de Educación Pública como Plan Sectorial en septiembre de 2001. La situación que se tiene en las instituciones en relación con estos tres proyectos nacionales, es muy parecida a la que existe con los internacionales. En algunos círculos de los sectores universitarios se sabe que existen dichos proyectos y de qué sujeto social provienen, aunque no son pocos los que desconocen su existencia; casi siempre se trata de un conocimiento indirecto e impreciso de sus contenidos, y sólo algunos universitarios, como los profesores de ciertas disciplinas, los órganos personales de conducción, los académicos interesados en las situaciones universitarias y, en general, los activistas de las diversas agrupaciones, se han dado al análisis de esos proyectos nacionales o a la lectura de comentaristas que se refieren a ellos.

Sin embargo, a pesar del desconocimiento teórico de las orientaciones, los universitarios hemos vivido una experiencia práctica de su aplicación, que nos da un conocimiento existencial de las mismas, aun cuando, paradójicamente, sea muy insuficiente la tematización de estas experiencias. Todos hemos experimentado los procesos de evaluación cuantitativa del desempeño, la implantación progresiva de la "excelencia" como criterio de valoración y de ingresos económicos, el avance hacia una profesionalización centrada en los quehaceres aplicativos, el involucramiento en programas como el Promep, el Fomes, los CIEES y el PIFI, la presencia acreditadora del Ceneval, etcétera. Todos estos factores, que son componentes de los proyectos formales a futuro en nuestro nivel nacional, ya están siendo aplicados y vividos en nuestras instituciones como parte de su función social, y con los efectos prácticos que se han ido describiendo en las diferentes situaciones fácticas antes referidas.

Por lo que toca a las propuestas y planteamientos no formalizados como proyecto, la situación que se da en las instituciones es que, allí están, pero sin que exista una especie de "versión oficial" de ellos, ni una autoría institucional de los mismos, de manera que se vean encarnados en algún sujeto estructuralmente reconocido como tal; como se trata de planteamientos que igualmente pudieron haber sido hechos por un alumno, profesor, sindicato, comisión de profesores, colectivo estudiantil, es difícil delimitar una procedencia ideológica o una sistematización unificada de los planteamientos similares, aunque sí se reconocen algunos de sus autores particulares, ya sean personales o colectivos.

Estos planteamientos frecuentemente versan sobre principios rectores de la ES y sobre aspectos amplios y complexivos como la relación entre educación y sociedad, el sentido de la globalización, la calidad académica, la política educativa; pero en no pocas ocasiones se refieren también a cuestiones particulares, como a los aspectos polémicos de la vida laboral, a los derechos estudiantiles, a las evaluaciones, a los reglamentos, lo cual puede hacer que se les ubique como manifestaciones contestarias más que como sugerencias operativas. Sin embargo, las orientaciones que presentan estos planteamientos, tanto acerca de visiones generales como puntos particulares, contienen elementos que pueden servir de base para la propuesta de políticas, de mecanismos de operación y de criterios de conducción de las instituciones, e incluso del sistema de ES en su conjunto.

Casi siempre son planteados por universitarios o instancias que no forman parte de los cuerpos directivos y que se presentan como alternativos -que no necesariamente encontrados- con lo oficialmen-

te instituido. Por eso no es raro que, en ciertos ambientes universitarios, dichos planteamientos se interpreten como posiciones simplemente políticas, en el sentido peyorativo del término, y que por lo tanto se diga que no merecen ser consideradas seriamente, ya que se trata de actitudes meramente opositoras. Estas maneras de percibir los planteamientos no formalizados, dificulta un posible diálogo fructífero entre las distintas posiciones. No obstante, más allá de sus formas de presentación, y a sabiendas de que sus contenidos generalmente no coinciden del todo con las orientaciones que son las aparentemente consensadas, presentan reflexiones y análisis que pueden ser valiosos para las instituciones. Además, nos ofrecen puntos de arranque para la sistematización de proyectos educativos universitarios, vistos desde la perspectiva de una función social diferente a la actual.

3.3. Corolarios del capítulo primero

Tomando en cuenta los principales trazos de lo señalado en los juicios hipotéticos, en las situaciones fácticas y en los proyectos a futuro, hay tres elementos que ya fueron mencionados en diversas partes de lo escrito, pero al ser como corolarios de lo anterior nos interesa enfatizarlos porque juegan un papel destacado en la conformación y operación de la función social de la ES.

El primer corolario es la importancia del sello que la mundialización imprime específicamente a la ES, vista como la presencia operativa de todas las realidades del planeta en todas las actividades humanas, y como la multiplicación de las interacciones; ello hace que dicha educación en su conjunto, y por lo tanto su función social, no se puedan entender ni operar como algo aislado de esa realidad totalizante. Pero en esta mundialización es particularmente relevante, para nuestro caso, el impacto que sobre la ES ejerce la fuerza neoliberal que cosifica y subsume al conocimiento como el principal de sus componentes estratégicos para la generación e incremento de la riqueza. Y dentro de esta absorción neoliberal de la ES, es especialmente destacable el papel indicativo y operativamente real que han desempeñado los organismos internacionales en la conducción práctica de la ES por medios indirectos, pero no por eso menos reales y eficaces.

El segundo corolario es el establecimiento de una nueva relación de las IES con todos los actores de la sociedad, que surge a partir del hecho ineluctable del cambio transformador que la mundialización complejamente considerada ha producido en las relaciones sociales globales; la orientación de la nueva relación IES-Sociedad va a

depender, obviamente, del proyecto cultural de sociedad que tengan los conductores sociales y de la capacidad real de operación con la que cuenten.

En el contexto de esta nueva relación con la sociedad, sobresale el surgimiento de una novedosa interacción de la ES con los actores gubernamentales o paragubernamentales nacionales, la cual se realiza en consonancia con los lineamientos más amplios emitidos por instancias multilaterales de poder. En esta relación con los actores gubernamentales se da un vigilancia más acuciosa del gobierno sobre las instituciones educativas, pero más estratégica por estar centrada casi exclusivamente en los resultados o en los puntos clave de los procesos; de esta manera la regulación que se da, les permite a las instituciones una movilidad interna con tal de no rebasar los límites que implica la obtención de resultados previamente establecidos. Es una regulación a distancia, aparentemente más suave, pero altamente eficaz. Ello está en el centro de la nueva relación de la ES con los gobiernos.

El tercer corolario es, aunque parezca paradójico, la necesidad que tenemos los universitarios de plantearnos las siguientes preguntas: ¿el cambio de época que hemos constatado y los procesos culturales que con él han surgido, los cambios tan profundos que han acreado la mundialización y la globalización neoliberal, la nuevas relaciones sociales, económicas y políticas de la ES y particularmente de las universidades con sus diversos entornos inmediatos, requieren de una institucionalidad universitaria o educativa *radicalmente* diferente de la institución universitaria secular que hemos tenido hasta ahora?

Por lo tanto, ¿se requiere que las IES tengan una función social completamente transformada respecto de la anterior? ¿O se trata de cambios muy importantes, sí, pero que no deben trastocar el espíritu profundo de los componentes esenciales de la institucionalidad universitaria, aunque sí sus criterios y mecanismos de operación? Por lo tanto, ¿la función social debe sufrir cambios impactantes en sus criterios y formas de operación, aunque no implique una transmutación de sus constitutivos esenciales? ¿Qué es lo que ha cambiado y cómo queremos que se orienten y se operen las transformaciones indispensables?

3.4. Aclaración indispensable

Bajo la hipótesis de que las preguntas formuladas en el último de los corolarios son válidas para los universitarios y para el resto de actores de la ES, no es temerario suponer que en más de alguno de ellos, e

incluso que en las propias instituciones como totalidades que son, existe algún grado de desconcierto o desconocimiento en relación con las finalidades sociales últimas que se pretenden lograr con el trabajo académico, y también con respecto a la razón social de ser de sus identidades específicas.

En contraste con esta falta de concierto que se da hasta en los intersticios de la vida universitaria cotidiana, en los proyectos a futuro para la ES como los que hemos comentado y en sus conductores oficiales, lo que existe es lo contrario: un rumbo claramente predeterminado en sus líneas básicas, en sus políticas y en la mayoría de sus acciones, y una seguridad indudable de que sus prescripciones son totalmente correctas. Además, estos conductores de la ES en México, cuentan con los recursos económicos, humanos, técnicos y políticos necesarios para llevar a cabo sus propósitos.

El resultado de la combinación de estas dos situaciones, es que se ha venido dando silenciosamente un cambio de facto en las prácticas de conducción de las IES, y se está generando una tersa reorientación de sus propósitos sociales; esto ha sucedido sin el acompañamiento de una discusión creativa y resolutive acerca de estas mutaciones entre los propios miembros de las comunidades académicas, y con una notable ausencia de participación al aprobarse y ejecutarse los cambios.

Ante esta realidad diferenciada que se da entre los actores involucrados con respecto del futuro social de la institucionalidad de la ES, es necesario buscar un asidero seguro y que esté anclado en las raíces últimas de la situación, que nos permita avanzar en el análisis de esta compleja realidad, así como proponer algunos vectores fundamentales de la transformación necesaria.

Proponer políticas y acciones concretas, muy bien fundamentadas y estratégicamente organizadas en un plan de desarrollo institucional, que desemboquen en cambios de diversa magnitud, para que así las instituciones respondan a las expectativas que la sociedad tiene de ellas, es indispensable y muy fructífero. Sin embargo, es imprescindible que antes de trazar plan alguno, existan consensos básicos y generales en cuanto a la orientación social fundamental que se quiere que inspire las decisiones concretas. Esto implicará la presencia de una pluralidad complementaria de diversos puntos de vista. De acuerdo con esta convergencia acordada, -que no suprime sino que integra las diferencias-, ya se podrán organizar las estrategias y metas concretas como mejor convenga.

De acuerdo con lo dicho, el resto de nuestra reflexión no tiene por finalidad ofrecer un proyecto de algún Plan de Desarrollo Institucio-

nal alternativo, sino que tiene por objeto plantear con toda claridad y explicitación nuestra respuesta a la siguientes preguntas: ¿para qué queremos que les sirva la ES a los diversos sectores sociales y cuál es el fundamento de nuestra propuesta? ¿Cuál queremos que sea el objetivo final y subordinante de la ES en su relación con la sociedad, y con qué fundamento lo planteamos? Dicho con otras palabras: ¿Cuál es la función social que queremos que tenga la ES y por qué?

Consideramos indispensable responder estas últimas interrogantes porque su respuesta, que además siempre ha existido pero no siempre se explicita nítidamente, será la pauta para determinar qué objetivos sociales a mediano y a largo plazo vamos a buscar con nuestro trabajo educativo, qué políticas, qué metas y con qué prioridades vamos a planteárnoslo. Sólo si logramos claridad respecto de la función social de la ES, la explicitamos y la compartimos institucionalmente, tendremos el asidero fuerte que nos permita trazar un camino coherente para el desarrollo de nuestras instituciones.

El resto del escrito está centrado en los fundamentos, definición, presentación y análisis de la visión preponderante actual de la función social, y desarrollo de las líneas fundantes de una propuesta de la función social que queremos de nuestra educación superior mexicana.

II. La función social de la educación Superior: evolución y concepto



Una vez que hemos planteado el conjunto de los juicios hipotéticos, de las percepciones acerca de las situaciones fácticas de la educación superior y de los proyectos a futuro, que ya están actuando operativamente sobre nuestras Instituciones de Educación Superior (IES), y aclarada la perspectiva general del objetivo de nuestra reflexión, que se centra en la función social de la educación superior, vamos a iniciar el desarrollo de este concepto medular de nuestro trabajo, teniendo en cuenta la necesidad de remontarse hasta los principios y propósitos generales que animan la forma de entender y operar las universidades y la ES en general.

1. La existencia axiomática de la función social

La existencia de una Función social de la ES es uno de los varios “axiomas universitarios” comúnmente aceptados. Como su nombre lo indica, estos axiomas son postulados de carácter general o enunciados amplios que todo mundo da por verdaderos y no requieren una prueba especial de su verdad para ser admitidos como tales; además tienen una aceptación más allá de los factores valorales que rodean a los sujetos que los postulan. Algunos ejemplos de estos axiomas universitarios son:

- El carácter plural, universal o no dogmático de las IES.
- La necesidad del financiamiento gubernamental para las instituciones educativas.
- La autonomía universitaria.
- El carácter participativo y democrático como una característica de la gestión de las instituciones.
- La necesidad de la evaluación académica y de la planeación institucionales.

- La búsqueda de pertinencia de los programas de formación de profesionales.
- Etcétera.

Además, en los escritos y discursos acerca de la Educación Superior (ES) se encuentra una constante referencia a su función social, a los objetivos sociales, a los propósitos sociales, a su papel social, términos que se usan con significaciones más o menos parecidas, pero que generalmente no van acompañadas de una precisión conceptual más fina.

Como se ve, las expresiones utilizadas para referirse al axioma de la función social son iguales o muy parecidas entre sí, aunque muchas veces existan interpretaciones muy diversas de los mismos contenidos.¹ Sin embargo, estas expresiones se refieren a una misma característica de las IES: la existencia de la Función social de la ES como algo propio de esta actividad educativa, lo cual es aceptado a nivel axiomático.

2. La Función social originaria

Dentro del ámbito de los axiomas, encontramos que la Función social se ha manifestado por medio de expresiones diferentes que, sin dejar de referirse al mismo contenido básico, pudieran dar la impresión de que existe una gran dispersión en la forma general de concebirla, pero en realidad esa diversidad de presentaciones converge en una idea general y compartida.

Así, por ejemplo, se afirma que la Función social de la ES es contribuir al incremento de la producción; colaborar a crear mejores condiciones de vida; crear conciencia y participación democrática; contribuir a la competitividad del país; atender a las necesidades sociales; introducir elementos de racionalidad en la sociedad; hacer un diagnóstico de las realidades del país, etcétera.

Con estas distintas expresiones acerca de la función social, con contenidos y presentaciones diferentes pero no excluyentes entre sí, y que aparecen como dispersas, se están afirmando implícitamente dos asertos: la ES y sus instituciones tienen una Función social porque aportan algo positivo para la sociedad, y esta función es inseparable de éstas y de su puesta en práctica, es decir, se afirma que la función

¹ Véase Guillermo Villaseñor. *La universidad pública alternativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Centro de Estudios Educativos, 1994, pp. 129-130.

social es inherente a la realidad educativa e institucional de nivel superior.

Así, a partir de esta constatación podemos hablar, para fines prácticos, de que existe una “Función Social Originaria” (FSO) propia de la ES. El calificativo de “originaria” tiene una doble acepción: porque está presente en toda institución de ES desde el momento mismo en que ésta es fundada; y la existencia de la función social, lógicamente, se ha encontrado presente desde la aparición de la primera universidad en la historia.

2.1. Los dos ejes de la función social originaria

Desagregando un poco el sentido de esa “aportación positiva” que la ES proporciona a la sociedad, se pueden señalar varias observaciones. Desde la Academia de Platón y el Liceo o Gimnasio de Aristóteles (considerados como antecedentes históricos remotos de la Universidad) y desde la fundación histórica de las primeras universidades europeas (Bologna, Padua, París), los componentes básicos de las instituciones educativas superiores se han estructurado con base en dos ejes: 1) el cultivo del conocimiento, con todas las exigencias filosóficas, científicas y metodológicas que lo acompañan; y, 2) el servicio a la sociedad, como una consecuencia de la aceptación de que ciertas necesidades generales de la sociedad requieren del conocimiento para ser solucionadas y que ese conocimiento lo pueden aportar las instituciones educativas. Este servicio a la sociedad, desde luego que ha variado de acuerdo con las circunstancias histórico-sociales existentes en el momento en que aparecen y se desarrollan las instituciones, pues éstas van marcando el quehacer académico a lo largo del tiempo.

2.1.1. El eje del conocimiento

En cuanto al primero de los ejes mencionados, encontramos que desde los momentos fundacionales de las universidades, fue notable la preocupación académica por recoger el conocimiento acumulado siglos atrás y por incrementarlo con el mayor rigor científico. Una muestra fue la construcción que antaño hicieron de lo que hoy llamaríamos el currículum, sustentado en los conocimientos de carácter básico, ya fueran los de disciplinas literarias que constituían el *Trivium* (gramática, retórica y dialéctica), o bien los conocimientos científicos, pero también de carácter básico que conformaban el *Cuadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música).

Con la idea de profundizar los conocimientos que ya se poseían, fue paradigmático e ilustrativo de esa época el método de enseñanza por medio del sistema de “doctrinas contrarias” usado, entre otros, por Abelardo quien señalaba: “Poner constantemente en cuestión, es la llave primera de la sabiduría”, con lo cual se estaba dejando claramente asentada una mentalidad profundamente antidogmática y con apertura a la pluralidad de caminos para acceder a la verdad, y sin que hubiera una sacralización del conocimiento que ya se poseía. Es cierto que el abuso de estos métodos condujo a las universidades, en momentos históricos posteriores, a situaciones de decadencia académica, ejemplificadas en el escolasticismo hueco de fines de la Edad Media. Esta decadencia se dio, precisamente, cuando al pasar del tiempo se fue suprimiendo toda posibilidad real de abordar pluralmente el conocimiento y se impuso una visión dogmática, y una verdad única como modelo que debía regir la vida universitaria.² Pero eso no modifica que, desde sus inicios, la búsqueda de la verdad, la construcción del conocimiento y el acceso a la sabiduría constituyeran uno de los ejes estructurantes de la función social originaria de la educación universitaria o superior, entendida como eso positivo que la educación superior brinda a la sociedad.

No es menos ilustrativo el cuidado que se tuvo para que ese conocimiento se difundiera y se preservara mediante la enseñanza, pero asegurando que sus transmisores lo hicieran con el mayor rigor posible, lo cual se manifestó en la exigencia de contar con el grado denominado *facultas docendi* o *licentia docendi* otorgado por las universidades, para quienes quisieran convertirse en profesores de otros universitarios.³

Esta búsqueda de la verdad por medio del cultivo del conocimiento, implicó que las universidades recogieran la herencia cultural y educa-

² Es relevante verificar cómo se rescatan estas orientaciones como fundamentales: Edgar Morin señala como algo peculiar de la cultura europea “el espíritu de problematización permanente, de cuestionamiento ininterrumpido, (la aceptación) de la relación antagónica, complementaria, activa de ideas y verdades opuestas...” en “Le Trou noir de la Laïcité” en *La tête bien faite*, París: Le Seuil, 1999, citado por Pablo Latapi en “Los agujeros de la laicidad”, en *Proceso*, nro. 1314, 6 de enero de 2002, quien considera la laicidad como una actitud del espíritu pedagógico “si se la define como la capacidad de enfrentarse a todo dogmatismo que amenace oprimir al ser humano, habrá que aplicarla a los dogmatismos presentes en la sociedad actual: el del capitalismo y su pensamiento único, el de la tecnocracia, el de la manipulación del hombre por los medios de comunicación que construyen verdades según su conveniencia”.

³ Véase Carlos Tünnermann B. *La universidad: evolución histórica y visión de futuro*. Managua: Fondo Editorial CIRA, 1999, pp. 5-26. Es una interesante reflexión sobre estas cuestiones históricas para descubrir la evolución de la relación universidad-sociedad.

tiva que les fue legada, y que la proyectaran hacia el futuro hasta nuestros días, con todo lo que implica de un aporte positivo a la sociedad. Por eso, se reafirma que la ES, en sus diversas circunstancias históricas, ha sido portadora de una herencia científica, cultural y educativa; dicha herencia ha constituido una constante histórica inseparable de la realidad universitaria, y la ES tiene la misión de conservarla, transmitirla y acrecentarla. Ésta es una faceta de la función social originaria.

2.1.2. El eje del servicio a la sociedad

El segundo de los ejes estructurantes básicos de las instituciones educativas superiores y de su función social originaria, el servicio a la sociedad, se concibió como la vinculación del conocimiento con las realidades sociales, para afrontar ciertas necesidades de carácter general y primario que tenía la sociedad en su conjunto; con esto, se buscaba abordar de manera más adecuada y satisfactoria los problemas o deficiencias que afectaban a los diversos grupos sociales que componían la población, o que se trataran ciertas problemáticas que interesaban a la sociedad considerada integralmente, más allá de la pertenencia de sus destinatarios a tal o cual grupo social.

Un claro reflejo de esta manera de entender el conocimiento como una aportación positiva para el beneficio complejo de la sociedad, a la cual se le prestaría algún servicio, fue que, dentro de una institución de carácter unitario como era la *universitas magistrorum et scholarium* (el conjunto de maestros y estudiantes), la forma de organización institucional de los conocimientos para su manejo docente se hizo a partir del propósito de otorgar diferentes autorizaciones para ser profesor, o *facultas docendi*; con eso queda claro que los conocimientos comenzarían a extenderse, buscando así el beneficio a un mayor número de escolares y, como consecuencia, éste se extendería a otros miembros de la sociedad.

Estas *licentiae* o *facultates docendi* estuvieron orientadas a campos del conocimiento cuya aplicación derivaría en servicios concretos a la población en su conjunto, ya que se otorgaron en los campos de la medicina, jurisprudencia, teología, gramática, música, etcétera, de acuerdo con lo que en esos momentos de la historia eran demandas planteadas por la sociedad. Por eso, encontramos que en la generalidad de las universidades originarias, aunque no en todas, la organización institucional giraba alrededor de cuatro facultades: Artes Liberales, Medicina, Derecho y Teología.

Con esta forma de organización de los conocimientos mediante las “licencias” o “facultades” para enseñar, se pasó a la organización

institucional universitaria por medio de “Facultades”, entendidas ya en su sentido reciente, como planteles en los cuales se enseñaba alguna disciplina que tenía una clara orientación al servicio de la población en su conjunto. Así, la diversas “facultades” con su orientación al servicio, concurrían a la conformación de la universidad entendida como un todo unitario que tenía su raíz profunda en el cultivo riguroso del conocimiento.

Esta forma organizativa nos confirma que, efectivamente, “como toda institución social, las universidades no emergieron *ex nihilo*. Surgieron dentro de un contexto socio-económico y cultural, que les imprimió sus rasgos fundamentales” (Tünnerman, 1999: 11, 20). Sin embargo, quedaba claro que la raigambre última y el prisma a través del cual se conformaron las diversas escuelas o facultades para ofrecer un servicio a la sociedad, eran las exigencias intrínsecas del conocimiento y el cuidado del mismo, evidenciado en el escrupuloso cuidado que se tenía por parte de los maestros para el otorgamiento de las *licentiae docendi*.

Hay que señalar, que lo dicho en párrafos anteriores no significa que las primeras universidades no hayan sido tocadas e influenciadas negativamente por los contextos históricos e ideológicos en que vivieron. De hecho, la preeminencia de la teología sobre otros saberes en ese tiempo y la presencia mayoritaria de clérigos en la *universitas* de los maestros y los estudiantes, nos muestra claramente las visiones y los valores entonces dominantes. Sin embargo, el aprecio del valor crítico del conocimiento ejerció un saludable contrapeso en la relación de las universidades con sus contextos sociales.

Estos dos ejes estructurantes de la función social originaria que encontramos desde los primeros tiempos de las universidades, en sus aspectos fundamentales se han mantenido como componentes constantes de la función social de las IES a lo largo de la historia. El reconocimiento de esta verdad no debe llevarnos a idealizar la realidad y la historia de las universidades, pues hay que reconocer que en diversos momentos se han dado deformaciones graves en la práctica de estos ejes, lo cual queda claramente ejemplificado en casos como los de Galileo Galilei, Giordano Bruno, Francis Bacon y otros.

Además, dentro de la persistencia de estos dos ejes fundamentales a través de la historia, se han dado momentos en los que se ha puesto énfasis en uno más que en otro, o en la preeminencia de una función académica sobre otra, y esto ha marcado rupturas claves para la periodización de la historia universitaria. Así, la implantación del modelo napoleónico a principios del siglo XIX con su carga altamente profesionalizante de la enseñanza, o su casi contemporáneo modelo alemán de Humboldt en la Universidad de Berlín, implicaron una

atención preferente hacia alguno de los dos ejes de la Función Social Originaria, pero siempre manteniendo esos dos pivotes como los carriles básicos de operación. Lo mismo podría decirse del posterior modelo departamental norteamericano, o de la modificación de la universidad francesa después de 1968, e incluso de los nuevos paradigmas universitarios que se han propuesto como resultado de la mundialización actual.

Vemos que una de las paradojas más interesantes de la universidad, o de la educación superior, es que siempre se ha mantenido igual a través de la historia, sin ser idéntica en todos los momentos; por lo tanto, también su Función Social Originaria, no como una réplica inmutable o dogmáticamente reiterada a través de las circunstancias cambiantes de la historia, sigue manteniendo el conocimiento y el servicio a la sociedad como sus dos ejes básicos; pero sabiendo que entre ambos debe darse un balance de manera que ninguno de los dos aspectos quede disminuido o subsumido por el otro.

Este “servicio a la sociedad”, como segundo eje estructurante de las instituciones universitarias y de la función social originaria, al tener como raíz última el conocimiento en sí y no una orientación específica o particular del mismo, a partir de la cual algún sector de la sociedad pretendiera entenderla, nos lleva a pensar que el “servicio a la sociedad” se ubicaba en el plano de las necesidades generales del conjunto de la sociedad y no en el de las necesidades percibidas según los criterios de algún sector particular de ésta. Por tanto, la función social originaria de la universidad se asocia, desde sus orígenes, a una sociedad entendida como totalidad de intereses ciudadanos, y no a una sociedad concebida desde el predominio de alguno de los conjuntos ciudadanos, aun cuando ese conjunto fuere considerado como muy relevante.

Por otra parte, la relación intrínseca que existe entre la educación superior y el resto de las formas organizativas de la sociedad –lo cual le ha dado sustento y sentido⁴ a la institucionalidad educativa–, conduce a que se establezca entre ambas partes un conjunto de mutuas

⁴ A fines de octubre de 2001, el doctor Adolfo Sánchez Vázquez, se expresaba así de la universidad: “...como institución social que existe, no por sí y para sí, sino por y para la sociedad, una institución que surge de ella, que vive en relación con ella y que a ella vuelve para satisfacer de un modo específico, académico, determinadas necesidades sociales... la universidad que estamos considerando, sirve a los intereses generales de la sociedad que coinciden con los de la mayoría que trabaja y que crea”. Texto de la ponencia “Los Caminos de la Reforma Universitaria. El debate hacia el Congreso”, en la Mesa Redonda del Colegio del Personal Académico del CESU-UNAM, 9 de octubre de 2001, p. 8.

demandas marcadas por contextos históricos concretos, ante las cuales ninguna de las dos puede ser indiferente. Por eso, es imprescindible que la educación superior, sin desvirtuarse, busque respuesta a esas demandas sociales históricamente determinadas.

Esta respuesta con una visión contemporánea del servicio a la sociedad y compatible con la visión histórica, se desagrega en dos niveles complementarios: por una parte, la educación superior tiene que asumir responsabilidades de servicios académicos ante las grandes cuestiones o los problemas que enfrenta la sociedad mundial, considerada como un todo: la paz, el ambiente, la mundialización, el comercio internacional, los derechos humanos, la democracia, el desarrollo tecnológico. El otro nivel de respuesta que debe asumir la ES mediante sus servicios académicos, se refiere a los problemas específicos de una nación, de una región o de una comunidad, como empleo, salud, vivienda, educación, transporte, servicios, alimentación, o urbanismo.⁵

Desde luego que entre estos dos niveles de respuesta de la educación superior a la sociedad no existe contraposición alguna sino un mutuo reforzamiento. Así, por ejemplo, la educación superior contribuye a la solución de problemas alimentarios, de empleo, o de salud, pero pretendiendo que esto marche en concordancia con los servicios y las orientaciones que pudiera ofrecer para hacerlo sin sacrificar la paz, los derechos humanos o el ambiente, respeto de la democracia y el máximo aprovechamiento posible del desarrollo tecnológico.

Una vez presentados los elementos constitutivos centrales de la función social originaria, tanto en su desarrollo histórico como en su versión contemporánea, podemos pasar a completar su perfil, con la consideración de algunos componentes concomitantes.

⁵ Véase lo que al respecto señala la UNESCO en su *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995, nro. 51, p. 29: "El debate normativo sobre la función de la educación superior en un mundo que se transforma, ha de basarse en un equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben conservarse como parte del patrimonio educativo y cultural y las transformaciones indispensables para preservar la función que atribuye la sociedad a la educación superior. La enseñanza superior debe tener más capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y a las necesidades de la vida económica y cultural, y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad determinados".

2.2. Aspectos complementarios sobre los dos ejes

Entre los aspectos complementarios que conforman este apartado hay que señalar varios factores que en sentido estricto no son partes constitutivas de la función social originaria, pero sí han sido parte del ambiente universitario y educativo en el que se han desarrollado los dos ejes básicos de dicha función social. Así estos factores, que han estado presentes con diversas modalidades desde el origen histórico de las universidades hasta el momento actual, han incidido y connotado la función social originaria que cada institución ha llevado a la práctica. Son aspectos concomitantes a la función social, pero por ser constitutivos de la realidad educativa superior y universitaria estrechamente vinculados a dicha función, no son prescindibles. En consecuencia, es necesario tomarlos en consideración para la comprensión y el análisis de la funcionalidad de la ES.

- a) Desde su nacimiento, las universidades, como centros de enseñanza superior, estuvieron abiertas para todos los aspirantes y accesibles para toda clase de personas y de nacionalidades; es decir, fueron centros donde no existía ningún tipo de discriminación o exclusión por motivos sociales, económicos, culturales, de edad, raciales, etcétera. En otras palabras, se dieron procesos de democratización social para el acceso.
- b) Las instituciones educativas superiores encontraron su centro de gravedad en la totalidad de la *universitas* (el conjunto o universo de los maestros y de los estudiantes) entendida como una realidad unitaria que se conformaba por el conjunto de las *facultates*, pero que cualitativamente era diferente de la simple agregación de las partes, y también distinta de los *singuli* o de cada uno de los individuos particulares que la integraban. En otras palabras, el centro de gravedad fue la "comunidad" universitaria como una entidad realmente existente que le daba sentido a las personas singulares. El universitario solamente adquiriría su dimensión completa al desempeñarse con sentido de *universitas* y no al desplegar sólo su carácter de persona individualizada o de *singuli*.
- c) Desde que en el siglo XII se comenzó a formar el nuevo gremio de maestros y discípulos, éste tuvo que diferenciarse de las instituciones estatales y eclesiásticas que hasta entonces concentraban la labor de la enseñanza, para "ir conquistando progresivamente por medio de luchas sucesivas y azarosas un lugar en la ciudad, en la sociedad. Es aquí donde comienzan las luchas de la universidad,

que aún hoy contemplamos, por la autonomía, por el derecho de enseñar y aprender libremente.⁶

Esta autonomía ha sido interpretada de distintas maneras a lo largo de la historia de la ES; su ejercicio se ha extendido a diferentes campos de la actividad educativa; su conquista, violación o defensa han generado situaciones conflictivas; su abuso no ha estado ausente; y su proclamación desde distintas modalidades sigue presente en las instancias dirigidas de nuestras sociedades. Todas estas vicisitudes han sido circunstancias históricas que indudablemente han repercutido en el ejercicio de los dos ejes constitutivos de la función social.

Una de las características de esta autonomía que ha perdurado en el transcurso del tiempo ha sido dotar a las instituciones de formas de gobierno participativas y adecuadas a sus propósitos, así como la de la libre determinación de los contenidos y orientaciones de la enseñanza respecto de determinaciones externas. En el caso latinoamericano, la lucha por las reformas de Córdoba en 1929 en Argentina, se tornó paradigmática

d) Otro de los elementos que conforman el ambiente en el cual se ha desarrollado la función social originaria de la educación superior, ha sido que las instituciones educativas se organizaron como proyectos permanentes que ofrecerían a los estudiantes y a la sociedad una continuidad en sus trabajos académicos; estuvieron dotadas de la capacidad de otorgar diplomas y títulos con validez, incluso universal (*ius ubique docendi*), y con el reconocimiento incondicional por parte de autoridades eclesiásticas y civiles, una vez adquirido el reconocimiento papal o imperial.

Esta capacidad de las instituciones de dictaminar el valor de los conocimientos de sus estudiantes sin necesidad de refrendos posteriores, ha sido uno de los rasgos que han proporcionado reconocimiento y seguridad, tanto a las instituciones como a sus "licenciados".

e) El último factor concomitante a la función social originaria que nos interesa destacar, es que todas las instituciones superiores han tenido y tienen una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad, lo cual se refleja a partir del manejo que cada una hace de

⁶ Ataliva Amengual S. "Reflexiones sobre la fundación de la universidad" en *Revista Estudios Sociales*, nro. 16, Santiago de Chile: CPU, 1978, pp. 9-43. Citado por Tünnermann, 1999, p. 12.

los conocimientos, así como por sus formas de operación académica, sus esquemas de gobierno institucional, la orientación que imprimen a las formas de responder a la sociedad, los comportamientos morales y los valores éticos que impulsan.

Es decir, cada universidad o institución educativa tiene una ideología, entendida como el conjunto de apreciaciones formuladas acerca de los diferentes componentes de la realidad y de las relaciones que constituyen el contexto en el cual se desenvuelve la institución. Además, cada institución se desarrolla de acuerdo con un conjunto de valores científicos, sociales, estéticos, éticos o políticos que conforman la axiología que tipifica a cada institución ante sus miembros y ante la sociedad.

Estos cinco factores concomitantes nos muestran que las instituciones educativas superiores, desde un inicio y hasta el presente, son organismos vivos que no han hecho un manejo frío o aséptico del conocimiento, o que sólo han buscado aplicaciones técnicas a las limitaciones o necesidades de la sociedad, sino han pretendido que los dos ejes de su función social original se pongan en práctica desde una perspectiva altamente humanística y sin dicotomías del proceder humano.

2.3 Síntesis de la Función Social Originaria

Para finalizar con lo concerniente a la Función Social Originaria de la ES conviene recapitular esquemáticamente lo ya señalado, por medio de los siguientes asertos:

1. De la presencia actuante del axioma de la función social de la educación superior, se desprenden dos afirmaciones: *a)* la educación superior tiene una función social; *b)* la función social es algo inherente e inseparable de ésta, tanto en su conceptualización como en su práctica.
2. Existe una diversidad de expresiones para nombrar la función social, pero en términos generales, se comprende como la aportación de algo positivo de la ES a la sociedad.
3. Esa aportación positiva tiene dos componentes básicos que son, el cuidado y cultivo riguroso del conocimiento como el elemento fundante, y la puesta de este conocimiento al servicio de la sociedad en su conjunto.
4. Estos dos componentes básicos han conformado hasta el presente los dos ejes estructurantes de la Función Social Originaria –en su más amplio sentido– de la educación superior.

5. El eje básico del conocimiento supone una completa rigurosidad científica y metodológica en su operación, lo cual conlleva una plena libertad de investigación y de pensamiento, sin inducciones externas directas o indirectas.
6. El eje básico del conocimiento ha implicado la conservación, acrecentamiento y transmisión de una herencia científica, cultural y educativa como componente indispensable de la función social originaria.
7. El eje básico del servicio a la sociedad implica una interacción permanente entre la ES y la sociedad considerada como un todo, como respuesta a las mutuas demandas existentes entre ambas.
8. El eje básico del servicio se desarrolla en dos dimensiones: las grandes cuestiones que enfrenta la sociedad global, y las respuestas relevantes y pertinentes a problemas específicos de la población.
9. Entre el eje básico del conocimiento y el eje básico del servicio a la sociedad debe darse un balance, de manera que ninguno de los dos aspectos sea disminuido o subsumido en el otro.
10. La función social originaria de la ES está rodeada por, al menos cinco elementos concomitantes y actuantes que orientan y enriquecen su puesta en práctica.

Éstos son los elementos fundamentales que conforman la Función Social Originaria de la educación superior. Cabe, finalmente, señalar que los asertos que se plantean respecto de la función social originaria, en términos generales y como planteamientos conceptuales, por lo general son ampliamente aceptados por los académicos que se desempeñan en las IES, así como por quienes las conducen y las estudian. Seguramente en las argumentaciones con las que sustenta todo lo dicho, pero sobre todo con la aplicación concreta de la función social, surgirán más fácilmente las discrepancias.

Hasta ahora, al plantear lo que es la Función Social Originaria, se ha partido del nivel axiomático, un nivel eminentemente conceptual, y se ha concluido en ese mismo nivel de los conceptos, que es el orden en el cual se encuentran los asertos que la resumen. A esto se debe la relativa concordancia de contenidos en los planteamientos acerca de la función social originaria de la ES, a pesar de que existe una variedad de expresiones de la misma, como ya se ha dicho antes.

3. La Función Social Asignada

Cuando cada una de las instituciones o el sistema de ES, por diversas circunstancias, tiene que definirse ante sí mismo para determinar su identidad o presentarse ante la sociedad, necesariamente comienza a hacer su determinación de lo que entiende por función social. A partir de ese momento se entra al terreno de las interpretaciones y de las discusiones, pues se abandona el ámbito conceptual y de la racionalidad de los axiomas, en el que existen amplios consensos, y se pasa al ámbito de la práctica, donde aparecerán más fácilmente las divergencias.

Esta necesidad de autodefinición ha conducido a diversos sujetos sociales vinculados o interesados por la ES, a pronunciarse por una u otra concreción de esa función social, de acuerdo con lo que dicho sujeto social o político ha considerado como lo más adecuado y concordante con sus postulados valorales y sus objetivos sociales o políticos. Es decir, han surgido diversas formulaciones particularizadas de la función social.

En estos procesos de definición, también hay que tener en cuenta que quien hace la interpretación de la función social y define la relación de la institución o del sistema con la sociedad, está actuando como un sujeto social –así se trate de una persona individual o de un colectivo–, puesto que está asumiendo una responsabilidad ante otros sujetos sociales y ante la sociedad como un todo. Se establecen relaciones sociales, no relaciones entre individuos particulares o entre colectivos individualizados.

Son varios los elementos que intervienen en el proceso de definición de la función social de una institución, entre los cuales, al menos hay que considerar los cinco siguientes:

1. La Función Social Originaria con sus dos componentes básicos (cultivo del conocimiento y servicio a la sociedad), cualquiera que haya sido la forma de expresar los elementos positivos que la ES ofrece a la sociedad.
2. Aquellos valores éticos, sociales, científicos, políticos, históricos, culturales, personales, entre otros, que sean más significativos para el sujeto que define la función social, y los intereses y afinidades económico-políticas que los acompañan; de aquí se desprenderá la manera como se interprete el “servicio a la sociedad” y el uso del conocimiento.
3. La apreciación epistemológica y axiológica del conocimiento y la visión filosófica de la verdad que tenga el sujeto social que busca

la definición; obviamente que de esto dependerá la forma de interpretar el “cultivo del conocimiento” como componente de la función social originaria.

4. Las circunstancias históricas concretas del contexto integral (económico, político, ideológico, social, tecnológico...) nacional y mundial en el que se encuentra inserta la institución o el sistema educativo, así como las circunstancias particulares de la institución y del sujeto que define la función social.
5. La visión analítica y la valoración que el sujeto definidor tenga de los elementos coyunturales mencionados en el párrafo anterior; estas percepciones van a estar vinculadas con la visión del mundo, del hombre y de la sociedad que tenga el sujeto que define.⁷

Como se podrá apreciar, estamos hablando de una Función social asignada a la educación superior o a una institución, que si bien es materialmente diferente de la Función social originaria, ha tomado su razón de ser de esta última y, por lo tanto, no puede existir al margen de ella. La Función social originaria es el punto de arranque del cual se derivan todas las funciones sociales asignadas que se hagan de los diversos sistemas o instituciones educativas superiores.

De alguna manera se podría afirmar que la determinación de una función social asignada para una institución en particular, es como la puesta en operación de la función social originaria, la cual está revestida de un carácter general, pero que encuentra una materialización de acuerdo con las circunstancias particulares en las que se realiza; o bien, se podría decir que la función social originaria tiene un carácter histórico diacrónico y además permanente, mientras que la función social asignada tiene un carácter histórico sincrónico y cambiante.

Encontramos, que existe una gran diversidad de expresiones o de formulaciones que nos describen la función social que cada institución ha asignado para sí misma como ese “algo positivo” que ofrece a la sociedad. Pero esas diversas ofertas de “servicio a la sociedad” que hacen las instituciones, aun cuando contengan vocablos cuyo significado aparentemente es similar o idéntico, no siempre tienen un punto de convergencia entre sí. De esta forma, la similitud de expresiones no necesariamente implica contenidos iguales, a no ser en aquel punto más general, en cuanto que se trata de algo positivo a favor de la sociedad en su conjunto.

⁷ Una cuestión por discutir y determinar más adelante es la de quién o quiénes tienen que conformar el sujeto social que debe definir la función social de las instituciones o del sistema; por ahora sólo nos interesa dejarlo señalado.

Varias instituciones, pueden incluir en su función social asignada, la colaboración para un desarrollo sustentable, para una cultura de paz, de respeto a los derechos humanos, de vinculación con el mundo del trabajo, de desarrollo integral de los alumnos, pero esto no significa lo mismo en los "países del norte", con cierta tradición cultural, que en los países donde imperan la pobreza o el desempleo y que cuentan con una herencia cultural diferente, como se ha evidenciado, por ejemplo, en la ocupación de Afganistán y de Irak por los Estados Unidos; los valores, la ideología y los intereses se hacen presentes en la diversidad de funciones sociales asignadas y con frecuencia quedan ocultos tras la polisemia de las expresiones verbales.

La función social que se le asigne a un sistema o institución, será interpretada por el sujeto social que la definió, como un reflejo fiel de los contenidos de la función social originaria de la ES. Esta reivindicación de autenticidad para las funciones sociales asignadas, será un elemento que se aducirá siempre para justificar cada una de las asignaciones y para buscar la legitimidad social de las definiciones adoptadas, aun cuando éstas pudieran ser fuertemente cuestionadas por quien tenga una visión distinta de la relación educación superior-sociedad.

Pero además, debido a la natural búsqueda de legitimidad social por parte de quienes sustentan una determinada función, generalmente se aduce que la función social asignada está encausada al servicio de la sociedad considerada como un todo y no para el servicio preferente o exclusivo de alguno de los sectores de la sociedad. Incluso no pocas IES privadas proclaman esta legitimidad. Se invoca para eso el carácter universal y plural de la universidad o de la institución, asumiendo, consciente o inconsciente pero cuestionablemente, que un bien para un sector social, *ipso facto* debe ser considerado por el resto de los sectores como un bien para toda la sociedad.

Como se podrá desprender de las características de la función social asignada y de su relación con situaciones históricas coyunturales, ésta *no es algo inherente o inseparable de la institución a la que fue asignada* sino que, por el contrario, tiene un carácter muy dinámico, de acuerdo con los cambios trascendentes que se vayan dando en el contexto. Pero, por otra parte, y dada su vinculación con la función social originaria, siempre tendrá componentes dotados de cierto carácter permanente, aun cuando se vayan adoptando diversas concreciones históricas.

Ya que las circunstancias históricas concretas constituyen uno de los ingredientes que circunscriben y conforman la función social asignada, ésta deberá reflejar dichas circunstancias como objetivamente

existen y como éstas se perciben por el conjunto de la sociedad, y no sólo como las interpreta algún sector, para que los servicios académicos que la institución ofrezca a la sociedad sean pertinentes a las demandas que se desprenden de tales circunstancias concretas. Esto no significa que la pertinencia se traduzca en un uso meramente pragmático del conocimiento, pero no impide aprovechar la utilidad del mismo, haciendo un uso adecuado de la instrumentalidad del conocimiento, punto polémico al que nos referiremos más adelante.

Así pues, invariablemente se ha dado una coexistencia de ambas funciones sociales, la originaria y la asignada, desde el momento en que se estableció la primera universidad europea, a lo largo de los siglos en cada institución que se ha fundado, y en cada una de las actuales o de las que se funden mañana.

Por consiguiente, la coexistencia de ambas funciones sociales va a implicar que la función social asignada se perfile y se practique con la atención necesaria para que cada institución integre de forma balanceada, tanto el cuidado del conocimiento con su fomento de la herencia cultural correspondiente, como el servicio a la sociedad en el nivel de las grandes cuestiones que preocupan a la humanidad y de los problemas específicos del país, región o comunidad de que se trate, entendiendo a la sociedad como el conjunto integral de sus componentes, sin el predominio de alguno de ellos, sino como reflejo de la visión mayoritaria de sus integrantes.

A esta Función social asignada es a la que me referiré en este escrito con el término simplificado de *Función social*.

4. La función social operativa

Una vez que hemos aclarado el concepto de Función social originaria con todos sus componentes y concomitantes, y que hemos perfilado el de Función social asignada con su vinculación necesaria y sus circunstanciales diferencias respecto de la originaria, tenemos que señalar qué vamos a entender por el término simplificado de "Función social", pero visto ya en la operación concreta y en el manejo práctico del mismo, que le permite ser traducido en políticas específicas y en acciones operacionables.

4.1. Qué es la función social de la educación superior

La Función social la entendemos como la finalidad última y amplia para la cual se quiere que el sistema de educación superior y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, y la cual les es asignada a las instituciones para instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de los actores de la sociedad; es decir, que es el papel central y primordial que se espera que juegue la educación superior en la conformación de las relaciones sociales, y del cual deberá desprenderse el conjunto de acciones concretas que, de acuerdo con ese papel, se instrumentarán en las instituciones de educación superior y en otras instancias de la sociedad cuando éstas se relacionen con la educación superior.

Quienes se pronuncian acerca de para qué va a servir la ES, son aquellos sujetos sociales, individuales o colectivos, que realmente juegan un papel orientador y/o directivo al interior de las instituciones, en instancias claves del sistema educativo o del gobierno –generalmente dominante–; y por otro lado, quienes, sin ocupar puestos directivos sustentan posiciones políticas y liderazgos efectivos que buscan impulsar visiones alternativas a la dominante. En ambas situaciones, salvo casos verdaderamente excepcionales, no es la persona aislada quien juega el papel de sujeto social transformador, sino el cuerpo, la colectividad o “el grupo”, quienes realmente desempeñan esa tarea directiva; así, las personas tienen una incidencia importante en la medida en que se encuentran vinculadas a algún sujeto social colectivo.⁸

Así, el concepto de función social puede identificarse con la respuesta última que esos sujetos sociales realmente directivos dan a la siguiente pregunta: ¿para qué queremos que sirva la ES en el conjunto de la sociedad, de manera que eso se convierta en el fin último y subordinante de las resoluciones y acciones que se asuman, tanto en las mismas instituciones educativas como en otras instancias sociales cuando se relacionan con la educación superior?

Los sujetos sociales que se hacen esta pregunta, no responden en público de una manera descarnada, ni lo mencionan como algo que brota del ámbito de la subjetividad y de lo político de acuerdo con intereses y valores de dichos actores sociales, sino como algo que ema-

⁸ Como se podrá deducir de la definición que asumimos respecto del sujeto que hace la asignación de la función social, pensamos que la determinación de los sujetos no es una cuestión teórica o relacionada con el “deber ser” de las instituciones o del sistema educativo, sino que más bien es una determinación que está definida por la práctica misma y por la dinámica de las circunstancias históricas que la rodean.

nara del ámbito de la racionalidad objetiva, de lo académico y hasta de lo ontológico de la ES. Con esto, se piensa que sería posible anular –supuestamente– cualquier sospecha de subjetivismo o de ideología que se pudiera decir no compatible con el ser y con la objetividad propia de la ES y, además, así se puede invocar el “deber ser” de dicha educación para apoyar en los hechos determinadas orientaciones prácticas de la misma.

La función de la que estamos hablando es algo que se le atribuye extrínsecamente a la ES, que no necesariamente refleja de manera inequívoca la naturaleza y los propósitos de este nivel educativo, y que brota de la voluntad –política, en último término– de los actores sociales. Así, esta función social –asignada–, no la entendemos como algo que necesariamente sea inherente o propio de la esencia de la educación superior, o como algo que imprescindiblemente tuviera que seguirse en cuanto ésta se pusiera en vigencia; aunque sí se esperaría que cualquier función social asignada y proclamada fuera coherente con la función social originaria de toda ES, como ya se ha señalado en líneas anteriores.

4.2. Algunas características de la función social

Una vez que hemos definido y desagregado incoativamente el significado de la función social, queremos ampliar su comprensión por medio de la presentación de las características que nos parecieron más pertinentes para los objetivos del escrito.

4.2.1 Sobre el carácter “asignado” de la función social

El carácter “asignado” que tiene la función social como se está presentando, va acompañado también del supuesto de que la ES tiene un carácter instrumental, como uno de los componentes constitutivos de su función social, lo cual es comúnmente aceptado, dado que el “servicio a la sociedad” es uno de los componentes básicos de la función social originaria y dada la vinculación intrínseca que existe entre la ES y la sociedad.

El reconocimiento de este carácter instrumental no implica, de ninguna manera, la renuncia o la subordinación de la cientificidad del conocimiento, a otras finalidades extrínsecas, pero sí supone alguna causalidad instrumental del conocimiento y un sentido de la eficacia y operatividad del mismo, de acuerdo con las demandas colectivas que históricamente se van generando. Esta manera de enten-

der la instrumentalidad nos coloca en una posición diferenciada ante el dogmatismo inamovible y socialmente restringido del pensamiento único, y también ante el escepticismo disolvente frente a la verdad,⁹ cercanos ambos a las visiones posmodernistas. Ante este reconocimiento, lo importante es definir la especificidad de dicha instrumentalidad y actuar consecuentemente con ésta.

Efectivamente, la ES sí es un instrumento porque el conocimiento que en ésta se maneja puede tener un carácter práctico para aplicaciones que sirvan a la resolución de problemas concretos, ya que esto puede hacerse sin violentar sus propias características y su manera de ser y de operar, mediante el respeto escrupuloso de sus exigencias disciplinarias y metodológicas; el carácter práctico e instrumental del conocimiento no deberá, pues, entrar en contradicción con esas características constitutivas de su cientificidad ni subordinar éstas a otras finalidades.

Aunque, por otro lado, la ES no es sólo un instrumento, en el sentido de ser una herramienta, cuya finalidad fuera ser utilizable por cualquiera que considere conveniente o necesario utilizarla y que, por lo tanto pudiera estar a la disposición de estos agentes de acuerdo con sus objetivos, propios o ajenos a la naturaleza específica del conocimiento.

La atribución extrínseca de la función social a alguna institución que hacen los actores sociales, invariablemente parte del supuesto de no vulnerar las características esenciales de la educación superior. Pero este supuesto, que generalmente se expresa en el discurso de los actores, no necesariamente es verdadero en la práctica de la función social.

Cuando no implica ninguna vulneración de las características de la cientificidad del conocimiento en su aplicaciones, es cuando se está poniendo en práctica una visión adecuada de la instrumentalidad de la ES, y entonces se puede hablar con propiedad de la pertinencia del conocimiento. En los casos en los que este supuesto no se cumple, entonces se está haciendo un uso inaceptable de la instrumentalidad de la ES, pues se le está manejando como una simple herramienta, y por lo tanto es impropio invocar la pertinencia para justificar ese uso pragmático del conocimiento.

Por lo tanto, es necesario señalar que el uso riguroso de la cientificidad del conocimiento es una condición sine qua non para un manejo adecuado de la instrumentalidad de la educación superior y de su

⁹ Véase la ponencia de Luis Villoro. "Por un conocimiento alternativo al escepticismo", presentada en el Simposio Internacional de Filosofía. UNAM. Octubre de 2001.

función social; sin embargo, siendo esto una condición necesaria, no es suficiente para evitar desviaciones, pues ese uso adecuado de la cientificidad no basta por sí mismo para que quede excluida toda posibilidad de que la función social se desvirtúe por otras razones que no sean de orden académico.

Así, puede darse un uso interesado del conocimiento, por ejemplo al hacer la selección de los contenidos que van a formar parte de un programa de estudios, o al determinar las formas y los instrumentos con los que se va a presentar y transmitir a los alumnos, o al seleccionar la bibliografía complementaria para la interpretación de los conocimientos, sin que ello implique necesariamente el trastocamiento de los contenidos científicos; simplemente se hace una selección de ellos, lo cual tiene más cercanía con un problema de tipo ético o ideológico. En consecuencia, a la luz de la instrumentalidad concreta del conocimiento, siempre habrá que analizar los diversos factores que a partir de ella intervienen en la asignación y en la operación de la función social, para fundamentar la orientación de lo asignado y para consolidar nuestra opinión acerca de dicha instrumentalidad.

4.2.2. Papel orientador de la función social y su mutabilidad

La función social, se había dicho antes, la conciben los sujetos colectivos como un fin último y subordinante que actúa tanto al interior de las instituciones, como en otras esferas de la sociedad cuando interactúan con la ES. Esto significa que la expectativa expresada en la función social será lo que oriente la planeación, la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas, y que deberá reflejarse en su misión, en la visión, en los objetivos y en las metas por alcanzar mediante los programas que se instrumenten, etcétera.

Además, la función social tendrá que ser un factor que no podrá perderse de vista en operaciones institucionales determinantes, como son la forma y selección de fuentes de financiamiento, la distribución interna de los recursos, la vinculación con instancias gubernamentales, políticas o civiles, las opciones de participación formal o real de los actores institucionales en la toma de decisiones, el nombramiento de sus autoridades y la creación o modificación de sus reglamentos.

El calificativo de "orientador", atribuido a la función social que tiene asignada cada IES, no tendría que asimilarse al de "optativo" en el sentido laxo del término, de manera que llevara a una actitud de aplicación eventual de los contenidos de la función social. Aun cuando parezca una perogrullada, es conveniente señalar que mientras la función social esté asignada, será la guía de las resoluciones que se

adopten; esto, desde luego, no deberá interferir en el momento en que, institucionalmente, se decida transformar o cambiar la función asignada vigente.

De acuerdo con lo comentado en párrafos anteriores, la función social, como asignación extrínseca, no es algo único ni inmutable, o que tenga una forma rígida de expresión, es una atribución dotada de un gran dinamismo histórico; su movimiento dependerá, principalmente, de las circunstancias y de los actores concretos que estén concurriendo a la conformación de los juegos de poder de cada situación política que se vaya generando. Y precisamente por no ser algo único ni inmutable, la función social que se le atribuya a un sistema de ES o a una institución particular por un sujeto político en una determinada circunstancia histórica, podrá modificarse cuando se dé un cambio determinante de sus circunstancias históricas. Por lo tanto, la planeación para que la función social se realice de acuerdo con determinados procesos y tiempos, tendrá que contemplar la posibilidad de su mutación cuando ésta haya sido cuidadosa y democráticamente ponderada, y no como algo inalterable porque se piense que ya se ha llegado a la posesión histórica de la verdad, y por lo tanto a la inmutabilidad de la misma.

Desde luego que en las mutaciones que se den en la función social podrán concurrir factores de otro orden diferente al cognoscitivo, como pudieran ser los de carácter político y factores económicos o financieros que afecten a la institución, los cambios en las correlaciones políticas internas o externas, circunstancias de tipo laboral, factores organizativos internos, factores de tipo académico, desarrollos tecnológicos innovadores, entre otros. Pero en última instancia, este otro tipo de factores ordinariamente tendrán algún engarce, al menos remoto, con los juegos de poder que se dan en la institución o en la esfera educativa y en otras esferas.

4.2.3. Coexistencia plural de diversas funciones sociales

Aparte de la posibilidad de cambiar la función social, también se abre la coexistencia de varias funciones. Así, podrán darse casos en algunas instituciones o en el amplio nivel de los sistemas educativos, en los cuales una determinada función social que esté en operación y que haya sido asignada por un sujeto social dotado de una fuerza política importante, se encuentre en los hechos coexistiendo con el planteamiento público de otra función social. Esto se daría porque otro sujeto político con menor fuerza, quisiera atribuirle otra función social al mismo sistema o a la institución, en esa circunstancia histórica, y que

llevara a ese sujeto político a desarrollar algunas acciones para implantar la suya, o a crear resistencias contra la función social vigente; se trata, pues, de una situación de facto y con una intencionalidad política que, por existir públicamente, forma parte ya de la correlación de fuerzas al interior del sistema o de la institución.

En estas circunstancias, una será la función social dominante que se implante en los hechos, ya sea que se imponga por mecanismos de coacción directa o indirecta, o que se comparta con convencimiento por la mayoría de los actores universitarios, y otra será la función social que quiere ser emergente con la pretensión de ir ganando espacios en la institución, en el medio educativo y en la sociedad en general.

Ahora, aunque en cada institución exista sólo una función social como factor último y subordinante, eso no impide que ésta se vea acompañada de elementos propios de la función social de otra institución, con tal de que sean compatibles, pero no como últimos ni subordinantes sino como complementarios, los cuales a su vez, en otra institución y en otras circunstancias, sí podrían tener un carácter definitorio. Así por ejemplo, una escuela de estudios superiores puede tener como función social última y determinante la formación de técnicos profesionales que se inserten competitivamente en el mercado laboral de la industria maquiladora, y al mismo tiempo pretender como objetivo secundario no subordinante que sus egresados sean portadores de una determinada visión filosófico-religiosa del mundo, y viceversa.

Dentro de un sistema educativo normalmente coexisten instituciones a las que se les han atribuido funciones sociales distintas o incluso contrarias entre sí, y a veces complementarias. Por ejemplo, para una IES, la función social puede ser formar técnicos superiores para el mercado laboral regional; para otra, puede ser la formación de profesionales con determinados valores éticos; para otra más, el manejo del conocimiento como un instrumento para ejercer una función crítica en la sociedad.

Por lo tanto, pretender que todas las instituciones de un mismo sistema de educación superior tengan una misma función social general, solamente matizada por el nivel de profesionales que titulan (licenciados, técnicos superiores, profesionales asociados, entre otros), o por el papel práctico que sus egresados ejercerán como profesionales, sería terminar con la pluralidad de visiones a nombre de una diversificación pragmática. Sin embargo, dentro del conjunto del sistema, siempre habrá una tendencia dominante que le imprima connotaciones comunes a las distintas funciones sociales que coexistan en

él, y que se traducirá en la aplicación generalizada de políticas propias de la función social dominante con todas las resistencias y dificultades que genera en las IES o sectores que tienen una visión diferente.

4.2.4. Transparencia de la función social

Para que una función social sea realmente eficaz en sus efectos y se pueda manejar con la eficiencia institucional esperada, es un requisito indispensable que ésta sea formulada con la mayor nitidez y claridad que sea posible, de manera que su propuesta no se preste a interpretaciones que la tornen confusa en sus contenidos, y para que los resultados obtenidos se puedan contrastar claramente con lo planteado, con fines de evaluación académica.

Es tan obvia la razón por la cual se requiere de una formulación nítida y clara para obtener una correcta aplicación, que casi parece un sinsentido tratar de fundamentarla. Pero la realidad nos muestra que lo que ante la razón es patente, ante la práctica orientada desde ciertas axiologías, no lo es: encontramos que en el caso de la formulación más generalizada de la función social de la ES, una presentación demasiado general y sin matices ni detalles es más fácilmente aceptada por la sociedad como una especie de consigna política, que una formulación precisa con connotaciones académicas. Dentro de lo general, todo cabe. Por eso es más frecuente en la literatura educativa actual encontrar posiciones políticas en la conducción de la ES, que prefieren mantener el uso axiomático y difuso de los términos con los que se asigna la función social.

De esta manera, se genera una evidente polisemia que les permite a quienes conducen la ES o a quienes asumen la tarea de fundamentar el "uso correcto" de las definiciones, hacer las aplicaciones prácticas de la función social a la medida de sus interpretaciones y valores. Estas aplicaciones de la función social llevan inserta una orientación política y social previamente definida por sus aplicadores pero encubierta para la generalidad de las personas mediante la polisemia. Con esto se presenta una imagen de imparcialidad de intereses y de procuración de calidad académica para que la función social así presentada sea fácilmente aceptada sin conflictos aparentemente mayores, ya que cada actor universitario la asume desde la interpretación que le parezca más acorde con su visiones y valores.

Nos parece necesario que esa función social comunitaria e institucionalmente aprobada, sea difundida ampliamente, tanto al interior de cada una de las IES como en la presentación pública de esas instituciones ante los sectores sociales interesados. De otra manera, la

oscuridad o la reserva no le permitirán a la función social jugar internamente el papel asignado, ni a la institución presentar una oferta transparente que dé firmeza a los aspirantes, a sus padres y a la propia institución en el compromiso que mutuamente están adquiriendo.

5. Aclaraciones concernientes: la distinción entre la función social y las funciones sociales

Un concepto que se ha utilizado frecuentemente en la literatura que analiza la relación entre educación y sociedad, ha sido el relativo a las "Funciones sociales" de la educación. Sin embargo el término que estamos usando en este escrito es la "Función social" (en singular) de la educación en el nivel superior. Ahora que ya hemos definido lo que entendemos por Función social y que hemos descrito algunas de sus características para así profundizar en su comprensión, es conveniente hacer el contraste con el término de Funciones sociales (en plural), ya que sin ser idéntico al primero, sí tiene algunos elementos de cercanía con él.

5.1. Qué son las funciones sociales

Desde el momento en que Durkheim de manera categórica escribió que la educación tenía como función principal la socialización que los adultos hacían de los jóvenes de las nuevas generaciones, mediante la transmisión metódica de los comportamientos adecuados,¹⁰ con lo cual se planteaban las discusiones iniciales de la incipiente sociología de la educación, este tema de las Funciones sociales de la educación, no ha dejado de ser materia de discusiones. Esto ha conducido a diversos planteamientos acerca de las finalidades sociales de la educación en general, de los cuales recogemos aquellos que resumen ponderada y adecuadamente las distintas aportaciones acerca de cuáles son las funciones sociales.¹¹

¹⁰ Véase Emilio Durkheim. *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Tauro Editores, 1968.

¹¹ Estas ideas están tomadas básicamente de tres autores: Pablo Latapi. *Análisis de un sexenio de educación en México*. México: Nueva Imagen, 1980, pp. 37-45; Javier Mendoza R. "Vinculación Universidad-necesidades sociales", en Ricardo Pozas (comp.) *Universidad Nacional y Sociedad*, México: Porrúa/CIH, UNAM, 1990, pp. 286-292; y Carlos Muñoz Izquierdo. "Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980)", en Guillermo González Rivera, y Carlos Torres. *Sociología de la educación*. México: CEE, 1988.

1. *Función académica*: estimular deliberadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, para instruir a la población y desarrollar en ella habilidades intelectuales, como el raciocinio, la comprensión, la síntesis, etcétera.
2. *Función investigativa*: crear las condiciones que permitan acceder a nuevos conocimientos en los campos científico, tecnológico, humanístico y filosófico, que propicien la renovación y el avance constante de la sociedad.
3. *Función económico-ocupacional*: contribuir al desarrollo económico de la sociedad mediante la preparación de profesionales y apoyo al aparato productivo, coadyuvar a la preparación, capacitación y certificación diversificada de la fuerza de trabajo, y promover procesos de movilidad social y ocupacional.
4. *Función socializadora y cultural*: Introducir a los alumnos a la vida social vigente, mediante la internalización de valores, actitudes y normas, así como transmitir el acervo histórico de la identidad colectiva nacional o comunitaria. Generalmente tiene un carácter adaptativo.
5. *Función político-ideológica*: inculcar una determinada perspectiva de las relaciones sociales y económicas que explique y justifique los fenómenos del ejercicio del poder, y con eso facilitar la conducción de los procesos sociales de acuerdo con determinados proyectos estratégicos.

Como se podrá percibir al analizar los contenidos de estas funciones, podemos describir las Funciones sociales de la educación de la siguiente manera: *son influencias y dinamismos que los sistemas educativos imprimen en diversos ámbitos de la sociedad al interactuar con otros elementos de ésta, y que forman parte del conjunto de procesos motrices que la constituyen, ya sea para conservar las características y la estructura de dicha sociedad, o bien para cambiarlas.*

5.2. La contrastación entre ambas

Estas Funciones sociales se atribuyen a toda la educación en general, y por lo tanto también a la educación superior. Aparecen como influencias y dinamismos, y se concretan en movimientos e impulsos objetivamente existentes que pasan a formar parte de los procesos sociales. Donde se da la educación, allí se producen estos dinamismos o impulsos, que son el fruto de las acciones educativas mismas y se incorporan intrínsecamente en los procesos sociales amplios.

En el caso de la ES las especificidades de sus funciones sociales están dadas por tres factores: *a)* el nivel de los conocimientos que maneja y las aplicaciones científicas y tecnológicas que éstos tienen para el desarrollo general de la sociedad; *b)* el atributo natural de la autonomía que corresponde a sus instituciones, lo cual favorece, entre otras cosas, la posibilidad de que se expresen proyectos educativos y de nación diferentes a los dominantes; y finalmente, *c)* pluralidad de sus objetos de estudio y el grado de habilitación y maduración intelectual relativa de maestros y alumnos, a lo que se suma la diversificación de identidades institucionales. Estas tres peculiaridades no se presentan en niveles anteriores de la educación.

La Función social que manejamos en este trabajo, está pensada, por ahora, sólo para la ES, aunque posteriormente podría hacerse extensiva a la educación en general. Aparece como una finalidad o como una intencionalidad que no es generada por la operación de los procesos educacionales, aunque no se da sin la acción de los mismos, sino que se produce por la voluntad y las orientaciones propias de los intereses y de las perspectivas de los sujetos que manejan los procesos educativos. Existe como un proyecto, como búsqueda, como meta por alcanzar, como una ruta por caminar, no como una acción objetivamente existente, aunque en las acciones es donde encontrará su realización. Se genera, extrínsecamente, las acciones pedagógicas aun cuando su campo de realización sean dichas acciones y el resto del entorno educativo.

La Función social es el objetivo último a lograr en la sociedad con la ES y para cuya obtención se ordenan todos los componentes de este nivel educativo, así como los efectos que se producen con su puesta en práctica; incluso los efectos que producen las funciones sociales que se obtienen de ésta. Estas últimas, por lo tanto, son susceptibles de orientarse al logro de una u otra función social.

5.3. Las convergencias

Aparte de las contrastaciones entre las Funciones sociales y la Función social, como decíamos, se dan algunos puntos de convergencia entre las mismas,¹² que, desde luego, implican el resguardo de los elementos básicos de la Función social originaria.

¹² Estos cuatro puntos de convergencia están tomados, casi literalmente, de Guillermo Villaseñor, *op. cit.* pp. 122-125.

- 1) En primer lugar, ambas tienen –independientemente de sus orígenes diversos– tres plataformas comunes de las que parten: la naturaleza misma de la institucionalidad universitaria, la demandas y necesidades históricas que la sociedad le va planteando a la ES, y las opiniones y consensos que acerca de ella se van emitiendo por los diversos actores que la conforman.
- 2) Ambas comparten tres especificidades en el manejo del conocimiento: *a)* la forma como se aborda al crearlo, al transmitirlo o al extenderlo, debe partir de una absoluta libertad en cuanto a cualquier determinación previa o finalidad programática de uso; *b)* la necesaria crítica epistemológica, ética y científica, que le permite establecer un diálogo libre ante cualquier poder establecido y, *c)* la colaboración, desde la autonomía, con los procesos de mejoramiento de la sociedad en cualquier rubro.
- 3) La incidencia de la ES en la sociedad, a través de la Función social y de las Funciones sociales, no solamente cae dentro de la red de los procesos del ejercicio del poder, sino que se convierten en uno de los elementos que potencian dichos procesos, debido al cúmulo de virtualidades que los productos universitarios hacen presentes en la práctica del poder.
- 4) Tanto las Funciones sociales como la Función social utilizan como vehículo de operación la eficiencia y la eficacia de las tres funciones académicas tradicionales de transmisión, producción y difusión o extensión de los conocimientos, cuyo ejercicio puede estar connotado por alguna direccionalidad, pero no subordinado a ésta.

Con esto concluimos las aclaraciones relativas a la Función social y a las Funciones sociales, y vemos que a partir de lo planteado en este segundo capítulo, contamos con algunos de los componentes conceptuales que nos permiten perfilar el contenido de la Función social, con lo cual esperamos disponer de las herramientas indispensables para abordar en el próximo capítulo las formas concretas bajo las cuales esta función social se ha asignado en las visiones dominantes internacionales y nacionales de la educación superior, y que posteriormente nos permitan plantear las líneas básicas de una función social alternativa para el caso de nuestro país.

III. Visión dominante internacional de la función social



En el capítulo primero hemos abordado tres de los factores más importantes que inciden contextualmente en la asignación y operación de la función social de la educación superior: el conjunto de juicios e hipótesis a partir de los cuales estamos pensando la función social; la serie de situaciones relevantes que se han generado recientemente en las instituciones, las cuales son causa y efecto, a la vez, de la función social como ésta se despliega en la vida real; y el conjunto de proyectos a futuro para la educación superior que ya están presentes de una manera dinámica, y que han sido diseñados a partir de una asignación clara de cierta función social. Además hemos concluido esta primera parte señalando la necesidad de dilucidar lo relativo a la función social, como una estrategia metodológica necesaria para rebasar el ámbito meramente descriptivo de las políticas o de los programas para la educación superior.

En el capítulo segundo hemos presentado una reflexión histórica y teórica acerca del concepto de función social. Para eso nos hemos detenido en el concepto de Función social originaria, destacando los dos pivotes fundamentales que le sirven de ejes estructurantes, que son el conocimiento y el servicio a la sociedad; enseguida abordamos el concepto de Función social asignada y el de Función social operativa, lo cual nos permitió llegar a una definición descriptiva de lo que se entiende por función social en este trabajo, así como señalar sus principales características, lo cual sirvió para afinar la intelección de este concepto.

1. La visión dominante de la función social en las orientaciones internacionales

En este capítulo nos interesa presentar en lo general, las líneas básicas de la orientación política dominante de la educación superior

en sus ámbitos internacionales, y encontrar la función social que desde ahí se le asigna a este nivel educativo. Para eso, primero detectamos en el conjunto de la orientación neoliberal, los principios que inciden en la orientación de la ES; posteriormente, recogemos los principales elementos constitutivos de la llamada Sociedad del conocimiento o Economía del conocimiento que tienen especial repercusión en la determinación de la función social y analizamos cómo se hacen realidad.

Enseguida mostramos cómo los principios neoliberales y los elementos constitutivos de la Sociedad del conocimiento son retomados por los principales organismos internacionales o instituciones multilaterales en las políticas educativas que han definido, y por medio de las cuales se perfila la función social asignada por ellos mismos a la educación superior. Y después analizamos cómo esa función social se encuentra condensada en lo que hemos denominado como las siete Líneas políticas orientadoras de la ES, que hemos podido descubrir en los lineamientos dados por las instituciones multilaterales. Finalmente hacemos una presentación conjunta de la función social como la podemos desprender de lo analizado en este capítulo.

1.1. Principios neoliberales que inciden en la función social

1.1.1 Algunos principios del pensamiento neoliberal

Entre 1980 y 1985, se inició una nueva etapa de modificaciones trascendentales en los ámbitos del desarrollo económico, social y político en nuestro país. Una nueva concepción de las relaciones económicas se introducía en la vida de la sociedad mexicana a partir de la adhesión entusiasta de la política nacional a una vertiente de pensamiento cuya tesis fundamental sostiene que la libertad económica es el eje fundamental para lograr una organización social más equitativa y democrática. Esta nueva visión del desarrollo, conocida como neoliberalismo, fue difundida desde la tercera década del siglo pasado por importantes estudiosos de la teoría económica entre los que se destacan Ludwig Von Mises y Friederich Hayek,¹ y en años posteriores, Milton y Rose Friedman, entre otros.

¹ En particular, se reconoce a Hayek –discípulo de Von Mises, con quien cuestionó y atacó directamente las estrategias de desarrollo económico del socialismo incipiente– como uno de los más importantes iniciadores del pensamiento económico

La escuela de pensamiento neoliberal se caracteriza por impulsar un conjunto de postulados que no solamente impactan en las relaciones económicas, financieras y comerciales de un país, sino que influyen directamente en la relación que se establece entre la sociedad y el Estado, y además repercute en la manera de concebir la orientación de las instituciones, entre ellas las de educación en sus diversos niveles. No pretendemos rescatar todos los principios neoliberales, pero sí hacer alusión, a aquellos que son fundamentales para analizar cómo se afecta, con su orientación, a la función social de la ES pública en México.

El postulado básico esgrimido por sus principales exponentes fue “libertad del capital” ante las restricciones impuestas por estrategias proteccionistas y de desarrollo corporativo implantadas por países estratégicos para la expansión del gran capital internacional, las cuales presentaban arriesgadas tendencias hacia la adopción de principios socialistas.

Dentro del léxico manejado por algunos de los precursores del proyecto económico neoliberal, es común encontrar referencias a la *economía de libre mercado* en clara alusión a la reorganización del capitalismo internacional, la cual se emprende a partir de la época de la posguerra. Esta reorganización, conocida como *globalización*,² se caracteriza por la búsqueda de nuevas estrategias de producción que favorezcan un proceso intensivo de acumulación de grandes capitales, expandidos por todo el mundo.

Dado que la proyección de los intereses del capitalismo mundial ha tenido efectos desfavorables en las condiciones de desarrollo so-

neoliberal. Este especialista en estudios económicos desarrolló un análisis riguroso de las particulares exigencias de las modernas sociedades industrializadas, del que se derivan una serie de principios a seguir para ofrecer una nueva y eficaz ruta hacia el progreso del mundo regido por leyes del capital, a partir de estrategias específicas que permitan intensificar su proceso de acumulación y favorecer, de esta manera, su expansión. Tales estrategias atienden tanto a las necesidades de desarrollo interno de las economías capitalistas consolidadas, como a las nuevas formas de intercambio comercial e interrelación política establecidas entre las diferentes naciones. Por lo anterior, los postulados neoliberales que se rescatan en este capítulo provienen principalmente de la obra de F. Hayek titulada *Le chemin du servitude*.

² En la actualidad existen distintas concepciones en torno a lo que se entiende por globalización, pero hay coincidencia en entender a este proceso como la nueva modalidad de internacionalización del capital caracterizada por la creciente integración e interdependencia de las economías mundiales y el debilitamiento de todo tipo de trabas para el libre flujo de capitales, mercancías, información y servicios. Citado en Jorge Guillermo Cano Tiznado. *La vida en globo. Avatares de la globalización*. México: El Colegio de Sinaloa-CISE, 1999.

cial, particularmente de los países del tercer mundo, se ha pretendido suavizar la asociación del capitalismo moderno con dichos efectos, por medio de la sustitución de esta figura con el término antes señalado. Es así que, con el ideal de "libertad de mercado", la referencia a la nueva organización económica mundial pretende proyectar y fundamentar supuestas bondades que ofrecen garantías de desarrollo socio-económico. En este plano, se maneja el supuesto central de que la competencia en el mercado libre constituye un mecanismo autorregulador, mediante el cual se logrará un óptimo nivel de desarrollo social.

Lo anterior va acompañado con la concepción que tiene el neoliberalismo de la sociedad, la cual es definida como un enorme agregado de individuos cuyo bienestar familiar e individual dependerá, directa y principalmente, de su integración exitosa a un aparato productivo moderno y globalmente competitivo.

La libertad de la circulación del capital va de la mano con otros postulados referidos a la *no regulación al mercado* y a la *no intervención del Estado en la economía*. El primero sostiene que para apoyar la reorganización de la economía, los hombres deben dejar de reglamentar el conjunto de la vida social,³ ya que el mercado será el mecanismo que regulará los esfuerzos humanos en un régimen de competencia.

En cuanto a la no intervención del Estado, se plantea que en un sistema competitivo eficaz se requiere de un Estado que únicamente establezca reglas adaptadas a las condiciones generales y situaciones tipo, y que garantice al individuo la libertad de acción, es decir, se requiere de un Estado que se limite exclusivamente a la acción normativa general;⁴ y esta acción gubernamental debe ir acompañada por la acción fiscal, ya que el gobierno deberá recaudar los impuestos para sufragar sus propios gastos.

Para el pensamiento neoliberal, el individuo es el único que puede conocer perfectamente las circunstancias particulares que le permiten moldear su propia conducta, aparte de ser el más capaz para tomar sus decisiones económicas sin necesidad de considerar ninguna autoridad pública, por tanto es innecesaria la intervención del Estado.

Con el impulso de estas dos últimas tesis se promueve la idea de que el mercado ya no tendrá que ser regulado por el Estado para asegurar el crecimiento económico, la generación de empleos e incluso la

³ "No se puede reemplazar el mecanismo impersonal y anónimo del mercado por una dirección colectiva y "consciente" de todas las fuerzas sociales con el fin de llegar a objetivos predeterminados". F. Hayek.

⁴ Hayek afirma que el Estado debe establecer una "armadura jurídica inteligentemente concebida y constantemente adaptada". F. Hayek.

orientación del aparato productivo, lo cual se realizaba mediante la política económica determinada estatalmente, sino que serán las fuerzas de mercado las que realicen estas funciones. De igual forma, el Estado tendrá que reducir su intervención en el aseguramiento del bienestar de la población por medio de la dotación de bienes de salud, vivienda, educación, pensiones de vejez, muerte o enfermedad, lo cual quedaba comprendido en la política social. Ahora, su intervención tendrá que estar orientada primordialmente, hacia la atención de los sectores más vulnerables.

Con estos principios y como consecuencia de ellos, los precursores del proyecto económico neoliberal promueven una serie de planteamientos de carácter más operativo,⁵ entre los que destacan los siguientes:

1. *Dejar de controlar los precios y la cantidad de mercancía producida.* El control quita a la competencia su poder coordinador de esfuerzos individuales, puesto que las variaciones de los precios dejan de registrar las modificaciones circunstanciales y dejan de proveer una guía para la acción individual. Con este principio se afecta de manera directa al sistema de subsidios a productos e insumos básicos de consumo popular, que obedecieron a la necesidad de una atención equitativa a las necesidades básicas de desarrollo de la población.
2. *Evitar el control estatal de comercio exterior y promover la libre circulación de individuos y mercancías.* Con el planteamiento de esta estrategia se sentaron las bases para la apertura comercial de los países, los cuales en otras épocas procuraban de manera importante proteger la salud de su desarrollo económico interno, pero ahora sucumbieron ante las expectativas de desarrollo que prometen las orientaciones del proyecto neoliberal.
3. *Reorientar la intervención del Estado en el ámbito social.* Dentro de la concepción neoliberal, se considera que el cuidado por el bienestar del conjunto de la sociedad es una responsabilidad individual que pertenece al ámbito de lo privado, por lo que se deberán transferir al mercado sus influencias sobre todas aquellas actividades relacionadas con el bienestar colectivo que pudieran ser rentables, con lo cual se constituirán en una posibilidad directa de acumulación de capital privado. La intervención del Estado se enfocará, entonces, a fomentar, legal y económicamente, la iniciativa privada para que proporcione los servicios requeridos para el bienestar de todo el conjunto.

⁵ Guillén Romo, *op. cit.*, p. 16.

4. *Impedir que el Estado conforme monopolios de servicios públicos* (transporte, suministro de energía, educación), ya que la intervención estatal en la administración y distribución de estos servicios es negativa, en el sentido de que restringe la libertad de selección y decisión de los ciudadanos para allegarse el mejor servicio disponible. En una sociedad libre, cada quien tiene el derecho a decidir sobre la calidad o el precio de un producto, lo cual se deriva del derecho de propiedad sobre los bienes que no puede ser eliminado sin atentar contra la institución de la propiedad privada.
5. *Los servicios públicos no deben ser coordinados con un control estatal centralizado.*⁶ De esta forma, los servicios y en específico el bienestar social –cuyo manejo había sido durante décadas responsabilidad del Estado, a fin de lograr una mejor redistribución de los mismos entre la población más desfavorecida– se ven reducidos a la categoría de mercancías que podrán ser adquiridas más fácilmente por quienes tengan a su alcance los medios para cubrir su costo en el libre mercado. Por eso se propone la mercantilización de los servicios públicos, o como algunos la denominan, la privatización.⁷

Como se puede observar, el pensamiento neoliberal plantea abiertamente una redefinición de los ámbitos público y privado, ya que otorga al primero varias de las acciones que tradicionalmente habían sido consideradas como públicas.⁸

⁶ Íbidem.

⁷ En el caso de la educación superior, el concepto de mercantilización hace alusión a la conversión de los servicios y beneficios públicos en mercancías sujetas a la lógica de mercado y manejadas con fines de lucro. La privatización se refiere a que los servicios y beneficios sociales que proporcionan las instituciones públicas se enfocan a satisfacer los requerimientos privados.

⁸ Para más amplia comprensión de este viraje y de algunos de los principios, presentamos algunas de las premisas de los pensadores neoliberales, tomadas de una presentación sintética de ellas: "a) La única entidad social y política existente, son los individuos. Por ello, la única organización legítima de los recursos humanos y materiales es la negociada a través de las actividades libres de los individuos; b) La existencia de derechos inalienables (naturales) independientes de la sociedad...; d) Las desigualdades y su mediatización son asuntos privados. Compete a la sociedad civil atenuarlas y a los individuos particulares resolverlas. Nunca al Estado; e) Sólo los individuos pueden juzgar qué es lo que quieren y, por lo tanto, cuanto menos interfiere el Estado en sus vidas, mejor para ellos, f) El *Estado mínimo* se constituye en el marco para la libertad y la experimentación de las diversas utopías individuales...; g) El exceso de democracia representativa encierra altos riesgos para la libertad individual...; j) El fundamento del orden social liberal lo constituyen las áreas de *común acuerdo* basadas en la *coincidencia de fines individuales* y expresadas en acuerdos, pactos, convenios y concertaciones" Véase Ana Alicia Solís de Alba. *El movimiento sindical pintado de magenta*. México: Editorial Itaca, 2002, pp. 48-50.

1.2. Otras de las tesis y postulados del neoliberalismo

Como consecuencia de las orientaciones prácticas señaladas, y de acuerdo con el principio de la reducción de la intervención estatal, la doctrina neoliberal –que considera que “los mercados dejados a su propia dinámica, proporcionarán un bien a la sociedad... requieren de ausencia de interferencia estatal para generar crecimiento ininterrumpido–”,⁹ sostiene que el *Estado de bienestar* daña a los sectores de la población empobrecidos ya que “debilita el espíritu emprendedor y valiente de los individuos y coloca una carga de resentimiento explosivo bajo los fundamentos de la sociedad libre”.¹⁰ De estos razonamientos se concluye que el desmantelamiento del *Estado de bienestar* es un imperativo inaplazable si se quiere impulsar el crecimiento económico desde las reglas impuestas por el mercado global.

Consecuentemente, en relación con la educación, el neoliberalismo cuestiona severamente el monopolio del Estado en la oferta de servicios educativos. Este aspecto es analizado con mayor detalle por Milton y Rose Friedman¹¹ quienes sostienen la tesis de que el control del Estado sobre la oferta de este tipo de servicios provoca efectos negativos en la dinamización del proceso formativo de los ciudadanos, haciendo que las instituciones generen inercias que menguan la calidad de sus servicios. Ante este argumento, los autores justifican la necesidad de combatir el monopolio estatal de la educación, abriendo a la competencia del mercado la oferta de los servicios educativos.

Además, de acuerdo con la concepción neoliberal, los bienes colectivos o públicos son bienes y/o servicios cuya producción no aportará una retribución atractiva a los proveedores. Tal sería el caso de los servicios de seguridad pública, los servicios que se generan en un desastre natural, los de atención a la salud y particularmente la educación, ya que las empresas no los producirían debido a que no ofrecen ganancias significativas.¹² Por lo tanto, para que estos bienes y

⁹ Anthony Giddens. *La tercera Vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus. Grupo Santillana, 1999, p. 24.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ Milton y Rosae Friedman. *Libertad de elegir*. Orbis. pp. 211-264.

¹² Dentro del mismo pensamiento neoliberal, existen discrepancias en cuanto a considerar a la educación superior como un bien público, tal es así que el Banco Mundial retoma los principios neoclásicos de la economía y considera que la educación superior es un bien privado cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones de mercado. Esto es, se enmarca en una oferta limitada, no está demandada por todos, y está disponible por un precio. También, los consumidores (negocios e industrias, entre otros) están razonablemente bien informa-

servicios y en especial la educación sean abastecidos, será necesario encontrar otro método que no sea la venta a los consumidores, por lo que, en contraste, algunos neoliberales proponen que el financiamiento de los bienes públicos se logre mediante impuestos fijados por las autoridades.¹³

Dado que con la producción de los bienes colectivos no es posible saber exactamente a quién se va a beneficiar, ni en qué medida saldrán beneficiados los agraciados, la población deberá considerar que “todos los bienes colectivos que le son garantizados valen, por lo menos, tanto como la contribución que está obligado a pagar en un fondo colectivo”.¹⁴ Este razonamiento –en la concepción de Hayek– implica una *regla de justa conducta* que deberá sustentar el compromiso de los individuos para ofrecer cada vez una mayor retribución por el servicio que reciben. Lo anterior implica la introducción o aumento del cobro del servicio, pero sobre todo la incorporación de criterios de negocio y de ganancia comercial en la venta de servicios, y por lo tanto en la educación. El cobro del servicio es visto como un medio de relevar al Estado de, al menos, parte de su carga financiera.

Y ante el argumento de que este tipo de servicios justifica su gratuidad, porque su financiamiento se hace con los impuestos que paga la ciudadanía, la doctrina neoliberal sostiene que si algunos servicios deban ser financiados mediante los impuestos no implica necesariamente que son administrados por el gobierno. Este principio se aplica a la apertura de los servicios educativos al libre mercado –propuesta por el matrimonio Friedman– mediante el mecanismo de que el Estado emita bonos escolares que puedan ser empleados por los consumidores en el establecimiento educativo que más convenga a sus intereses y expectativas de formación.

En otro de los ámbitos sociales, el neoliberalismo impulsa la tesis de aceptar la posibilidad de dar *apoyos estatales para sostener la fuerza de trabajo carente de posibilidades de calificación*. Desde esta perspectiva se acepta que el Estado debe otorgar un mínimo de atención (alimento, vestido, alojamiento, capacitación para el trabajo manual no calificado) a las personas que se encuentran en situación más precaria para contribuir a atender los aspectos esenciales de su salud y para asegurar la recuperación de energías que reproduzcan su capacidad de trabajo.

dos mientras que los proveedores (administradores y profesores) están frecuentemente mal informados, condiciones que son ideales para que operen las fuerzas del mercado. Cfr. World Bank. *The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*. 1998.

¹³ Friederich Hayek, *op. cit.*

¹⁴ *Ibid.*

De esa manera, la nueva forma de diseño y administración de programas asistenciales cobra también un nuevo ímpetu. Las necesidades de los sectores más empobrecidos o marginados de los beneficios de la economía serán atendidas por el Estado, pero sólo en la medida en que su condición no genere desórdenes disfuncionales al nuevo orden económico. Desde esta lógica, la política social es considerada como un conjunto restrictivo de medidas orientadas a compensar los efectos inicialmente negativos del ajuste macroeconómico en algunos segmentos de población, que hubieran sido artificialmente integrados debido a la irracionalidad de la asignación de recursos del esquema estatista anterior.¹⁵ Así, la política social se asume, en este proyecto, como una política que presta ayuda temporal a aquella parte de la población que ha sido víctima del modelo económico anterior.

Con esta dimensión, se gesta la idea de que el Estado, mediante la concesión de favores, va generando beneficios a quienes, en otras circunstancias, tenían plena facultad de demandar con exigencia el cumplimiento de sus derechos ciudadanos. Resulta evidente que los derechos afectados con esta forma de asistencialismo estatal, conciernen a las demandas de servicios de bienestar social básicas, tales como salud, vivienda digna, educación, empleo y jubilación, entre los más importantes.

La *libertad y sobrevaloración del esfuerzo individual* representa otro de los postulados que impulsa el neoliberalismo. En esta visión, la libertad del individuo marca nuevas pautas de transformación social, ya que se pretende reorganizar la economía en función de la reducción de obstáculos al libre ejercicio de la capacidad de los individuos –en tanto trabajadores y consumidores de bienes– para satisfacer sus necesidades más esenciales. De esta forma se sobrevaloran los esfuerzos espontáneos y libres para generar un nuevo sistema de relaciones de producción y se colocan por encima de la valoración de los esfuerzos colectivos.

La existencia del *predominio de los principios de la sociedad de mercado* en las relaciones particulares, sociales y laborales es otra de la tesis que impulsa el proyecto neoliberal. En esta tesis, se argumenta que los mecanismos del mercado que rigen a la sociedad, se determinan a su vez por la ley de la oferta y la demanda de las cualidades más apreciadas por este sistema para generar mayores excedentes. De esta forma, las relaciones en la sociedad moderna se basan en aquellos aspectos

¹⁵ Carlos M. Vilas. "De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo (notas para una perspectiva macro)", en Casas, R. *et al.* *Las políticas sociales de México en los años noventa*. México: UNAM/FLACSO/PyV, 1999, p. 116.

que determinan las diferentes cualidades de las mercancías; por lo tanto, al aplicarse este criterio a la fuerza de trabajo, ésta se convierte en una mercancía más que hay que diferenciarla en función de preparación, esfuerzo, y productos de quienes la ponen a disposición de los empleadores.

Entre los postulados esenciales de esta forma de ajustarse al mercado de trabajo, se destaca que la similitud de circunstancias en las que se encuentran los individuos que ofrecen su fuerza de trabajo al mercado a cambio de determinado salario, implica pocas posibilidades de inyectar dinamismo al proceso de producción. En efecto, se dice, si todos los trabajadores obtienen salarios estables y equivalentes a los de sus compañeros independientemente de su preparación, esfuerzo y productos obtenidos, no habrá un incentivo que conceda reconocimiento a los distintos desempeños de los sujetos. En cambio, si este reconocimiento se ofrece por medio de salarios diferenciales (“estímulos”), los trabajadores tratarán siempre de desarrollar mayores esfuerzos para conseguir el ingreso más alto, lo cual redundará en beneficio de la empresa. Esta estrategia genera un móvil esencial para que los trabajadores aumenten su desempeño encaminado hacia el incremento de la productividad de las empresas, en la medida en que existan expectativas de incrementar los ingresos.

La aplicación de estos mecanismos al desempeño de la fuerza de trabajo en el campo educativo para los docentes, supone que redundará en una mayor calidad de estos servicios.¹⁶ Milton y Rose Friedman consideran necesario aplicar las leyes de mercado a la labor que realizan los profesores y proponen la introducción de un sistema de remuneración basado en la valoración del esfuerzo individual, dejando que los principios de la libre competencia logren sus propósitos, y desplazando así a las organizaciones gremiales de los profesores de las decisiones fundamentales en materia de políticas de contratación y de permanencia del personal docente.

Hay que tomar en cuenta que el conjunto de tesis que promueve el proyecto neoliberal no se puede imaginar sin la conformación de un sistema axiológico que promueva la aceptación universal de los principios que le son propios. Por tanto, para justificar las condiciones que este proyecto exige a los países del mundo actual, se alude a la necesidad de hacerles compartir esquemas de valores que coadyuven a tales propósitos.¹⁷ Para lograrlo se requiere, entre otras cosas, de una

¹⁶ Hayek. *Droit, législation et liberté*, op. cit., t. III, p. 21.

¹⁷ En este sentido Francis Fukuyama afirma que “La fuerza de atracción de este mundo [económico] fomenta una predisposición muy fuerte en todas las socie-

nueva proyección de valores que unifiquen esta perspectiva. Por eso hay que despertar en los individuos el aprecio por la competitividad, el amor a la productividad, y valores que faciliten la integración ordenada, pero individual, en una convivencia armónica en la sociedad y en las organizaciones donde habrán de ubicarse las personas. El desplazamiento de valores tradicionales por otros de naturaleza predominantemente utilitarista se proyecta como una tendencia ineludible, a escala mundial, puesto que la sociedad asume paulatinamente las reglas del proyecto neoliberal, lo cual provoca grandes repercusiones en el quehacer educativo.

De acuerdo con estos postulados, es fundamental promover la competencia entre los individuos, ya que ésta obliga a las personas a actuar racionalmente para poder mejorar o subsistir; esto implica la imitación de patrones de conducta como los que se aplican para asegurar la sobrevivencia individual, pero que ya es asumida como una *regla de justa conducta* que, además, determina lo que debe hacerse para no afectar el orden económico establecido.

La doctrina neoliberal sostiene que sólo mediante el *método de la competencia* se genera el espíritu empresarial, el cual produce una nueva mentalidad, obligando a los individuos a trabajar más, a cambiar sus costumbres y a aportar a su obra mayor cuidado, mayor asiduidad y mayor regularidad.¹⁸ Esto los obliga a desplazar la importancia del sentido de cooperación y colaboración en el proceso de construcción solidaria, y a darle prioridad a los mecanismos individuales de mejoramiento personal. En este orden de ideas, la competencia reemplaza toda forma de convivencia social por una racionalidad exclusivamente determinada por lo económico.¹⁹

Como se puede observar el modelo de desarrollo económico neoliberal, por lo general emplea argumentos aparentemente convincentes, en un marco *sui generis* de defensa de los beneficios del libre mercado y de las libertades individuales, que dan sustento a su propuesta de

dades humanas a participar en él, pero el éxito de esta participación exige la adopción de los principios del liberalismo económico". Véase también Friederich Hayek. *Le Chemin du Servitude...*, p. 164.

¹⁸ Hayek. *Droit, législation et liberté. op. cit.*, t. III, pp. 36-38.

¹⁹ A este respecto Francis Fukuyama escribe: "La racionalidad económica destruirá muchos de los atributos tradicionales de la soberanía, cuando unifique mercados y producción". Citado en Horst Kurnitzky. *Vertiginosa inmovilidad, los cambios globales de la vida social*, col. Vino Tinto, Blanco y Negro, México, 1998, p. 131. Por otra parte, esto nos hace evocar los procesos de competencia entre profesores, alumnos e instituciones, por fondos etiquetados, que ya se han instituido en México.

establecer una nueva y eficaz ruta hacia el progreso del mundo regido por leyes del capital y de *la reorganización de la moderna sociedad capitalista*.

Así, los principios del neoliberalismo fueron integrándose paulatinamente en la organización y estructura de las economías capitalistas de posguerra. Una nueva axiología dio paso a un sistema de colonialismo capitalista, fundamentado en los principios del proyecto neoliberal, cuya denominación se ha introducido equivocadamente con el término de *globalización*. En la actualidad este tipo de globalización viene acompañado por los elementos constitutivos de la llamada Sociedad del conocimiento o economía del conocimiento, de la cual se desprende una cierta orientación social de la ES. De ahí que resulte indispensable analizar en qué consisten los componentes y orientaciones de dicho tipo de sociedad.

1.3. Economía y sociedad del conocimiento: sus valores y sus efectos en la función social

Los principios neoliberales que hemos analizado en el apartado anterior, dentro de su evolución histórica han tenido diversas formas de concreción y una de ellas, especialmente importante en el momento actual, es la conformación de la llamada "Sociedad del conocimiento"; "Era de la información" o "Sociedad del aprendizaje", o "Economía del aprendizaje". Dos de los pivotes fundamentales del pensamiento neoliberal, la centralidad del individuo y la acción del libre mercado como eje estructurante de la sociedad, colaboraron para que se resaltara el papel del conocimiento y de la educación en la transformación de la sociedad en esta época de la tecnologización de la información, y coadyuvaron para el establecimiento de la Sociedad del conocimiento, ya que en ésta se espera la mejor capacitación posible de los individuos para el impulso de la competitividad mercantil.

Es indudable que en estos momentos del desenvolvimiento histórico estamos en un proceso de transformación económica, social y cultural del mundo, en el que un eje central es la revaloración del conocimiento como energía decisiva que orienta y orientará el progreso de la sociedad del futuro, y que implica la administración racional del conocimiento, su generación, mediaciones, difusión y aplicación, lo cual demanda la revisión de las funciones de la educación.²⁰

²⁰ Véase Pablo Latapi. "Sociedad del conocimiento: economía intensiva del conocimiento", en revista *Proceso*, nro. 1248, México, 1 de octubre de 2000, p. 59.

Sin embargo, el enfoque de estos fenómenos, que ha prevalecido sobre otros y hunde sus raíces en la visión neoliberal, está centrado en la idea de que “el conocimiento se está convirtiendo en el elemento principal que orienta el desarrollo de la economía...”²¹ por tanto hay que encauzar su papel estratégico, así como el del aprendizaje, para que en la *economía del saber*, éste se aplique sistemáticamente en la producción de mayores saberes en campos como las habilidades, lenguas extranjeras, matemáticas, información tecnológica, etcétera. El conocimiento adquiere relevancia si es útil y aplicable al funcionamiento de la economía; por eso, se convierte en un “activo” para la producción, y en un producto entre otros que se compra y se vende en el mercado.

Así, la revolución en curso de las comunicaciones marca el ingreso a un nuevo tipo de sociedad, que es la *sociedad de la información y el conocimiento*; “ésta representa la conformación, dentro del capitalismo industrial y las democracias, de un sector –la industria de servicios simbólicos (entre ellos la educación, añadimos nosotros)– que por su propio desarrollo adquiere la capacidad de transformar la economía y la política, redefiniendo sus relaciones recíprocas y su mutua relación con la cultura”.²² En otras palabras, se trata de una sociedad en la que el conocimiento, se vuelve el instrumento privilegiado para el crecimiento económico, y en uno de los dinamizadores más eficientes de la generación de riqueza, por medio –entre otros– de la educación.

Los elementos constitutivos de esta orientación, hoy prevaleciente, acerca de los nuevos papeles de conocimiento, se han ido abordando por directivos del mundo de la economía y de la política de manera poco sistemática y más bien con arreglo a circunstancias particulares, con el resultado de que esa visión se ha convertido en un integrante más del imaginario colectivo, con el nombre de Sociedad del conocimiento. Ésta se asume como una realidad incuestionable y casi de manera axiomática, de forma que no se hace necesario detenerse para comprobar sus características, y que al ser objeto de diversas formulaciones e interpretaciones polisémicas, se ha convertido en una fuente de consecuencias de muy diverso signo, tanto en el nivel personal como en el colectivo.

Sin embargo, se ha dado un conjunto de fenómenos y de asertos diversos que han conformado un cierto perfil generalizado de esta Sociedad del conocimiento. Por ahora los enumeramos esquemática-

²¹ OCDE. *Knowledge Management in the Learning Society*. París, 2000, p. 11.

²² José Joaquín Brunner. *Globalización cultural y posmodernidad*. Breviarios nro. 29. Chile: FCE, 1998.

mente, ya que pueden ser un apoyo práctico para el manejo de estos conceptos, aun a sabiendas de que algunos de ellos los analizaremos posteriormente con más precisión:

1. El contexto de la Sociedad del conocimiento es el de la globalización económica y flexibilización productiva, la economía de mercado, de la interdependencia mundial y la formación de bloques políticos y comerciales regionales.
2. El conocimiento se torna en un factor estratégico que suplanta al capital físico en la generación, circulación y distribución de riqueza, y en la conformación del nuevo orden económico mundial.
3. Se da un gran avance de las ciencias y de la tecnología de la información, por lo que los conocimientos se difunden amplia y velozmente desarrollando nuevos modos de producción basados en el valor agregado que generan los saberes.
4. El aprendizaje se desarrolla como un proceso sin límites temporales o de instituciones y modalidades docentes, e intrínsecamente vinculado con los requerimientos de empresas específicas.
5. El desarrollo tecnológico va marcando los ritmos, contenidos, procesos cognitivos y formas de transmisión de los conocimientos y del aprendizaje.
6. El conocimiento se torna altamente trans y multidisciplinario.
7. Se redimensiona la institucionalidad educativa para diversificarla, e incluir en ella a participantes de instituciones ubicadas en otros segmentos de la sociedad, principalmente del mundo del trabajo.
8. El conocimiento es permanentemente revisado y evaluado por expertos, de acuerdo con normas comparativas de calidad reconocidas a partir de parámetros internacionales.
9. Entre los diversos agentes del conocimiento se producen y se multiplican las redes de cooperación, solidaridad y movilidad.²³

Como esta descripción de la Sociedad del conocimiento es muy esquemática, vamos a ubicar dicha sociedad en su relación con algunos otros componentes de la globalización económica, ya que sus procesos necesitan contar con diversas instituciones económicas de calidad internacional confiable –empresas, industrias, servicios financieros, educativos– que le aseguren los éxitos económicos necesarios.

²³ Este listado de características está tomado de Guillermo Villaseñor, 2000, p. 8. "La pertinencia de las políticas de educación superior en la Sociedad del conocimiento", en *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, t. II, México: CIICH, UNAM, 2000; en este escrito se señalan la diversas fuentes de donde se han tomado las características mencionadas.

Las relaciones económicas que le dan soporte a la Sociedad del conocimiento han conducido a la formación de una división internacional del trabajo y de la producción, adecuada a los procesos de globalización, en la cual los países desarrollados y los emergentes (o subdesarrollados) ocupan lugares jerárquicamente diferenciados y desiguales; así, en términos generales, en los primeros se desarrollan las actividades de planeación y dirección estratégicas, y en los emergentes se ejecutan las operaciones aplicativas, de acuerdo con lo decidido por los desarrollados. Naturalmente que el tipo de proceso productivo ejecutado en cada país depende de la posición que se ocupe en la división internacional del trabajo. Nos encontramos frente a una división internacional que se caracteriza por segmentar y regionalizar los procesos productivos, comerciales y financieros con el fin de maximizar el provecho de las diferencias de costos a nivel internacional.

En este contexto productivo, respecto del conocimiento, los países hegemónicos se enfocan principalmente a su creación y distribución, a la innovación tecnológica y a la internacionalización de sus hallazgos, mientras que los países emergentes se orientan a la asimilación y adaptación inteligentes de los desarrollos científicos y tecnológicos ya producidos por los otros. Esto implica que los países se diferencian no sólo por los procesos productivos, sino también por el tipo de conocimiento que desarrollan y por la mano de obra que preparan y capacitan de acuerdo con el conocimiento que manejan.

Esta diferenciación, naturalmente tendrá que reflejarse en la clase de profesionales que se preparen en la ES de cada tipo de país, los contenidos de los diferentes planes de estudios, las distintas clases de planteles que se instauren, las diferentes proporciones de matrícula que se ofrezcan, etcétera. Por lo tanto, en unos países se pondrá más énfasis en la formación de investigadores de frontera, en otros, la de investigadores para la aplicación de la ciencia, en otros más, la de profesionales de servicios, técnicos o asociados, etcétera. Es decir, también estamos ante la presencia de otra división internacional, pero del conocimiento. Ambas, la productiva y la de conocimientos, en mutua interacción y armonía, se encuentran ubicadas en el seno de la Sociedad de la información o del conocimiento.

Y como a todo conocimiento práctico debe corresponder un aprendizaje, dependiendo de la posición que se ocupe en la división internacional del trabajo y en la del conocimiento, en algunos países se generará un aprendizaje con ciertas características y habilidades, y en otros, un aprendizaje con características y habilidades, diferentes, pero siempre dentro de relaciones de disparidad. Por eso se puede hablar de una Sociedad del aprendizaje. En el contexto de una Econo-

mía del aprendizaje, opina la OCDE, éste deberá definirse como “un proceso cuyo objetivo general será la adquisición de competencias y habilidades que favorezcan el aprendizaje individual, para lograr alcanzar, con mayor éxito, objetivos particulares así como los objetivos de la empresa u organización a la que se pertenezca... es este tipo de aprendizaje un elemento central para lograr el éxito económico”.²⁴

De acuerdo con lo señalado antes, en el caso de los países emergentes, lo importante es que existan profesionales muy bien preparados y compenetrados con los valores y la realidad de la globalización neoliberal para que dirijan a los técnicos en la operación de los conocimientos producidos en otras latitudes. En consecuencia, tendrán que predominar las instituciones cuya especificidad sea lograr ese tipo de aprendizaje. Así, al neoliberalismo económico le corresponde una orientación educativa neoliberal que incide directamente en la primacía y encauzamiento académico y social del aprendizaje.

El punto de partida y el puente entre las argumentaciones del neoliberalismo educativo y de la sociedad del conocimiento, sigue siendo el valor estratégico del conocimiento como generador de nuevos procesos de producción y distribución de la riqueza. Por lo tanto, el conocimiento es visto como el mecanismo fundamental por medio del cual la empresa, la nación o la región adquieren su capacidad de generar, procesar y aplicar eficientemente la información que se transforma en conocimiento (*knowledge*).²⁵ Así, se desplaza la idea de que una economía sólo puede generar riqueza mediante el capital físico, ya que ahora la base de cualquier economía es el capital intangible y el capital humano en su versión contemporánea del término.²⁶

Pero no cualquier tipo de conocimiento es útil para estos propósitos, sino sólo aquel que constituye el valor agregado indispensable en todos los procesos de producción de bienes y servicios que pretenden tener la competitividad necesaria en el mundo comercial. Se trata, primordialmente, de un conocimiento identificable con el *know how* y con la producción pragmática de éxito comercial. Por eso, este tipo de

²⁴ OCDE, 2000, p. 29.

²⁵ No hay que confundir la información con el conocimiento. La primera se refiere a un dato o un conjunto de datos estructurados, susceptibles de ser usados, pero inertes, incapaces de transformarse o dar lugar a otro dato por sí mismo. En cambio el conocimiento abarca la información, se nutre de ella, pero sufre un proceso que activa y moviliza un conjunto de capacidades transformadoras que articulan la información con conocimientos preexistentes. Fransman, M. “Information, knowledge, vision and theories of the firm”, en *Industrial and Corporate Change*. Oxford University Press, vol. 3, nro. 3, 1994, pp. 712-757.

²⁶ Véase Jaques Delors, 1996, p. 77.

conocimiento estará presente en todas las actividades necesarias para los procesos productivos, es decir, de generación, circulación venta y consumo de bienes y servicios, en los circuitos tecnológicos, de mantenimiento y de equipamiento, etcétera.

Por eso se dice que en esta visión contemporánea, “el conocimiento se percibe como un *activo* y aparece como un insumo (competencia) y producto (innovación) en el proceso productivo. Puede ser producido, arbitrado y usado por la economía de mercado”.²⁷ Por lo cual la necesidad de crear ese tipo de conocimiento se está volviendo cada vez más imperiosa, al tiempo que este “insumo” intangible tiende a convertirse cada vez más en el medio privilegiado para sobrevivir y prosperar en economías muy competidas y globalizadas. En este sentido, en la economía del aprendizaje se pone énfasis en que en el nuevo orden mundial los países que destaquen serán aquellos que, además de producir, dominar y aplicar el conocimiento en la economía de mercado, se adapten crítica y productivamente al entorno cambiante.

Ahora bien, para que se pueda contar efectivamente con ese tipo de conocimiento, es necesaria la existencia de instituciones que adopten la tarea de generarlo y transmitirlo. De acuerdo con lo dicho, las IES que ofrezcan ese tipo de saber se convertirán en la puerta de acceso a la Sociedad del conocimiento, con lo cual se abrirán nuevos horizontes para la ES de cualquier país. Por eso, opinan quienes sustentan esta visión, hay que preguntarse por los nuevos roles que deberá desempeñar la educación en la Economía del conocimiento, para ver qué adaptaciones serán necesarias en los conocimientos básicos, y hasta qué punto se está preparando a los estudiantes *para la vida y el trabajo* en la Economía del Conocimiento (OCDE, 2000: 67); y sin duda, afirman, en los cambios que tengan que hacerse, la *Economía del Conocimiento* “será uno de los principales enfoques a través de los cuales se orientarán dichos cambios”.

Para lograr lo anterior, la Sociedad del conocimiento plantea a las instituciones nuevas y exigentes transformaciones en el objeto del aprendizaje (qué se aprende) y en proceso del mismo (cómo se aprende), de manera que, en primer lugar, el conocimiento esté referido a las siguientes cuatro categorías:

- *el saber qué* en referencia con los hechos, lo cual está más próximo a lo que se conoce normalmente como información
- *el saber por qué*, que trata de los principios y leyes de evolución en el medio, en la mente humana y en la sociedad; esta categoría es

²⁷ Véase OCDE. *Knowledge management in the learning society*. París, 2000, p. 13.

importante para el desarrollo tecnológico, pues reduce la frecuencia de errores en los procedimientos.

- *el saber cómo*, relativo a destrezas y habilidades prácticas para hacer algo, lo cual juega un importante papel en las actividades económicas, y
- *el saber quién*, que involucra información acerca de quién posee determinado saber y quién es el que sabe qué hacer, además de que incluye la habilidad para cooperar y comunicarse con diferentes expertos; es muy importante porque abre la posibilidad de combinación de diversas tecnologías (OCDE, 2000: 14-17).

En segundo término, las instituciones tendrán que cambiar para que puedan, por una parte, formar mano de obra con habilidades y aptitudes genéricas del aprendizaje, como aprender a aprender, tener creatividad, saber qué no se sabe, comprender y anticipar el cambio, entre otras,²⁸ ya que estas aptitudes son necesarias para enfrentar los retos mundiales; y por otra, para desarrollar por la docencia y la investigación un conocimiento que tenga carácter utilitario y que pueda ser aplicado con finalidades de competitividad. De igual manera, se plantea que la educación, y principalmente la superior, sea extremadamente flexible y adaptable a demandas y a contextos rápidamente cambiantes, y que sea un sistema abierto a las relaciones y requerimientos de otras entidades sociales.

Otro planteamiento que emerge en esta Sociedad del conocimiento, es concebir la educación como un proceso sin limitaciones de edad o de establecimiento escolar, es decir, como una educación permanente (*lifelong learning*) para la actualización de conocimiento y que esté cimentada en el autoaprendizaje, pero reconociendo que esta educación no sólo se realiza en las instituciones de carácter formal, sino también en lugares como la casa o el trabajo. La idea de la "educación a lo largo de la vida" ha sido retomada por la Conferencia Mundial de la ES, mediante la UNESCO en su documento de 1998.²⁹ Esta manera

²⁸ Para un mayor conocimiento sobre este planteamiento véase David, Paul A. y Dominique Foray. "Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento" en revista *Comercio Exterior*, vol. 52, nro 6, junio de 2002, México.

²⁹ La educación se entiende como el tránsito de la fuerza laboral de la empresa a la universidad, y viceversa, a lo largo de la vida profesional para una reactualización oportuna y para el reciclaje requerido de la mano de obra. UNESCO, "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", en revista *Perfiles Educativos*, UNAM-Centro de Estudios Sobre la Universidad, vol. XX, nros. 79-80, México, 1998.

de concebir la educación origina una diversificación de las instituciones, sus títulos, sus horarios, sus formas pedagógicas, etcétera, de acuerdo con los requerimientos que tengan las empresas para la reactualización y el reciclaje de su mano de obra.

A la luz de estos planteamientos, se puede observar que debido a la nueva concepción que se tiene del conocimiento y de su valor económico para la división global del trabajo y del conocimiento, a la ES se le sitúa en un lugar muy importante entre las prioridades políticas a corto y a mediano plazo. En este sector, por una parte, se generará, adaptará y divulgará el conocimiento adecuado para cierto tipo de procesos productivos; y por otra, se formarán los recursos humanos para ocupar los puestos laborales generados a partir de la posición que ocupe un país en la división internacional del trabajo, además de que formará mano de obra compenetrada con los valores y la realidad de la globalización neoliberal.

También al sector educativo se le considera como uno de los insumos más requeridos en la economía mundial, y como el instrumento principal para generar las capacidades de aprendizaje, de adaptación, de creación, del saber hacer, etcétera, se le ve como un mecanismo para la transmisión de los valores y actitudes que promueve la ideología neoliberal. Es indudable que tanto los aspectos instrumentales como los axiológicos que se espera que aporte la ES, originan una nueva percepción de su función social y se encuentra vinculada, tanto a los principios originarios del pensamiento neoliberal, como a la formulación y orientación de la Sociedad de conocimiento.

Por otra parte, no hay que perder de vista que los elementos constitutivos del neoliberalismo y de la Sociedad del conocimiento, han sido institucionalizados por los organismos internacionales y multilaterales. Si bien la mayoría de estos organismos fue creada con el objetivo de promover un nuevo tipo de relaciones en el mundo para crear un ambiente de concordia y paz, sus gestiones se han ido orientando cada vez más a la difusión y promoción de las reglas del nuevo orden económico mundial, lo que los ha llevado al ejercicio de funciones de supervisión y control de las economías débiles y de apoyo a las grandes potencias. De aquí que, el análisis de los lineamientos orientadores que en materia de ES han emitido esos organismos, sea de suma importancia para nosotros.

1.4. Orientaciones de los organismos internacionales, que inciden en la función social

A partir de 1990, algunos organismos internacionales, entre ellos la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), abordaron temas relacionados no sólo con cuestiones económicas o financieras, sino que también se propusieron realizar estudios, emitir opiniones, y proponer acciones en torno a la educación en general, y particularmente, en relación con la función social de la ES.³⁰

Desde entonces dichos organismos asumieron el papel de orientadores e impulsores de políticas que buscan transformar la ES. Este papel lo han podido adoptar exitosamente debido a la importancia y peso que tienen sus resoluciones en lo económico-financiero; en lo cultural para los países o instancias gubernamentales que solicitan créditos y apoyos institucionales, y además porque tienen el poder suficiente para encauzar las políticas que deban trazar las instituciones y los gobiernos y para lograr su cumplimiento. Una muestra es cómo la OCDE o el BM, en el caso de México, no sólo emiten directrices para la educación, sino además presionan para orientar las políticas fiscales, de privatización eléctrica y energética, de biodiversidad, de microcréditos, de reformas laborales, entre otras.

Este nuevo rol directivo lo asumen los organismos internacionales, más o menos en tiempos de la crisis y el derrumbe del socialismo real, con el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información

³⁰ Véase CEPAL. *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1990; CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1992; Banco Mundial. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1994; *Peligro y promesa: la educación superior en los países en desarrollo*. Washington, 2000. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, 2002; OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior, 1997, Administración del Conocimiento en la Sociedad del Aprendizaje*, 2000; BID. *Higher Education in Latin America; Myths, Realities, and How the BID Can Help*, además, su correspondiente *Documento de estrategia*. Washington, 1997; UNESCO, *Documentos de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO, 1995; y UNESCO, *Educación superior en el siglo XXI, visión y acción. Documentos de trabajo*, Conferencia Mundial sobre la educación superior, París: UNESCO, 1998.

y de la comunicación, con los avatares del Estado de Bienestar, con los inicios del fin de la Guerra Fría y de la bipolaridad hegemónica; y todo esto, como un conjunto entrelazado de situaciones, converge en un fuerte empuje del neoliberalismo y del avance hacia la compartida unipolaridad estadounidense, creándose así los paradigmas económicos y políticos dominantes. Es decir, el nuevo rol de los organismos internacionales coincide con la última ola expansiva de una globalización marcada por el predominio de lo económico sobre las demás esferas de actividad de la sociedad.

Es precisamente este predominio económico el que orienta el análisis, las recomendaciones, las sugerencias y las políticas que impulsan las agencias internacionales.³¹ Parten de la idea, no sólo de que los factores de la vida humana están inmersos en la lógica de la economía globalizada, sino que deben estar subordinados a ella, tanto en sus orientaciones como en sus ritmos y formas de desarrollo.

En esta visión de la realidad que asumen los organismos internacionales, las empresas transnacionales juegan un papel clave en el conjunto de la economía y de los nuevos procesos de acumulación capitalista. Pero para poder desempeñar adecuadamente este papel, los empresarios deberán tener acceso a otras esferas de la sociedad y participar de alguna manera en la orientación y en la conducción de esos ámbitos sociales –entre ellos el educativo–, de manera que sea posible encaminar sus objetivos de acuerdo con los requerimientos de la economía y las finanzas mundiales. Por eso no es extraño que se afirme en relación con la educación que “la participación de representantes del sector privado en los consejos de administración de las instituciones de nivel terciario, contribuye a asegurar la pertinencia de la educación”.³²

Lo anterior implica que la ES deberá adecuarse a los planteamientos de los representantes de la economía globalizada, y en este sentido los gobernantes y los “conductores locales” de las IES tendrán que actuar en consonancia con los postulados de quienes conducen la economía global, ya que son éstos quienes, *de facto*, juegan el papel determinante en la conducción de la ES. Partiendo de esta percepción, los organismos internacionales recomiendan a la ES adaptarse a la naturaleza del mercado, ya que cualquier intento de plasmar orienta-

³¹ Estamos hablando de organismos y agencias internacionales como si fueran un todo homogéneo, pero a sabiendas de que existen diferencias importantes, sobre todo entre organismos financieros y organismos culturales, como es el caso de los diversos Bancos y la UNESCO. Sin embargo, por las coincidencias que se constatan en sus propuestas más importantes, los nombramos conjuntamente.

³² Banco Mundial, *op. cit.*, pp. 12 y 85.

ciones y acciones políticas o sociales en sentido diferente al impulsado por el dinamismo del mercado, llevaría a resultados, según sus postulados, como la actual crisis que viven algunos países de América Latina.³³

Como se puede apreciar, la visión de la economía mundial que asumen los organismos internacionales no deberá ser obstaculizada por los intereses nacionales o por las necesidades locales, sino que lo local, lo nacional, deberá estar subordinado a lo global. Tener divergencias con esta orientación, nos dicen, equivaldría a oponerse al desarrollo y volver al pasado. Estamos, aun cuando no lo expresen así los documentos de estos organismos, ante una globalización económica de orientación neoliberal, presentada casi como un imperativo, o al menos como el único camino posible para la humanidad.

Las agencias internacionales señalan que la globalización con esta orientación, se desarrolla objetivamente mediante el incremento incesante de la generación de riqueza y de la oferta y consumo crecientes de bienes y servicios, así como por la competitividad de los artículos producidos y la competencia entre los productores. Pero para que estos elementos materiales se reproduzcan de manera eficiente, se requiere, además, que las personas acepten subjetivamente que todo esto es valioso, merece ser apreciado y promovido; por consiguiente, debe formar parte de la escala social de valores, esto conducirá a buscar que los llamados "valores universales" (apertura, desregulación, flexibilidad, movilidad, participación democrática, rendición de cuentas, etcétera), concebidos desde las necesidades de la economía, le den sentido a los valores culturales locales.

En esta lógica, es importante que cada uno de los sujetos asuma con convicción y sin objetar su verdad, esta manera de valorar las situaciones y las propuestas, pues eso conducirá a que los actores que la economía global necesita, tengan un desempeño con resultados eficientes.

Uno de los condicionamientos para que lo anterior pueda realizarse, es que cada quien actúe desde su propia individualidad y desde el lugar que ocupa en la escala económica, pero de manera que esta suma de individualidades conforme una nueva ciudadanía que logre la cohesión social por medio de las aportaciones particulares. Pienzan que esto conducirá a la viabilidad o sustentabilidad social de esta valoración y al desarrollo económico esperado.³⁴

Aunado a lo anterior, los organismos internacionales asumen que el nuevo paradigma económico requiere, por una parte, de una nueva

³³ José Luis Coraggio y Rosa María Torres. *La educación según el Banco Mundial*, Argentina: CESU-UNAM/Niño y Dávila Editores. 1997, pp. 16-17.

³⁴ Véase CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992, pp. 125-141.

división internacional del trabajo que se adecue a la segmentación y a la regionalización de los procesos productivos y además, que garantice el desarrollo eficiente de los procesos económicos diferenciados y desiguales; por otra parte, se requiere de una sociedad del conocimiento caracterizada por su concepción y uso del conocimiento desde el valor económico y comercial de éste, y por colocarlo como el principal generador del nuevo patrón de acumulación de riqueza. Como indica el informe presentado en 2001 por James D. Wolfensohn, presidente del Banco Mundial: "La calidad del conocimiento generado dentro de las instituciones de ES, y su disponibilidad para la economía más amplia, se está convirtiendo cada vez más en un punto crítico para la competitividad nacional (...); la participación en la economía del conocimiento requiere un nuevo conjunto de habilidades humanas. La gente necesita tener mayores calificaciones y ser capaz de una mayor independencia intelectual".³⁵

De acuerdo con esta concepción del conocimiento, los organismos internacionales también señalan que para avanzar en este modelo económico de la globalización, se necesita contar con conocimientos constantemente actualizados que permitan un avance incesante en la producción de bienes y servicios para la competencia en el mercado y así generar más riqueza. Se trata de una actualización de conocimientos que introduzcan a los productos un valor agregado creciente para una incesante competitividad. Por consiguiente se requerirá fomentar una investigación de carácter aplicativo y tecnológico que responda a los reclamos del mercado internacional, y no cesar en la producción de mano de obra adecuada tanto en los niveles más altos de preparación como en los niveles técnicos.

Una de las consecuencias que las agencias internacionales derivan de la importancia del conocimiento como factor estratégico, la formación de mano de obra apropiada y la transmisión de aquellos valores que emergen del modelo de la globalización neoliberal, es que los países en vías de desarrollo deberán colocar la ES entre sus prioridades políticas. Ellos consideran que será en este sector educativo donde se generará, adaptará, y actualizará el conocimiento, se formarán los recursos humanos y se transmitirán los valores éticos y sociales necesarios para el desarrollo mundial de la globalización neoliberal.³⁶

³⁵ Véase <http://www.worldbank.org>

³⁶ Véase CEPAL-UNESCO, *op. cit.*, pp. 15-17; Donald R. Winkler. *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre la eficiencia y equidad*. Washington: Banco Mundial, 1995, pp. 12 y 85. OCDE. *op. cit.*, p. 197.

Desde luego que de lo anterior se desprende, como lo hacen los organismos internacionales, la necesidad de que las instituciones del nivel superior de educación emprendan una profunda transformación con el objetivo explícito de adecuarse para enfrentar los nuevos retos originados por el modelo de globalización, en el que lo económico y lo comercial sean los parámetros más relevantes. En síntesis, la ES debe, prioritariamente, encarar su propia transformación para adoptar un nuevo papel³⁷ en los cuatro rubros ya mencionados: manejo del conocimiento, formación de mano de obra, inducción axiológica y formación de una nueva ciudadanía.

No se requieren instituciones que no estén acordes con esta orientación, dicen, y sí es necesario propiciar instituciones cuyo costo de operación sea cada vez menor para la sociedad en su conjunto y que esos costos sean pagados por los beneficiarios individuales de la ES. Lo anterior se logrará, señalan estos organismos, mediante el establecimiento de mecanismos regulatorios y de aseguramiento de la calidad, ya sean de carácter financiero o evaluatorio³⁸ y con la participación preeminente de instancias evaluadoras externas y supuestamente independientes.

Por eso, los organismos internacionales comparten la propuesta de utilizar la asignación de recursos públicos como un mecanismo que permita inducir y dirigir los cambios en las IES. Lo anterior se logrará a partir de vincular el financiamiento con los procesos de evaluación, de modo que la entrega de recursos dependa directa o indirectamente de los resultados que arrojen las evaluaciones que se practiquen a las IES.³⁹ Así, el diseño de las líneas por las que debe marchar la ES, no puede dejarse a la deriva o a las circunstancias, sino debe ser manejado cuidadosamente por quienes asumen responsabilidades ante la globalización.

Si bien hemos referido, en términos generales, las principales orientaciones que los organismos internacionales proponen para la ES, con-

³⁷ OCDE. *Reseña de las políticas de educación superior en México, reporte de los examinadores externos*. México, 1995, pp. 82-83; y UNESCO. *Declaración*. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.htm>.

³⁸ Véase Banco Mundial. *op. cit.*, p. 12; OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior*, 1997, pp. 207-208; y "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", en revista *Perfiles educativos*, vol. XX, nro. 79-80, México, 1998, p. 137.

³⁹ Al respecto el Banco Mundial comenta: "...el presupuesto para la educación superior... es el mecanismo del que se sirve el gobierno para inducir con mayor eficacia a las universidades a actuar conforme al *interés público*". Donald R. Winkler, *op. cit.*, p. 80.

sideramos oportuno presentar en forma puntual los señalamientos que con mayor frecuencia encontramos en los diversos documentos de estos organismos, aun con riesgo de ser repetitivos, ya que ayudan a percibir mejor las políticas educativas concretas. Elementos comunes de conjunto:

1. Investigación de carácter aplicativo, de acuerdo, principalmente, con las necesidades de la economía global.
2. Producción de recursos humanos eficientes y de calidad, y con la diversificación que requieran los procesos de la globalización económica.
3. Diversificación de IES en cuanto a currículos, en títulos, en oferta de salidas laterales al mercado laboral, y estratificadas según las fortalezas de cada institución.
4. Centralidad de la docencia, el aprendizaje y la atención a los estudiantes, como los catalizadores de la acción y organización de las instituciones.
5. Establecimiento de mecanismos regulatorios y de aseguramiento de la calidad, ya sean de carácter financiero o evaluatorio y con preeminencia de instancias evaluadoras externas y supuestamente independientes.
6. Reducción del gasto público para las IES, e incremento del gasto privado a través de las aportaciones de los beneficiarios, o sea, de los alumnos y compradores de servicios universitarios.
7. Instauración de sistemas de becas, créditos y *vouchers*, sobre todo para los más desfavorecidos, para no perder la oportunidad de incorporar más personas al mercado laboral.
8. Políticas de rendimiento productivo de los alumnos y de eficiencia en el uso de recursos mediante evaluaciones y seguimiento de desempeño.
9. Uso de incentivos económicos para la aplicación de políticas adecuadas, o para corrección de sus aplicaciones.
10. Seguimiento de políticas de estímulos a la productividad y fomento de las mismas, para el personal académico.
11. Compromiso de la sociedad con la ES a partir de la diversificación de fuentes de financiamiento.
12. Papel regulatorio del Estado-gobierno para trazar los marcos generales de políticas, conducir a distancia a las IES, evaluar actividades académicas, asignar fondos de acuerdo con la calidad de los resultados, y establecer políticas compensatorias contra la inequidad.

13. Creación de IES no universitarias sino meramente docentes, con ciclos cortos de dos años, y con salidas laterales al mercado de trabajo.
14. Determinación de parámetros internacionales y obligatorios de calidad, sobre todo para las evaluaciones de las instituciones.
15. Incremento de la cobertura y ampliación del acceso.
16. Selección rigurosa para el ingreso a la ES mediante exámenes generales de ingreso, y colocación de los estudiantes en las carreras de acuerdo con los resultados que obtengan en las evaluaciones.
17. Mayor autonomía administrativa a las IES, pero dentro del marco general de políticas determinado por el Estado.
18. Participación de los diversos sectores sociales, sobre todo del sector productivo, en la orientación, conducción y evaluación de las IES y de profesores y alumnos.
19. Implantación de licenciaturas generalistas que permitan una mayor flexibilidad de sus egresados en el mercado laboral.
20. Flexibilidad curricular de los programas y de los currículos individuales para los alumnos e introducción y permanencia en la Sociedad del conocimiento y en la Economía del aprendizaje, como criterios rectores de la academia y de la organización académica.
21. Vinculación y adaptación de las IES a los requerimientos del mundo del trabajo y de la educación a lo largo de la vida, para responder a las necesidades de empleo y reciclaje de los trabajadores.
22. Considerar a los estudiantes como "clientes", más que como "alumnos", de manera que los servicios académicos se presenten como oportunidades para que las aproveche quien sea capaz.
23. Aprender a aprender, más que aprender contenidos específicos, de manera que se pueda dar una actualización permanente y una flexibilidad e innovación favorables a los cambios acelerados en el mundo del trabajo.

Esta acumulación de aspectos particulares, que desde luego contiene elementos positivos y otros cuestionables, es necesario apreciarla como un conjunto de postulados en el que cada uno sólo adquiere su verdadera dimensión al contemplarlo dentro del conjunto.

Una vez que hemos detectado los elementos principales que forman parte de los principios neoliberales, de la sociedad del conocimiento y de las orientaciones de los organismos internacionales, encontramos que existen claros puntos de continuidad y de coincidencia entre los planteamientos que aparecen en estos tres órdenes de postulados. No es que se trate de repeticiones mecánicas de ciertas orientaciones, sino que existe una secuencia entre unos y otros, que va siendo

recogida sistemáticamente, desde lo muy amplio y general hasta lo particular. Por otra parte, también es fácil percibir que detrás de cada uno de los postulados y del conjunto, está implícita al menos, una orientación de para qué se quiere que sirva hoy la ES en la sociedad.

En conclusión, de estos tres apartados que forman un bloque, podemos destacar algunos lineamientos que inciden en la conformación de la función social de la ES: la primacía estructurante de las tendencias del mercado; la forma individualizada de incorporación a los dinamismos de la economía; la utilización y manejo del conocimiento y de la tecnología comunicativa a partir de una determinada orientación; la conformación de una axiología que refuerce los mecanismos de valoración subjetiva de lo planteado; la implantación de mecanismos para la regulación y el control de los procesos sociales y educativos; la instrumentalización de la educación en general y de la superior especialmente como herramientas o insumos de la visión general; y la imperiosa compulsión de la reforma de las IES para que se adecuen a los criterios de la orientación dominante.

Así, lo que hemos analizado en los tres primeros apartados de este capítulo, nos permite revisar cómo se materializa la visión dominante internacional a partir de siete líneas políticas orientadoras, mediante las cuales se trazan los caminos concretos que deberán recorrer las instituciones.

1.5. Visión internacional de la función social en las Líneas Políticas Orientadoras

Los objetivos sociales últimos que se le han asignado a la educación superior (ES) se desprenden tanto de los principios generales del neoliberalismo, de las orientaciones emitidas por los diversos organismos internacionales, así como de los postulados de la Sociedad del conocimiento; pero necesitan encontrar una vía que les permita tener una aplicación eficiente, para no permanecer en un nivel meramente declarativo.

Para esto, se ha postulado un conjunto de políticas que es necesario aplicar en diversos campos de la ES, tales como políticas de admisión, para la equidad, de cooperación interinstitucional, de financiamiento, de calidad, etcétera. Se trata de políticas, entendiendo este término, más como una serie de orientaciones y criterios conductores de las actividades prácticas, que como cursos de acción detalladamente planeados para su ejecución a partir de programas de aplicación inmediata.

Ese conjunto de orientaciones y de criterios, de alguna manera se puede dividir, como lo hacemos en este apartado, en diferentes subconjuntos que recogen la problemática y las propuestas que en distinto tipo de documentos se han vertido acerca de tópicos afines. A estos subconjuntos de propuestas los denominamos Líneas Políticas Orientadoras (LPO). Son haces de postulados que sirven para iluminar las rutas principales por las que deben marchar los programas operativos, ya que mediante sus contenidos se trazan las directrices a las que se tienen que ajustar las acciones concretas y los programas específicos. Por eso, pensamos que estas Líneas políticas tienen un carácter orientador.

Hemos conformado estas LPO destacando y agrupando los puntos similares que sobre ciertos tópicos han divulgado diversos organismos internacionales, y que tienen que ver con lo que se espera que las instituciones realicen en su relación con distintas instancias de la sociedad; esto nos permitirá contar con elementos sistematizados para comprender cuáles son los contenidos de la función social que se les están asignando a las instituciones. Así, estas LPO recogen tendencias claramente destacables, no necesariamente homogeneidades absolutas, ni tampoco las diferencias de matices entre lo que se afirma en uno u otro documento. Además, señalamos que sólo están destacadas aquellas similitudes que por su orientación son típicas de la visión dominante.

Como todas estas LPO son tendencias simultáneas que conforman una sola orientación general, cada una se encuentra en vinculación con alguna o varias de las restantes; así, unas influyen sobre otras y se van determinando mutuamente, de manera que no es posible marcar una separación tajante entre ellas, pero sí se puede hacer una separación analítica de las mismas.

Las Líneas Políticas Orientadoras que hemos agrupado son las siguientes:

1. Aseguramiento de la calidad: evaluación, acreditación y certificación.
2. Financiamiento.
3. Vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo: corresponsabilidad.
4. Acceso y diversificación: educación a lo largo de la vida.
5. Centralidad de la docencia y del aprendizaje.
6. Autonomía y relación con el Estado.
7. Internacionalización de la educación superior.

Los documentos en los que más claramente se marcan estas Líneas son los dos de la UNESCO vinculados con la Conferencia Mun-

dial Sobre la Educación Superior de París de 1998;⁴⁰ además, el segundo de ellos es especialmente relevante porque es el fruto de discusiones que se realizaron en conferencias regionales de diversas partes del mundo, aunque no recoja puntualmente todos los matices y la riqueza de las propuestas divergentes que se hicieron; y por añadidura, introdujo muchas de las opiniones de los representantes del Banco Mundial presentes en la Conferencia Mundial, pues dichas personas lograron hacer prevalecer sus puntos de vista sobre posiciones más académicas, como es la de la propia UNESCO, y sobre posiciones más “democráticas” de otros puntos de vista.

Del resto de los documentos, fuimos recogiendo lo que se refería a los mismos temas y así logramos esta agrupación, que no pretendemos sea la única posible. También, como se podrá apreciar, las LPO que seleccionamos no agotan todas las cuestiones relativas a la ES, pero sí comprenden las más relevantes. Pasemos, entonces, a hacer una breve descripción de cada una de las líneas, destacando los puntos coincidentes o que pueden ser más relevantes.

1. Aseguramiento de la calidad: evaluación, acreditación y certificación

La idea central de esta línea política, como su nombre lo indica, es asegurar que las Instituciones de Educación Superior (IES), en sus operaciones académicas, administrativas y financieras, obtengan los resultados esperados y con la calidad requerida, para que en verdad sean instrumentos eficientes en su colaboración para el cambio global y socialmente sustentable, de acuerdo con la visión dominante neoliberal, y con el papel que a cada país le corresponde jugar en la división internacional del conocimiento y de la educación.

Para eso, el instrumento privilegiado es la evaluación permanente de los diversos aspectos y actores institucionales, de acuerdo con los parámetros de calidad fijados desde una perspectiva internacional, que permita definir normas comparativas entre los países y las instituciones. Además hay que establecer instancias que revisen periódicamente los programas académicos, el desempeño y la productividad de los profesores, investigadores y de las instituciones mismas, así como las becas, los edificios, instalaciones, equipamientos, servicios a la comunidad etcétera, teniendo en cuenta que la calidad es una dimensión pluridimensional que debe manifestarse en todos los as-

⁴⁰ Son los documentos mencionados en el capítulo anterior al abordar las orientaciones de los Organismos Internacionales.

pectos educativos. Lo anterior se realizará con el fin de extenderles constancias que les acrediten su calidad operativa y su certificación, ante las exigencias de los intercambios internacionales que sea necesario realizar.

Existen dos elementos estratégicos de este aseguramiento de la calidad: uno es que su supervisión, evaluación y acreditación, estén debidamente cubiertas por evaluadores externos a las instituciones para que con su preparación e "imparcialidad" ofrezcan garantías confiables a los conductores de la ES, de que se está logrando la calidad requerida; las evaluaciones externas hay que combinarlas con procesos internos de autoevaluación y con la participación efectiva, se dice, de los protagonistas de los procesos. El segundo es que la entrega de los financiamientos por convenio o por concurso, se realice en vinculación con los resultados cuantificables obtenidos en las evaluaciones. En estos dos elementos estratégicos se contará con el apoyo de las instancias gubernamentales y con instancias privadas independientes.

También hay que operar la evaluación para buscar mayor equidad y calidad en la selección de estudiantes para su acceso a la educación superior, y para mejorar los resultados académicos de ellos. Es preciso evaluar para tener en cuenta la diversidad de los contextos institucional y nacional, evitando la uniformidad, respetando la autonomía institucional, la libertad académica y las diferencias intrínsecas entre las disciplinas o los grupos de éstas.

Todo lo anterior, que constituye el núcleo de esta LPO, permitirá asegurar que las instituciones están cumpliendo con la función social que les ha sido asignada, y que las inversiones que se destinen a la ES tengan la rentabilidad esperada.

2. El financiamiento

De las propuestas de los diversos organismos internacionales en este punto, se desprende que el eje articulador de esta LPO en la visión dominante, es el incremento de la participación del capital privado en los costos de la ES pública, y el correspondiente decremento de las aportaciones del presupuesto público gubernamental, aun cuando se afirma que el Estado conserva una función esencial en este campo y que sus aportaciones son insustituibles.

Además, como orientación argumentativa importante, se señala que debe ser la sociedad en su conjunto la que debe asumir el apoyo financiero de la educación. Con esto se abre paso a la justificación de cualquier determinación que se tome en materia de aportaciones o apoyos económicos, ya que al trasladar esta responsabilidad finan-

ciera a la sociedad en general, a cualquier miembro o sector de ella se le puede atribuir la obligación de hacer sus erogaciones monetarias para el gasto educativo.

Para poner en práctica esta orientación central se insiste en la diversificación de las fuentes de financiamiento, por mecanismos tales como la instauración de cuotas o colegiaturas por el derecho a la educación, el cobro por los servicios que se prestan a los alumnos y profesores, la comercialización de los servicios de educación continua y de reciclaje profesional para los trabajadores de las empresas, la venta de la investigación y de desarrollos tecnológicos para oficinas gubernamentales y empresariales, etcétera. Dicho con otras palabras, que las instituciones establezcan una relación de *comercio* con sus usuarios o posibles beneficiarios (*clientes*), dentro de la dinámica de la oferta-demanda y de acuerdo con la obtención de beneficios para las partes, con base en sus respectivas pretensiones. Así, queda zanjada la discusión acerca de la gratuidad de la ES.

Seguramente por lo delicado del punto y por la sensibilidad social que puede suscitar su aplicación, se emiten algunas orientaciones que pudieran ejercer cierto papel amortiguador. La principal es no excluir a ningún aspirante en su ingreso a la educación y en su permanencia en ella por motivos económicos. En todo caso, de acuerdo con el rendimiento académico de los solicitantes de apoyo económico, sería necesario instaurar algún sistema de crédito que le permitiera al alumno culminar sus estudios, y a la institución recuperar la inversión erogada, una vez que el deudor comenzara su ejercicio profesional. También se señala la conveniencia de que se procure abrir las puertas de la ES a los miembros de sectores económicos más deprimidos o socialmente marginados, haciendo un seguimiento cuidadoso de su desempeño. Prescripciones remediales como las señaladas, no abordan el problema social estructural de la polarización en la distribución de ingresos, que se encuentra detrás de ellas, por lo cual su eficacia como mecanismos que signifiquen un servicio relevante para la sociedad resulta limitada, aun cuando pudieran tener beneficios desde el punto de vista individual.

También se indica en esta visión, la necesidad de crear mecanismos de transparencia en el uso de recursos, de rendición de cuentas a la sociedad, de realización de auditorías a las instituciones, etcétera, con la finalidad de tener constancias de la claridad en el manejo y de maximización en el rendimiento de los recursos. Este tipo de mecanismos nos ejemplifica claramente una de las características más peculiares de esta LPO, que es ir verificando y controlando la entrega de recursos públicos; esto se hace mediante operativos de evaluación, de

acreditación y certificación, que otorguen la mayor certeza mensurable a la obtención de resultados cuantitativos y contrastables entre las instituciones, y a partir de parámetros de calidad fijados internacionalmente.

Este conjunto de orientaciones particulares, y sobre todo su eje articulador, nos ilustran claramente la relación intrínseca que se plantea entre la Línea del aseguramiento de la calidad y la del financiamiento, y también nos proporciona varios indicadores importantes para entender la orientación de carácter “privatizador” que se le imprime a la función social de la ES, debido al juego tan importante que se concede a las aportaciones particulares.

3. Vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo: corresponsabilidad

Esta Línea política orientadora se encuentra particularmente relacionada, en sus sustentos ideológicos y en sus aspectos operativos, con la del acceso y diversificación de la educación a lo largo de toda la vida, sin embargo, por razones de sistematización expositiva se tratarán como líneas diferentes.

Desde la perspectiva analítica de la Función Social de la ES, estas dos LPO tan cercanas se convierten en una de las claves más importantes para comprender los contenidos de la visión dominante. La razón es que están centradas más en las finalidades sociales por lograr a partir de la relación educación superior-sociedad, y no tanto en los medios para el funcionamiento interno de la ES, como serían asegurar de la calidad o los mecanismos de financiamiento, u otras líneas orientadoras. Aunque, debemos advertir, los medios a los que nos referimos no son sólo instrumentos ciegos al margen de los objetivos con los que se les utiliza, sino que paralelo a su presentación neutramente instrumental, están dotados de una intencionalidad política.

Estas dos LPO, juegan un papel catalizador de las otras, lo cual explica que las referencias a ellas se encuentren en muy diversas partes de los documentos y no sólo en los apartados que específicamente se refieren a ellas. Además, es interesante detectar que se trata de dos puntos de referencia sobre los cuales, incluso en los mismos documentos, se encuentran afirmaciones e interpretaciones no siempre compatibles o, por lo menos, claramente debatibles.⁴¹

⁴¹ Quizá uno de los ejemplos más claros de esta diversidad de perspectivas es la orientación que se encuentra en los documentos de la UNESCO anteriores a 1998, y la *Declaración Mundial sobre la ES en el siglo XXI* firmada por la misma UNESCO. Y

Concentrándonos ya en esta tercera LPO, encontramos tres planos diferentes pero complementarios en los que se plantea la vinculación externa de la ES: con la sociedad en general, con el mundo del trabajo, y con el resto del sistema educativo.

En el plano de la vinculación con la sociedad en general, se considera que la ES requiere, para su expansión, transformación, mejoramiento, pertinencia, y solución de dificultades, de la “firme” participación de gobiernos, otras instituciones educativas, los estudiantes y sus familias, los profesores, el mundo de los negocios y la industria, los sectores económicos público y privado, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales, y la sociedad, según el recuento presentado por la Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Y como contrapartida, se exige que “las instituciones de ES asuman mayores responsabilidades para con la sociedad y rindan cuentas sobre la utilización de los recursos públicos y privados, nacionales e internacionales”.⁴²

Dada esta abigarrada conjunción de actores sociales y con la consigna de que deberán tener una actuación “firme” sobre las IES, pensamos que la pregunta que surge naturalmente es: ¿para los objetivos de quiénes, para servicios de quiénes, con los criterios de calidad de quiénes, con las orientaciones básicas según quiénes, deberá actuar la ES? La única respuesta imaginable es que la ES, debería ser de todos y para todos. Por lo tanto, nos parece que con esta propuesta de vinculación genérica con la sociedad, en los hechos la ES queda convertida en un instrumento puesto en manos de quien tenga mejores posibilidades de aprovecharla para los objetivos que le parezcan los más interesantes. Éste sería uno de los papeles de su función social.

Para la vinculación con el mundo del trabajo, se considera que la ES debe cumplir tres objetivos: 1) formar la fuerza de trabajo intelectual que requieren las economías modernas mediante la instrucción y la capacitación, como una de las principales misiones educativas, dado el uso cada vez más intensivo del conocimiento; 2) la actualización y perfeccionamiento de la fuerza de trabajo, de acuerdo con las exigencias de los cambios en el ejercicio profesional y en el mercado del empleo, y según las necesidades de los empleadores; y 3) fomentar

en contraste con los dos documentos anteriores, está el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors*, solicitado *ex profeso* por esta misma organización a un grupo de expertos de altísimo nivel, que presenta opiniones que matizan mucho las verdades en los otros documentos.

⁴² Véase UNESCO. 1998: *Declaración Mundial sobre la ES en el siglo XXI*. Introducción.

las actitudes y cualidades necesarias para tener un espíritu de iniciativa y de empresa,⁴³ así como la capacidad de adaptación y flexibilidad para anticiparse al mercado de trabajo y a la aparición de nuevos sectores y formas de empleo, y no solamente ocupar los empleos ya existentes; para lograr esto, la ES debe servir para aprender a aprender. Estos encargos deben convertirse en importantes preocupaciones de la ES.

Para el logro de esos tres objetivos, se indican algunas de las acciones específicas o de los programas que deben poner en práctica, tales como mantener relaciones constantes e interactivas con el sector productivo; integrar a los actores del mundo empresarial y productivo a las actividades generales de los centros educativos; buscar su participación en la docencia; realizar las investigaciones que requiera el desarrollo productivo; participación de los representantes del sector productivo en los órganos de conducción de las instituciones y en sus procesos de evaluación; adaptación de planes de estudio de acuerdo con las tendencias del mercado; labor de perfeccionamiento y reciclaje de los profesionales según las tendencias del mercado laboral, etcétera.

Como se puede ver, los tres objetivos y las acciones mencionadas nos sirven como indicadores para conocer otros componentes de la función social que se piensa que debe tener la ES a partir de la vinculación con el mundo del trabajo. Ésta se contempla en una perspectiva internacional, lo cual supone que se realizará de acuerdo con la ubicación de cada país en la división internacional del trabajo y del conocimiento, en el mundo globalizado.

Al parecer, un indicio de la importancia otorgada a que esta relación se haga en el marco de la división internacional mencionada, es que, si bien se señala que es relevante para todos los países estrechar la relación internacional, también se añade que “es especialmente vital para los países en desarrollo, y más particularmente para los países menos adelantados, habida cuenta de su bajo nivel de desarrollo económico”.⁴⁴ Este énfasis de la ES de los países atrasados con aspectos económicos y laborales, de apariencia obviamente benevolente y equitativa, es ilustrativo en cuanto a la ubicación internacional subordinada en la que se coloca su función social, al situar los facto-

⁴³ “En el plano institucional, el desarrollo de capacidades e iniciativas empresariales debe convertirse en la preocupación principal de la ES, para facilitar la posibilidad de emplear a los graduados, llamados cada vez más a convertirse no sólo en personas que buscan trabajo, sino en creadores de empleo”. UNESCO. *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la ES*, inciso II, nro. 8, 1998.

⁴⁴ Véase UNESCO. “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la ES”, en *Conferencia Mundial sobre la ES en el siglo XXI*. París, 1998, inciso I, nro. 4.

res internacionales como los preponderantes sobre las necesidades sociales y culturales locales.

Para la vinculación con el resto del sistema educativo, que incluye la educación general, la técnica y la profesional, se considera necesario que la ES asuma una función de dirección en la renovación de todo el sistema, ya que ella participa en la formación y profesionalización de los docentes, así como en la investigación pedagógica y educativa de sí misma y del resto de los niveles educativos. Se considera a la ES como un catalizador para todo el sistema de enseñanza, y hay que utilizarla como tal.

Como consecuencia de esta triple vinculación de la ES con una abigarrada sociedad, con un complejo mundo del trabajo y con el resto de los niveles educativos, no extraña que se postule una corresponsabilidad de esta multiplicidad de actores en la extensión, transformación y calidad de la ES, de acuerdo con los parámetros aquí descritos. La manera como se podría asumir dicha corresponsabilidad, sería por la intervención en la conducción, operación y soporte financiero de las instituciones. Dada esta orientación de la función social, no aparece con suficiente nitidez qué papel tendrían que desempeñar los propios actores educativos de las instituciones en la definición de la direccionalidad de sus centros de trabajo y en su desarrollo vocacional.

4. Acceso y diversificación: educación a lo largo de la vida

Como señalábamos antes, esta cuarta LPO está particularmente vinculada con la anterior, por lo cual se hace necesario mirar el conjunto de ambas para entender cada una. Además, los tres componentes de esta línea (acceso, diversificación y educación permanente), naturalmente se encuentran en estrecha relación.

a) Es un hecho el incremento de la demanda para ingresar a la ES en todo el mundo, así como la iniquidad que se da entre los diversos sectores sociales y naciones para ejercer estas aspiraciones. Ante la necesidad de responder a esta solicitud social, y ante el nuevo papel económico del conocimiento en la estructuración de la sociedad actual, es muy claro el elemento central que en este punto se ha asumido desde la visión dominante, que el acceso a la ES tiene que hacerse necesariamente en función de los méritos que posea el aspirante, de manera que se tomen en cuenta su capacidad, sus esfuerzos y su determinación para lograr la obtención de resultados educativos que se esperan. Este criterio central que, desde el punto de vista operativo parece ser razonable, no toma en consideración el conjunto de factores

económico-sociales que envuelven y conforman el hecho de poseer o no los méritos demandados para el acceso.

Consecuentemente, se dice en esta visión, para el acceso no se deberá argumentar ningún tipo de discriminación por motivos de raza, religión, género, o por consideraciones económicas, culturales o sociales, si es que se tienen los méritos operativos. Se hace hincapié en evitar iniquidades por motivos económicos, para lo cual se proponen, como un placebo, la orientaciones y modalidades ya analizadas en la línea del financiamiento. La ampliación de los "servicios" educativos y la extensión de la cobertura con equidad, entre el grupo de edad respectivo, con las peculiaridades que se han señalado, están claramente planteadas como parte de las propuestas relevantes.

También se insiste en facilitar el acceso a miembros de grupos específicos con el objeto de no desperdiciar sus cualidades como potencial mano de obra aprovechable, como indígenas, minorías culturales, población extranjera en ocupación, discapacitados, etcétera, con lo cual se amplía el acceso y se le reviste de cierta filosofía valorativa, al margen de los reducidos impactos socioeconómicos que esto pueda generar. Y se reitera la necesidad de incorporar ampliamente a la mujer a los procesos educativos, superando toda visión discriminatoria de género.

Esta ampliación de la cobertura y esos criterios para el acceso, se hacen también con miras a lograr que las instituciones de ES estén abiertas a la tendencia de instaurar una capacitación y actualización de conocimientos que se extienda a cualquier momento de la vida de las personas, especialmente de los trabajadores. Para eso se indica que el acceso se pueda dar a cualquier edad, con la exigencia de una mínima formalidad, y tomando en cuenta las competencias anteriormente adquiridas.

Todas estas características del acceso, en el marco de la vinculación de la ES con la sociedad y con el mundo del trabajo, y dentro de la finalidad de colaborar para el crecimiento económico de los países, nos permiten vislumbrar la orientación de la función social desde la cual se contemplan las políticas de acceso, tan encaminadas a una visión de la ES como un artefacto de utilidad práctica.

b) Para imprimirle mayor dinamismo a esa orientación de las políticas de acceso y ampliación, se plantea otra importante vertiente que es la diversificación de la ES, con la cual se pueden multiplicar las oportunidades para lograr el crecimiento. Esta diversificación consiste en la diferenciación multiplicada de posibilidades en varios aspectos, tales como los tipos de escuelas que se abren, estructuras institucionales, formas de educación, métodos de enseñanza-capacitación-aprendizaje, destinatarios sociales, requisitos de admisión, aspirantes, títu-

los y certificaciones, fuentes de financiamiento, modalidades y criterios de contratación, etcétera.

Como se ve, se trata de aplicar un criterio amplio de flexibilidad operativa que permita tener instituciones de ES estructuradas *ad hoc*, de acuerdo con los fines prácticos que se buscan. Para eso, la primer gran disyuntiva de la diversificación es contar con centros de educación estrictamente universitarios en los que se desplieguen equilibradamente las tres funciones académicas, y tener otros planteles en los que la formación, capacitación y reciclaje de profesionales ocupe el lugar primordial. Este segundo tipo de escuelas frecuentemente se plantea como una modalidad para dar respuesta a las necesidades técnicas de la plantas productivas locales; esto último se pretende lograr con de la implantación de escuelas con bachilleratos técnicos terminales, la apertura de salidas laborales por medio de carreras cortas, la oferta de títulos profesionales con estudios de dos años, la obtención de títulos mediante educación a distancia o no presencial, y otros.

Las razones y finalidades que se aducen para la implantación de la diversificación son, entre varias, el incremento real de la demanda por ES y la necesidad de darle una respuesta, los recortes en el presupuesto público a la educación que impulsan a buscar fórmulas organizativas más rentables, la complejización de los problemas por atender a partir de la educación, y sobre todo, las necesidades cambiantes del mercado profesional. Y junto a estas razones, dándoles una orientación más clarificadora de su función social, se señala que con la diversificación se busca que las instituciones tengan un tipo de desempeño que se oriente definitivamente a la educación a lo largo de la vida y que también contribuya al cambio socioeconómico como se contempla desde esta perspectiva social.

c) La educación permanente o “educación a lo largo de la vida”, como se plantea en los documentos que tienen un carácter más oficial y que pretenden ser más orientadores, consiste en que la amplia diversificación de la escuelas, “en su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje de profesionales... tomen en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral...”⁴⁵ Esto permitiría que las instituciones adoptaran los planteamientos de la educación permanente, ofreciendo a los estudiantes una gama amplia de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema educativo y redefinir su cometido personal. Se trata de instaurar un espacio permanentemente abierto de aprendizaje y de recapitación para el trabajo.

⁴⁵ UNESCO, 1998, artículo 7.

Como se puede apreciar, este enfoque de la educación a lo largo de la vida está pensado primordialmente en función de mantener una mano de obra en óptimas condiciones para la competitividad productiva y comercial de los centros de trabajo, y para que prepare a los individuos a vivir en situaciones diversas, a fin de poder cambiar de actividad, de acuerdo con la flexibilidad laboral.⁴⁶

Lo anterior explica por qué el acceso puede ser a cualquier edad, con los requisitos indispensables, reconociendo con una valoración académica la experiencia profesional, y aceptando las habilidades y los conocimientos empíricos como requisitos válidos de ingreso o como equivalentes de otro tipo de conocimientos para el otorgamiento de credenciales académicas. Este enfoque de la educación a lo largo de la vida se coloca en la misma línea de pensamiento que concibe a la función social de la ES como algo determinado por sus características instrumentales y en vistas a la orientación económica preponderante.

Junto a esa visión de carácter predominantemente economicista en la manera de entender la educación a lo largo de la vida, existe un acercamiento diferente propiciado por la UNESCO. Quizá no se pueda hablar de una visión propiamente alternativa a la oficial. Es la planteada por la Comisión Delors, ya citada. La educación permanente, nos dice esta Comisión, responde en gran medida a un imperativo de orden económico, lo cual permite a la empresa tener un personal cualificado, para reforzar su competitividad, y a los individuos les permite actualizar sus conocimientos y tener mejores posibilidades de acceso.

Ahora bien, la educación a lo largo de la vida, en el sentido que le da la Comisión, va aún más lejos. Debe dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en donde la aceleración de cambio, aunada al fenómeno de mundialización, tiende a modificar las relaciones de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo. Las transformaciones radicales que afectan a la índole del empleo... van indudablemente a generalizarse y reflejarse en una reorganización de las fases de la vida. Así la educación a lo largo de la vida, ha de brindar a cada cual los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el

⁴⁶ Pablo Latapi. "La OCDE se ha sumado al Banco Mundial, al Fondo Monetario Internacional y a otros organismos internacionales con el fin de conformar sistemas educativos y orientar la revolución informática de acuerdo con los intereses de las economías dominantes. Su preocupación es que la fuerza de trabajo sea funcional a la globalización económica". Véase "Sociedad del conocimiento: economía intensiva del conocimiento (economía del aprendizaje)", en revista *Proceso*, nro. 1248. México, 1 de octubre de 2000, p. 59.

aprendizaje y para el ejercicio de una ciudadanía activa... La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y de acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública.⁴⁷

Esta manera de comprender la educación a lo largo de la vida, se basa, para la Comisión en cuatro pilares: *Aprender a conocer*, que además de un cultura general y especializada, supone aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece una educación permanente; *aprender a hacer*, no sólo como calificación profesional, sino como capacitación para hacer frente a un sinnúmero de situaciones; *aprender a vivir juntos*, por la comprensión del otro, la percepción de las formas de interdependencia, respeto del pluralismo y comprensión mutua; *aprender a ser*, para que florezca la propia personalidad, y una creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal. Como se puede apreciar, esta otra concepción, efectivamente “va más allá” del primer enfoque de la educación permanente, y sin negar los componentes básicos de la función social como los presenta la otra visión, los complementa con su propia riqueza.

5. Centralidad de la docencia y del aprendizaje

Esta LPO es como una plataforma práctica de descenso o de aplicación de las anteriores líneas, ya que se refiere al campo concreto de las acciones a realizar en las instituciones. Por lo tanto, su relación con las líneas previamente descritas es obligada, y los argumentos que se utilizan para fundamentar la necesidad de su existencia, tampoco son divergentes de los que sustentan las anteriores líneas. El argumento central es que nos encontramos ante un mundo en rápido cambio sobre todo en el trabajo y en el empleo,⁴⁸ por lo tanto, se dice, existe la necesidad de profesionales diferentes; por lo tanto es necesario pensar en nuevas formas de docencia por medio de las cuales se obtengan

⁴⁷ Jacques Delors, 1996, pp. 112 y 115.

⁴⁸ OCDE. *Knowledge Management in the Learning Society*, París, 2000, p. 68. “Dado que el trabajo y las políticas de empleo están cambiando, se hace necesario un nuevo modelo de educación en el lugar de trabajo que complemente el ‘capital educativo’ provisto por las instituciones de educación en el sistema formal. Se necesitan nuevas formas más expeditas, más rápidas, menos costosas de educación y entrenamiento para poder cambiar las funciones y estructuras de las instituciones educativas tradicionales (es decir, escuelas y universidades)”.

los resultados esperados. Por eso, se requiere de un nuevo modelo de instituciones superiores, centradas en la atención al estudiante y ésta, a su vez, en el aprendizaje.

La razón de carácter social por la cual es necesario convertir al estudiante –y por consiguiente a la función académica de la docencia– en el centro de las actividades institucionales, no se explicita directamente, pero se puede inferir del conjunto de postulados propios de esta visión: si las instituciones tienen que ser instrumentos eficientes que produzcan profesionales para que se inserten exitosamente en los procesos de globalización económica, lo que realmente importa son los resultados que obtengan por medio de los aprendizajes útiles que adquieran y puedan aplicar. Por consiguiente, hay que buscar los medios idóneos para que el aprendizaje se ordene eficientemente en función de este objetivo práctico, visto desde su finalidad social, y del tipo de actividades que conviene que realicen como profesionales.

En la perspectiva de la Sociedad del Conocimiento y de la Economía del Aprendizaje como las aprecia la OCDE, el aprendizaje se centra en la adquisición de competencias y habilidades, para el éxito individual, de acuerdo con los objetivos personales y los de la empresa en que se labora, y como elemento central para la adquisición del éxito económico.⁴⁹ En esta modalidad, las reformas a llevar a cabo para obtener esos resultados y su objetivo social, deberán desplegarse, principalmente, en el ámbito de los estudiantes y en el de los profesores, pero sin perder de vista que el factor estratégico es el de los resultados a obtener con los estudiantes.⁵⁰ Veamos el primero de ellos.

Para lograr esta centralidad de la docencia y, a su vez, su focalización en el aprendizaje, los responsables de las decisiones en

⁴⁹ *Ibidem*, p. 29. "En el contexto de la Economía del aprendizaje, ésta deberá definirse como un proceso cuyo objetivo principal será la adquisición de competencias y habilidades que favorezcan el aprendizaje individual para lograr alcanzar, con mayor éxito, objetivos particulares así como los objetivos de la empresa u organización a la que se pertenezca. Así mismo, esta concepción involucra un cambio en cuanto al significado y sentido del quehacer del individuo y afecta sus conocimientos preexistentes. Esto corresponde a lo que comúnmente se concibe como aprendizaje y a lo que los expertos en esta área –no economistas– comprenden por este concepto. Este tipo de aprendizaje es un elemento central para lograr el éxito económico".

⁵⁰ Estas tendencias globales han encontrado su correlato en las orientaciones políticas mexicanas: "Es necesario un cambio de perspectiva fundamental para entender, más allá de toda retórica, que, en lo que se refiere a la función de docencia, *el objetivo real de las IES no es la enseñanza, sino el aprendizaje*" (cursivas nuestras), véase ANUIES. 1999, p. 206.

los planos nacional e institucional “deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior.⁵¹ Es de notar que se propone, incluso, la participación estudiantil en actividades como la evaluación, renovación de programas, elaboración de políticas y gestión de los establecimientos, entre otras.

Hay cuatro ejes estructurantes de esta Línea política de la centralidad que, en su interacción, tienden a asegurar su realización: el primero de ellos es el de *flexibilidad curricular y movilidad académica*, por medio del cual se busca que cada uno de los alumnos, de acuerdo con sus intereses académicos, con la visión de su futuro ejercicio profesional y con el éxito individualizado que cada quien se hubiere forjado, pueda diseñar y poner en práctica su propio currículum escolar, más allá de los límites del programa en el que está inscrito.

Esto le permitiría incursionar en diferentes niveles de desarrollo de la carrera, en diversos campos disciplinarios o del conocimiento, en distintos establecimientos nacionales o internacionales, en actividades extracurriculares, etcétera, según su futuro proyectado. Pareciera que la función social de la docencia, sería preparar a los alumnos para que individualmente se encaminaran al éxito profesional dentro del mercado laboral preponderante, en el que la flexibilidad y la polivalencia del trabajador son atributos indispensables.

El segundo de los ejes estructurantes es la *conducción de los alumnos* por medio de *asesorías y tutorías* proporcionadas por el personal académico, y mediante apoyos institucionales, diseñados e implementados por las mismas instituciones; esto facilitaría llevar un seguimiento individual de cada uno de los alumnos para procurar elevar la proporción de quienes culminen sus estudios en los plazos previstos y con los resultados programados.⁵² Con esto, la eficiencia escolar y la rentabilidad de las inversiones efectuadas se verán favorecidas.

El tercer eje que se maneja es la *igualdad de oportunidades*, el cual se encuentra formando una unidad con el de la conducción de los alumnos. Esta igualdad de oportunidades se refiere tanto al ingreso a la ES, que ya lo habíamos mencionado, como al aprovechamiento de los medios, apoyos, instrumentos, para que los alumnos adquieran los conocimientos que ofrecen las instituciones y terminen sus estudios con éxito y en los tiempos previstos. La eficiencia y la rentabilidad también se encuentran entre los principales criterios que sustentan ese

⁵¹ UNESCO. 1998, artículo 10.

⁵² Véase ANUIES. 1999, p. 209.

eje; se trata de criterios que se vinculan cercanamente con lo señalado en las líneas del aseguramiento de la calidad y del financiamiento.

Hay que notar que se habla de “oportunidades” y no de “derechos”. La oportunidad la podrá aprovechar quien esté dotado del capital académico, social y económico necesario para acceder a ella. Consideramos, por lo tanto, que ofrecer igualdad de oportunidades, que por definición se hace para quienes se consideran diferenciados debido a desigualdades estructurales, es ofrecer igualdad entre desiguales, lo cual conduce a ahondar la brechas que separan a unos de otros, pero con apariencia de equidad, lo que no significa que se haga con justicia, en el sentido profundo del concepto. En realidad se trata de procesos de selección por exclusión que culminan en una elitización de las instituciones o en una diferenciación de tipo socioeconómico entre ellas: unas para ciertos sectores sociales y otras para otros. Como se ve, este tipo de mecanismos de reforma tiene incidencia en la función social de las instituciones.

El cuarto eje de esta línea política es *la evaluación*, que se aplica recogiendo elementos de los otros tres ejes ya que se implementa por medio del seguimiento académico de los alumnos, a partir de la información que arrojan sus calificaciones, tutorías, indicadores de desempeño, tasas de titulación, deserción, rezago educativo y otros indicadores, todo ello vinculado en última instancia, con el financiamiento de las instituciones y la búsqueda de rentabilidad de las mismas.

Decíamos que esta línea política de la centralidad se despliega en el ámbito de los estudiantes, pero también se aplica en el de los profesores. Efectivamente, se insiste en la necesidad de emprender una enérgica política en relación con el personal académico. Esto incluiría, por supuesto, los procesos de formación y de actualización temática y pedagógica del personal, la preparación para que enseñen a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas emprendedoras, que adquieran las habilidades que les demanda la nueva tecnología educativa para ser impulsores más que transmisores del conocimiento, etcétera.

Pero más allá del campo estrictamente académico y de tutoría, es necesario conceder más importancia a la experiencia internacional de los maestros, considerar la experiencia adquirida fuera de las instituciones como un mérito importante para la admisión y promoción, incrementar las contrataciones de maestros que laboren en el mundo productivo para que aporten su experiencia, todo lo cual los lleve a centrarse en el aprendizaje de los alumnos.

Es pertinente aclarar que la política de centralidad de la docencia y de su focalización en el aprendizaje, no implica que se abandonen

las labores de investigación, sino que simplemente, o tautológicamente significa que, el lugar que se le da a la generación de conocimientos es “no central” para la ES en su conjunto, porque el centro ya está ocupado por el aprendizaje. Pero sí se insiste en que la investigación tenga una orientación “aplicativa”, aunque no se descarta la investigación básica. Y se recomienda que a los alumnos se les fomente, como parte de su aprendizaje práctico, una actitud de descubrimiento de problemas y de búsqueda de soluciones, lo cual tiene cierta semejanza con la investigación.

Queda claro al contemplar esta política de centralidad, que su núcleo está constituido, como en el caso de la diversificación, por la flexibilidad de sus formas de operación, pero bajo el control de su calidad, de manera que se pueda contar con un aprendizaje *ad hoc* para el estudiante y con una docencia *ad hoc* para las finalidades sociales de la ES. Con esto, por lo tanto, se cuenta con una reforma de los aspectos prácticos de la ES, en consonancia con la función social propia de esta visión

6. Autonomía y relación con el Estado

Esta LPO es importante porque mediante su estudio entenderemos lo que la visión dominante piensa acerca de los sujetos que deben conducir la ES y sus instituciones, así como también respecto de las atribuciones que corresponden a cada uno de ellos. El hecho de que la relación entre la ES y el Estado⁵³ esté bien esclarecida y organizada, se considera como una condición previa a la realización de los cambios y reformas de la ES, y por lo tanto es como el marco en el que las transformaciones deberán ser posibles.

En esta relación, ¿qué es lo que le corresponde al Estado? En el intento por responder a esta interrogante, encontramos no solamente un listado simple de operaciones que tiene que llevar a cabo, sino también diversas maneras de enfocar y comprender los alcances de dichas operaciones, ya sea que éstas se vean desde una posición más amplia y de mayor libertad para las instituciones, o desde otra posición más directiva hacia ellas. Ambas, por supuesto, dentro la visión dominante.

⁵³ Al utilizar el término “Estado” nos estamos refiriendo, básicamente, al conjunto de órganos ejecutivos y legislativos del gobierno de un país, así como a las diversas instancias de tipo administrativo y técnico en las que se apoyan las Secretarías de Estado o los Ministerios para el ejercicio de sus funciones gubernamentales. No es, desde luego, el concepto académico riguroso de Estado, sino más bien el uso más difundido en los documentos político-organizativos.

Dentro de la posición más amplia, que es la adoptada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) desde 1992 y por la UNESCO anterior a 1998,⁵⁴ se señala que al Estado y a sus instancias operativas les corresponde definir las normas generales y el marco financiero global en el que deben operar las IES. Se trataría por lo tanto, de marcar los lineamientos amplios de operación, tales como la necesidad de aplicar evaluaciones, tener criterios de ingreso de alumnos y profesores, ofrecer información a la sociedad, manejar con transparencia los recursos financieros, someterse a normas de acreditación, etcétera, pero sin que esto implique concomitantemente determinar el contenido de las evaluaciones, de los criterios de ingreso, o los rubros de aplicación del gasto.

Se trata de que el Estado proporcione un marco estable de políticas y reglas generales para la acción de los establecimientos y para evitar la atomización de los mismos, de manera que se asegure funcionalmente el eje “efectividad-calidad y eficiencia-equidad”. Incluso se habla de la necesidad de que el Estado disponga de medios eficaces para evaluar el cumplimiento de las metas y para resguardar las orientaciones globales y la equidad,⁵⁵ pero se respeta un posible marco razonable de discrecionalidad que las instituciones pudieran asumir para determinar aquella direccionalidad interna de la reglas generales que, dentro de ciertos marcos, les parezca adecuada. No es una imposición de modelos y principios exteriores, sino de una condición previa de índole general, lo cual no debe ser sinónimo de control exagerado ni utilizado para limitar el financiamiento público, sino para que contribuya a la mejora de las instituciones.⁵⁶

La posición más directiva, que pretende no sólo proporcionar un marco general de reglas y normas sino incidir en las orientaciones internas de las instituciones, está básicamente recogida en la *Declaración mundial sobre la ES en el siglo XXI* convocada también por la UNESCO en 1998. Esta posición se ha convertido en el paradigma indiscutible para muchos gobiernos y directivos de la ES.

En la declaración mencionada, de entrada se asumen las orientaciones marcadas por la posición anterior respecto de la emisión de normas generales por parte del Estado, pero se avanza en cuanto a la determinación de algunos contenidos de dichas normas, hasta el grado de incluir en éstos las orientaciones que la visión dominante les ha

⁵⁴ Véase CEPAL/UNESCO, 1992: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, y UNESCO, 1995. *Documento de política para el cambio y desarrollo de la ES*.

⁵⁵ CEPAL/UNESCO, 1992, pp. 129 y 149.

⁵⁶ UNESCO, 1995, nros. 61 y 63.

dado a algunas de las LPO. Es decir, se determina no sólo cuáles son los rieles necesarios para la conducción, sino también los componentes de esos rieles y los destinos a los que deben arribar.

Así, en el Marco de Acción Prioritaria se señala que los Estados, sus gobiernos, parlamentos y autoridades nacionales, deben crear el marco legislativo, político y financiero para la reforma de la ES: prescribir los criterios y orientaciones sobre el acceso, de acuerdo con lo señalado en la línea número cuatro; crear las condiciones necesarias para que se opere la educación a lo largo de la vida; crear modalidades de colaboración con los sectores productivos; formular políticas claras sobre los docentes y hacer que se reconozca que los estudiantes son el centro de atención de la ES; y promover la diversificación de las instituciones y la movilidad estudiantil. Y como adición, una vez que han intervenido en todo lo anterior, paradójicamente deben crear y garantizar las condiciones para el ejercicio de la libertad académica y la autonomía institucional.⁵⁷

En esta visión directiva se contempla también la posibilidad de institucionalizar algunos mecanismos que permitan verificar la correcta aplicación de las atribuciones del Estado mediante algún ejercicio de control de calidad, e incluso se piensa en la aplicación de instrumentos que salvaguarden un “correcto” desarrollo de las instituciones:

El gobierno, por su parte, debe estar en condiciones de evaluar periódicamente los procedimientos de evaluación adoptados (meta-evaluación), de modo de asegurar que éstos operan a satisfacción de las instituciones y de la sociedad; y debe retener en su poder los instrumentos que le permitan formular y promover una política de desarrollo del sistema de educación superior.⁵⁸

Como un correlato necesario a lo planteado sobre la función del Estado, nos dan sus planteamientos acerca de cómo hay que entender la autonomía de las IES, aun cuando es claro que la autonomía no es una atribución cuyo ejercicio esté limitado sólo a la relación con el Estado. En este punto, y sin dejar de tomar en cuenta los límites ya señalados con los que se circundan las decisiones y orientaciones institucionales, hay una coincidencia general en los lineamientos sobre la auto-

⁵⁷ UNESCO. *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la ES*, inciso I), nro. 1, 1998.

⁵⁸ José Joaquín Brunner. *Universidad y Sociedad en América Latina*, UAM-Azcapotzalco/SEP, 1987, p. 68.

mía. Esta orientación está resumida en el aforismo de la “libertad académica y autonomía institucional” propalado por la UNESCO.

Se trata, según la UNESCO, de respetar la autonomía concebida como un conjunto de derechos y obligaciones que, en lugar de controles detallados, ofrezcan la posibilidad de una conducción a distancia. En el caso particular de las universidades, se busca que se puedan dar la condiciones para fomentar una comunidad de libre investigación para desempeñar funciones creadoras, de reflexión y crítica de la sociedad.

No hay que perder de vista que esta mayor autonomía de los centros de estudio, invariablemente se concibe enmarcada por las orientaciones emitidas desde el Estado. Esto genera una autonomía *sui generis* por el círculo que se tiende a su alrededor, dada la acotación externa y las normas internas que se le imponen, y la tornan potencialmente contradictoria consigo misma, dependiendo del nivel de directividad que ejerza sobre las instituciones.

Las principales obligaciones que acompañan al derecho a la autonomía son la información transparente a la sociedad y la responsabilidad institucional para el logro de los objetivos académicos y sociales ofrecidos a la colectividad. En los años más recientes, esta obligación se ha presentado bajo el término de “rendición de cuentas”, que no deja de tener un carácter de auditoría administrativa, y que claramente nos vincula con la línea del aseguramiento de la calidad y la rentabilidad de los recursos destinados a la ES.

A propósito de la autonomía de las IES, es importante destacar que las directrices que emiten los organismos internacionales mediante las LPO, como si se estuviera transmitiendo el pensamiento político indudablemente correcto, en no pocos ambientes gubernamentales y universitarios se invocan como si procedieran de una autoridad inapelable que simplemente hay que acatar; además, ya se ponen en práctica como algo inevitablemente determinado. Esto no deja de ser paradójico con la autonomía, ya que este atributo intrínseco a las universidades debería de aplicarse también con respecto a estos Organismos Internacionales.

La autonomía dirigida, como se propone en la visión dominante, lo que nos está indicando respecto de la Función Social es que se considera que uno de los propósitos sociales a los que, junto a otros, deben servir las IES, es para ser instrumentos apropiados con el fin de cumplir los propósitos que les vaya adjudicando la orientación política oficial; pero junto a ello, también para que cada una de las instituciones pueda determinar “autónomamente” cuál es la forma más eficaz y compatible con sus peculiaridades, de someterse a la finalidad social que les ha asignado el Estado.

7. Internacionalización de la educación superior

Casi como una consecuencia natural tanto del fenómeno de la mundialización como del enfoque neoliberal que se le ha dado desde la visión predominante, la internacionalización de la ES se desprende como una de las LPO imprescindibles. Por eso no llama la atención que en los documentos de los organismos internacionales, particularmente en los de la UNESCO y del Banco Mundial se abunde en esta orientación, ni es de sorprender que la OCDE asuma esta dirección como algo ya dado, sin necesidad de argumentar mayormente su fundamentación. Cabe notar que esta orientación asume como un presupuesto fuera de duda el funcionamiento de la Sociedad o de la Economía del Conocimiento, con la orientación que ya hemos comentado en un capítulo anterior, así como la necesidad de integrarse a ella como un requisito indispensable para el progreso de los países.

Aparte de la mundialización como fenómeno social de acercamientos e influencias mutuas entre las colectividades, se mencionan la integración económica, la expansión del mercado mundial y la multiculturalidad, como razones que explican la necesidad de la internacionalización de la ES y como desafíos a los que hay que responder mediante ella; pero además, se señala que el carácter universal del conocimiento también conduce a esta línea orientadora, la cual se considera como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de ES.

Esta internacionalización consiste básicamente en el logro de dos objetivos que atañen a la ES. Uno de ellos es dotar a la vida académica de una dimensión internacional, de manera que en los planes de estudios; la problemática que se aborde; las investigaciones a realizar; las teorías que se manejen; los valores que se transmitan; los autores en que se apoye; la bibliografía que se use, etcétera, se tome en cuenta el ámbito universal en el que se encuentran inmersos. El otro objetivo es el establecimiento de todo tipo de redes y vinculaciones de los alumnos, maestros, proyectos de investigación, conocimientos adquiridos, tecnologías educativas utilizadas, convalidación de estudios, ofertas de financiamiento, entre instituciones de diversos países para acrecentar el rendimiento y la calidad de los trabajos educativos; esto a partir de la solidaridad y la colaboración entre las diversas instituciones. Esta cooperación internacional se considera como una condición *sine qua non* de la calidad y de la eficacia de las IES y debe ir acompañada del cuidado para lograr la mayor rentabilidad posible de los recursos.

La finalidad social amplia por la cual se traza esta Línea orientadora y que sería el efecto que se buscaría más allá del círculo

educativo, está claramente expresada en los diversos documentos, y es tratar de acortar la distancia que separa a los países ricos y a los países menos adelantados, en cuanto a la producción y aplicación de conocimientos; o dicho de otra manera, se busca reducir la distancia entre los países industrialmente desarrollados y los países en desarrollo, especialmente para los menos adelantados, poniendo atención a la formación de recursos humanos y a la creación de capacidades endógenas de dichos países, en el marco de la futura sociedad mundial del saber y de la división internacional de la producción y del conocimiento.

Podemos deducir, ya que no se señala nada en sentido contrario, que esta finalidad social general de la internacionalización de la ES trata de obtenerse dentro de los marcos del orden social y económico global vigente, y que no se vislumbra ningún cuestionamiento o modificación trascendente de la situación actual; más bien abundan los indicadores de que efectivamente se está hablando del actual ordenamiento internacional, por el uso frecuente de términos como esquema desarrollo-subdesarrollo, países pobres-países ricos, países sur-norte, países sur-sur, etcétera. Por eso conviene no perder de vista que, a pesar de que en la conferencias internacionales se habla de los esfuerzos por acortar estas distancias dentro del orden económico internacional vigente, en no pocas ocasiones los resultados obtenidos son muy distantes de los pretendidos.

Ahora bien, encontramos que para la operación de la internacionalización se destacan ciertos criterios⁵⁹ que de alguna manera nos son útiles para afinar o matizar los rasgos de su función social, ya que introducirían factores con los cuales se podría combinar la internacionalización con principios claros de respeto y fomento de las peculiaridades sociales particulares.

Así, se señala que la cooperación internacional debe ser flexible en sus procedimientos para que los individuos y los centros educativos se ocupen de los problemas con sensibilidad propia; la movilidad universitaria internacional no esté determinada por un enfoque mercantilista en la selección de los estudiantes extranjeros; procurar que la cooperación sea multilateral para reducir el peligro de dependencia de modelos importados de desarrollo educativo; la cooperación internacional no conduzca a que la enseñanza y la investigación ten-

⁵⁹ Estos criterios fueron presentados por la UNESCO en sus documentos preparatorios para la Asamblea Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI de 1998 en París (véase UNESCO, 1998, nros. 109-118), en la cual, con la participación de otros Organismos Internacionales, ya no se tomaron en cuenta dichos criterios.

gan una dirección única sobre todo a largo plazo; la formación de recursos humanos se haga con respeto a las diversas identidades culturales y sociales; se busque estrechar los contactos con la realidad local y producir soluciones específicas dado el carácter singular de muchos problemas regionales, nacionales y locales y sin perder presencia en el plano internacional. También se insiste en evitar la fuga de cerebros.

Como se podrá apreciar, la necesidad y la conveniencia objetivas de la internacionalización está fuera de toda duda y es necesario impulsarla como LPO que tiene una clara función social con posibilidades de una aplicación muy positiva. Sin embargo, es preciso mantenerse en una posición de alerta para que esta cooperación internacional no vaya a ser el camino, bajo el aparente argumento de la equidad entre naciones, para que en realidad se venga a fortalecer la actual división internacional del conocimiento sin que se evite la dinámica de dominación-subordinación entre los países a partir de presiones de diverso orden. La necesidad de este cuidado se desprende, entre otras razones, de las lecciones que la experiencia internacional ha dejado en el campo del financiamiento internacional para el desarrollo de los países pobres, que ha terminado en el mayor empobrecimiento y endeudamiento de los países emergentes.

1.6. Resumen de las siete LPO

Una vez revisadas las siete Líneas Políticas Orientadoras como se presentan en la visión internacional actualmente dominante, y antes de pasar a analizar la Función social de la ES en las orientaciones mexicanas, nos permitimos numerar, a manera de resumen, los aspectos que nos parecen más importantes en su papel orientador, y que se encuentran diseminados a lo largo de las siete líneas orientadoras:

1. La urgencia del aseguramiento de la calidad, sobre todo a partir de las diversas modalidades de evaluación y mediante el control de recursos de acuerdo con los resultados de dicha calidad; esto conducirá a que los establecimientos y los sistemas educativos cumplan las finalidades para las que están siendo sustentadas.
2. La tendencia a lo que genéricamente pudiéramos denominar como la "privatización", que se manifiesta con el incremento de la participación del capital privado, pero sobre todo se hace patente en la orientación de las actividades académicas y de sus productos, de acuerdo con los requerimientos productivos, económicos y

comerciales de los sectores que tienen en sus manos la conducción de la actividad mundial; para ello se invoca la participación y corresponsabilidad de toda la sociedad en la conducción de la ES y la adaptación de ésta a las necesidades del mundo del trabajo.

3. El establecimiento de la flexibilidad educativa de manera que se puedan tener instituciones y resultados educativos *ad hoc* de las orientaciones dominantes ya señaladas, sobre todo mediante la diversificación de la ES, a través de la educación a lo largo de la vida y de la centralidad de la actividad educativa en la docencia, y de ésta en el aprendizaje, dado que lo primariamente pretendido es la obtención de resultados.
4. El papel de los gobiernos como una pieza clave de ordenamiento y legitimación política de estas orientaciones, tanto en el plano nacional como en el de la cooperación internacional, con la consecuente modificación del concepto y de la práctica del atributo universitario de la autonomía.

Pasemos a presentar en forma resumida y con una panorámica de conjunto, lo que podemos inferir como la función social que se le asigna a la ES desde la perspectiva internacional actualmente dominante.

1.7. Presentación conjunta de la función social en la visión dominante internacional

Tomando como base la definición de Función social presentada en el capítulo segundo, ahora mostramos en forma sintética lo que inferimos como la finalidad social última y amplia que, desde la visión internacional dominante, se le ha asignado a la ES en su relación con la sociedad. Esta función social representa el papel primordial que se pretende que la ES desempeñe en la conformación de las relaciones sociales, y que además sea el referente subordinante de las decisiones que se tomen y de las acciones que se emprendan en las IES y en otras instancias sociales cuando éstas realicen actividades relacionadas con la educación superior.

Así, encontramos que a la educación superior y a sus instituciones se les ha encomendado como objetivo primordial la función de ser instrumentos eficientes para colaborar en la instauración de las condiciones necesarias para la operación irrestricta de los instrumentos del capital y la libre expansión del mismo, bajo las tendencias operativas que vaya marcando el mercado libre. Esto requiere que las instituciones de educación superior sean canales operativos y eficaces para que el uso, transmisión y creación del conocimien-

to, hagan de éste uno de los dinamizadores más productivos para la competitividad propia de la economía globalizada de mercado. Las instituciones de educación superior, por consiguiente, realizarán esta función de acuerdo con el papel que la regionalización económica internacional y la división estratégica del conocimiento, les hayan asignado.

Para que las IES realicen adecuadamente la función social descrita, se les asigna como funciones adjuntas y como condiciones indispensables e indisociables de la función social, el logro de las siguientes finalidades:

1. Forjar en la sociedad y en sus estudiantes la convicción cimentada de que solamente desde la perspectiva de lo individual, y asumiendo en corresponsabilidad los costos y la conducción de la propia educación superior, se podrá lograr con éxito la función social asignada y la realización satisfactoria de la personalidad humana.
2. Desarrollar las actividades académicas con la calidad requerida por el crecimiento económico, de manera que adapten sus modalidades de operación a la diversidad de necesidades de la producción y de la actualización dinámica del mundo del trabajo.
3. Colaborar eficazmente a plasmar una axiología acorde con la función social y las finalidades adjuntas que se les han encomendado, para lograr una subjetividad en cada persona y en la suma de todas ellas, que asegure la sustentabilidad y cohesión social necesarias para lograr la función social asignada.

Como se podrá advertir, en esta presentación conjunta de la función social desde esta visión dominante, se recogen elementos correspondientes a los postulados del neoliberalismo, la Sociedad del Conocimiento y los organismos internacionales, en los cuales encontramos factores de continuidad y de coincidencia, ya sea en aspectos instrumentales como valorales que se espera que aporte la educación superior.



IV.
Visión dominante
de la función social en México



Una vez analizada la función social en las orientaciones internacionales desde la perspectiva de la visión dominante, estudiaremos las características con las que esta misma visión se presenta en el nivel nacional, para ver qué consecuencias tiene sobre el planteamiento de la función social de la ES.

Para lograr este propósito, el primer paso será detectar, dentro de los planteamientos hechos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), aquellos principios que tengan similitudes con la perspectiva neoliberal y que incidan en la orientación de la función social de la ES en México. El segundo paso será detectar en las propuestas de Vicente Fox como candidato a la presidencia de la República y como titular del Ejecutivo Federal, los puntos de contacto que tiene con la visión internacional dominante, y que inciden en la dirección de la función social para la ES en México. En la tercera parte señalaremos cómo se condensan los planteamientos de la ANUIES y los foxistas en las mismas siete Líneas Políticas Orientadoras que desagregamos para las orientaciones internacionales. El cuarto y último tramo será una síntesis de la orientación de la función social en esta visión dominante para el caso mexicano. Con esto tendremos una mirada complexiva de la función social de la ES mexicana en estos tiempos de cambio para nuestro país, y del rumbo que se pretende mantener para los siguientes veinticinco años.

Antes de iniciar el desarrollo de la segunda parte de la visión dominante conviene tener presente que la ANUIES y el Ejecutivo Federal son las dos instancias oficiales más importantes del país en la determinación de los rumbos para la ES, y los documentos en los que más claramente se marcan los principios que emanan de esta orientación, son *La educación superior hacia el siglo XXI-líneas estratégicas de desarrollo*, de la ANUIES, y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* de la SEP,¹

¹ También se recogen, de manera complementaria los documentos de campaña de Vicente Fox, y el documento presentado por el equipo de transición del presi-

que los analizaremos en los dos siguientes apartados. Pasemos, entonces, a señalar los planteamientos de estas instancias nacionales.

1. Los planteamientos de la ANUIES

A partir de 1998, bajo la Secretaría Ejecutiva del doctor Julio Rubio Oca, en la ANUIES se decidió trabajar en el establecimiento de una nueva *visión* del sistema de educación superior (ES) mexicano, desde un enfoque prospectivo y teniendo como horizonte temporal el 2020, para lo cual se tuvo en cuenta que muchas instituciones se encontraban impulsando importantes cambios en el ámbito institucional y que hacía falta un conjunto de líneas estratégicas para su desarrollo, en la perspectiva del nuevo siglo. El documento que busca definir esta iniciativa es el titulado *La Educación Superior hacia el siglo XXI-líneas estratégicas de desarrollo*.² En este apartado sólo nos referiremos a los puntos más generales del documento, ya que su desglose se hará en la parte correspondiente a las Líneas Políticas Orientadoras (LPO), dentro de este mismo capítulo.

A grandes rasgos el documento de la ANUIES se divide en dos partes: la primera es analítica y está enfocada a realizar un diagnóstico de la situación actual del contexto internacional y nacional de la ES, así como del propio sistema educativo de este nivel; la segunda es claramente propositiva, destinada a destacar los elementos orientadores de su propuesta, la *misión* y *visión* de la educación, y el planteamiento mismo de transformación a partir de catorce programas concretos a desarrollar hasta el 2020. Dados los propósitos de este texto, no es posible analizar detalladamente todo el documento, por lo que sólo señalaremos aquellos aspectos que nos permitan vislumbrar la orientación general que tiene la ANUIES, de la función social de la ES.

Cabe comentar que el propio documento insiste que su contenido fue elaborado de acuerdo con los lineamientos marcados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en París en octubre de 1998; pero, también señalamos que otra de las fuentes que,

dente electo Vicente Fox Quesada, denominado *Bases para el Programa Sectorial de Educación XXI, 2001-2006*.

² Este documento fue aprobado por todos los rectores de las universidades públicas de México en la XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e IES (ANUIES) el 12 y 13 de noviembre de 1999. No se tiene conocimiento de que para la aprobación del futuro de las universidades se hubiera consultado a las comunidades universitarias.

seguramente, guiaron el planteamiento de ANUIES y se encuentra reflejada en el documento, son los dictados de la OCDE y en particular las recomendaciones realizadas acerca de la educación por este organismo financiero al gobierno de México en 1997,³ y las nuevas sugerencias que presentó para nuestro país en 1999.⁴

1.1. Los dos referentes básicos

El documento de la ANUIES toma como base principal de orientación y como punto de partida el escenario global, por lo cual se adoptan como referentes básicos, por una parte la globalización económica y, por otra, la Sociedad del conocimiento, como dos aspectos complementarios entre sí. En relación con el primer referente se asume que el contexto en el cual deben operar las instituciones, con todos sus desafíos y oportunidades, es la globalización económica como se está desarrollando ahora, es decir, bajo un enfoque predominantemente neoliberal, aunque esto último no se señale explícitamente. En el caso mexicano ese contexto global, como es ya conocido, está acotado por el marco de los tratados comerciales con la Unión Europea, con países de América Latina, por la relación comercial con los países de Asia-Pacífico, con los de la Organización Mundial de Comercio, pero sobre todo por el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y sus secuelas por medio del Plan Puebla-Panamá y el avance hacia la creación del Área de Libre Comercio de América (ALCA), además de la permanencia de nuestro país a la OCDE. Las enormes consecuencias del endeudamiento externo y de la subordinación política y económica a los Estados Unidos, afectan gran parte de nuestra inserción en esta globalización.

En el escenario de la globalización económica, los países competitivos –asume la ANUIES– serán los que sobresaldrán en la economía de mercado, por lo cual es necesario incrementar la educación de la

³ Hay que recordar que fue Carlos Salinas de Gortari, quien pidió a la OCDE que se realizara un examen sobre el estado en que se encontraba la ES; esta petición respondió a uno de los requisitos que establece la propia OCDE, en el sentido de que cualquier país que aspire a formar parte de la organización solicitará la evaluación de su Sistema de Educación Superior. La evaluación y las recomendaciones que hizo este organismo internacional quedaron plasmadas en el documento *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México: ES*.

⁴ Véase "Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La ES en México." En la página electrónica de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP en marzo de 2000.

fuerza de trabajo con base en indicadores y estándares internacionales, como un factor determinante para la participación exitosa en ese tipo de globalización.

Por lo anterior, un aspecto al que se le otorga atención prioritaria es la relación entre el mundo laboral, la ES y su relación con la educación permanente; es decir, su vínculo con la producción; el empleo; la comercialización; la técnica y la tecnología; la productividad; la ganancia; las remuneraciones; el rendimiento y la calidad. Esta vinculación se busca con el objetivo de que la ES esté atenta a las necesidades de estos rubros, y que realice las adecuaciones necesarias para responder primordialmente a sus requerimientos, tanto de formación de mano de obra como de otros servicios académicos que pudiera proporcionarle a la globalización económica.

Como se podrá observar, en este contexto manejado por el documento de la ANUIES, los elementos que primordialmente se toman en cuenta para pensar la ES, son los que se ubican en el campo de la economía, el comercio, el empleo, la producción, etcétera, hacia los cuales deberán orientarse el desempeño de las labores académicas –docencia, investigación, difusión y servicio– y especialmente la formación profesional. Lo anterior implica que a partir de esos escenarios, la ES se organizará y actuará en su relación con la sociedad.

Así, vemos que la ANUIES asume el mundo globalizado como un dato de la realidad, lo cual es incuestionable, pero lo hace de forma acrítica y con el reconocimiento implícito de que es la única forma posible de globalización,⁵ a pesar de que ha reconocido que la orientación globalizadora ha generado grandes inquietudes e iniquidades sociales.

La ANUIES, asumiendo la realidad desde esa perspectiva, propone que el país se sume de manera competitiva a dicho proceso de globalización con la direccionalidad específica que tiene, pues de lo contrario seríamos desplazados de las tendencias hoy dominantes.⁶ Por tanto, para que el país se inserte “adecuadamente” en dicho proceso y desempeñe el papel que le corresponde en la división interna-

⁵ Hay diversos autores que nos presentan importantes propuestas alternativas a esa realidad. Sobre este tema se pueden consultar las obras de Immanuel Wallerstein, *Conocer el mundo, saber el mundo, el fin de lo aprendido*. México: siglo veintiuno editores/CIICH, UNAM, 2001; Guillermo Cano Tiznado. *La vida en globo, Avatares de la globalización*. México: UNAM/UAS, 1999; Zigmunt Bauman. *La globalización, consecuencias humanas*. México: FCE, 1999; Víctor Flores Olea y Abelardo Mariña Flores. *Crítica de la globalidad*, México: FCE, 1999; y Néstor García Canclini. *La globalización imaginada*, México: Paidós, 1999.

⁶ *Ibidem*, p. 9.

cional del trabajo y del conocimiento, –aun cuando se trate de un papel subordinado– es necesario implementar una serie de modificaciones en la ES: “una sociedad, sea mundial o nacional, inmersa en un proceso de cambio acelerado en todas las esferas de la vida humana... exige transformaciones profundas en la organización y operación de la educación en general y la terciaria en lo particular”.⁷

La sociedad del conocimiento es el segundo referente que toma en cuenta la ANUIES para ubicar sus propuestas. A este respecto la asociación aclara que la sociedad del conocimiento no se reduce a su dimensión económica, y pone énfasis en que en el nuevo orden mundial los países que destaquen serán aquellos que, además de dominar y aplicar *productivamente* el conocimiento, se adapten crítica y *productivamente* al entorno cambiante. Se piensa, pues, que el dominio de ese conocimiento útil es lo que constituye el factor predominante del desarrollo económico. De acuerdo con lo dicho, las instituciones que ofrezcan ese tipo de saber se convertirán en la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, con lo cual se abrirán nuevos horizontes para la ES.

Como se desprende de la urgencia en la adaptación y aplicación productiva del conocimiento, la ANUIES se inclina porque el conocimiento que desarrollen las instituciones, lo mismo en la docencia que en la investigación, sea principalmente de un carácter utilitario o aplicativo, es decir, que produzca un valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios y que, por lo tanto, pueda ser aplicado con la finalidad de alcanzar la competitividad necesaria en el mundo comercial. Se trata, primordialmente, de un conocimiento identificable con el *know how* y con la producción pragmática de las condiciones para el éxito económico. Por lo tanto, nuestras instituciones tendrán que adaptarse en la operación de sus funciones académicas y en sus decisiones en general, para funcionar como variables dependientes del mercado internacional o nacional desde su óptica dominante.

No hay que olvidar que esta sociedad del conocimiento viene acompañada por una serie de planteamientos que también son propios de la globalización económica dominante, entre los que se destacan los siguientes: establecer una estrecha dependencia entre la ES, el mundo del trabajo y el de la producción competitiva; organizar la ES como un sistema abierto a las relaciones y requerimientos de otras entidades sociales; concebir la educación como un proceso sin limitaciones de

⁷ ANUIES. *La ES en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES, 2000, pp. 5 y 7.

edad o de establecimiento escolar, es decir, como una educación a lo largo de toda la vida de sus demandantes; diversificar y flexibilizar las IES.⁸ En la propuesta de la ANUIES no dejan de estar presentes estos planteamientos, que analizaremos a detalle cuando se expongan las Líneas Políticas Orientadoras.

De acuerdo con lo anterior, se desprende que la ANUIES, para plantear la transformación de la ES, otorga la primacía y el papel rector al escenario global y a sus implicaciones de diverso género, como los factores determinantes de dicha transformación; esto se asume con primacía respecto de los escenarios nacionales, los cuales no se desconocen sino solamente se ubican en un plano accesorio. Se puede afirmar lo anterior ya que se postula que cualquier cambio debe responder principalmente a las exigencias del nuevo contexto económico internacional, o bien del nacional pero, desde su perspectiva dominante.⁹

1.2. El diagnóstico nacional

Debemos mencionar que los dos referentes en los que nos hemos detenido –la globalización económica y la sociedad del conocimiento– vienen acompañados en el documento de la ANUIES por un diagnóstico de la situación actual de nuestra ES nacional; este diagnóstico, como ya se comentó, se hace en referencia comparativa y valorativa

⁸ Para un mayor conocimiento sobre los planteamientos en torno a la ES que acompañan a la sociedad del conocimiento véase Guillermo Villaseñor García. "La pertinencia de las políticas de ES en la sociedad del conocimiento", en Daniel Cazés Menache *et al.* *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*. Encuentro de especialistas en ES reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir, México: UNAM-CIICH, 2000.

⁹ Cabe comentar que no sólo en el documento queda plasmada la importancia que le da la ANUIES al escenario global, sino que también en muchos de los discursos pronunciados por los directivos de la Asociación se percibe; ejemplo de ello son los siguientes fragmentos: "...[se trata de] consolidar un sistema de ES de mayor calidad, más integrado, diversificado y flexible. Sólo con un sistema con esas características será posible enfrentar decididamente los retos de la ES en la sociedad del conocimiento..." Discurso pronunciado por Julio Rubio Oca, secretario general ejecutivo de la ANUIES, durante la ceremonia de presentación del Programa de Educación 1999, <http://www.anuies.mx/confluencia/72/11.htm>. "... se debe consolidar un sistema de ES que responda ampliamente a los desafíos de la globalidad y de una sociedad del conocimiento cada vez más compleja". Discurso pronunciado por Julio Rubio Oca, secretario general ejecutivo de la ANUIES, durante la XIII Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), <http://www.anuies.mx/confluencia/75/7.htm>

con los indicadores utilizados por algunos organismos financieros internacionales, lo cual conduce a que el parámetro de comparación de nuestra ES sean los lineamientos y resultados de este nivel educativo de los países más desarrollados y especialmente de los pertenecientes a la OCDE.

El diagnóstico se realiza, sobre todo en los rubros siguientes: diversificación, pertinencia, calidad, innovación, financiamiento, planeación y evaluación, entre otros. Un aspecto interesante de este análisis –que solamente es posible percibirlo *a posteriori* de la lectura del documento– es que los rubros escogidos para su análisis parecen preseleccionados cuidadosamente para conformar un determinado contexto diagnóstico, a partir del cual la ANUIES pretendiese sustentar la manera como concibe a la ES; es decir, le da énfasis a aquellas cuestiones o problemáticas que obstaculizan, inhiben o favorecen la función social que le quiere imprimir a la ES, pero también rescata aquellas acciones que ya se están implementando en las IES y precisamente van de acuerdo con esa orientación.

Es por eso que en el diagnóstico se rescatan explícitamente, entre otros elementos, los problemas relacionados con una determinada forma de entender la calidad de los programas académicos; los relativos a la diversificación de la oferta educativa; el rezago en la impartición de la educación tecnológica; lo referente a la articulación entre la formación profesional y el mundo del trabajo; la adaptación de los contenidos educativos y el diseño de nuevos planes curriculares para una formación que responda a la economía abierta; la fragilidad de los cuerpos académicos; los problemas de resultados en la eficiencia terminal de los alumnos; la ausencia de un programa nacional de becas y créditos educativos; la ausencia de un esquema de financiamiento sustentado en la medición cuantitativa del desempeño académico, y otros. Se prefigura en el diagnóstico lo que aparecerá en las orientaciones y en los programas.

Entre las acciones que se están implementando en las instituciones rescatadas por la ANUIES se encuentran las siguientes: creación de redes universitarias que contribuyen a construir sistemas nacionales; diversificación de programas; orientación de los programas y proyectos de investigación a la solución de problemas del desarrollo social y productivo; vinculación con el sector productivo para obtener recursos económicos adicionales; impulso de mecanismos para evaluar la calidad de modo integral; asignación de recursos adicionales a las IES de manera diferenciada, etcétera.

1.3. La visión y la misión

De acuerdo con los problemas y acciones que rescata la ANUIES en su diagnóstico se observa el interés de sentar algunas de las bases para prefigurar el sistema de ES, es decir, para proponer la *visión* que tiene la ANUIES del sistema para el año 2020. De igual forma, la Asociación estructura la información, y presenta las diversas realidades, de manera que, entre otras cosas, el papel aparentemente lógico a desempeñar por la ES sea el que se desprende del documento, y a partir de ello se asigna la *misión* para el futuro, todo lo cual está determinado por la función social que se espera que desempeñe, aun cuando ésta nunca se explicita en el documento.

Esa visión ideal de la ES según la ANUIES para dentro de veinte años, se apoya en ocho postulados universitarios de carácter axiomático, que como tales son admitidos por todos los actores relacionados con la ES, aunque en las formas prácticas de aplicación seguramente tendrían aplicaciones históricas diferenciadas. Se trata de postulados tales como la búsqueda de calidad y de innovación, el valor de lo académico y la búsqueda de la verdad, la pertinencia en relación con la sociedad, el humanismo, la equidad, la participación democrática, etcétera. Para vislumbrar la direccionalidad de esos ocho postulados axiomáticos que orientan la *visión*, es fundamental observarlos a la luz del contexto en el cual en todo el documento ha ubicado al sistema de educación, así como a la luz de lo que se espera de él para el 2020. A partir de ahí se puede entrever que estos postulados, en su conjunto, constituyen una base totalmente compatible con el objetivo de lograr una orientación social de la ES que emerge de un modelo social subyacente en su visión dominante.

De los once apartados que conforman la *visión*, señalamos en forma sintética aquellos elementos, de los cuales podemos desprender la función social que se espera del sistema de ES:

- La ES estará organizada e integrada en sistemas abiertos y en interacción con los entornos estatales, regionales, nacionales e internacionales.
- Existirá una diversificación académica e institucional, de acuerdo con las necesidades de la demanda.
- Las IES alcanzarán estándares internacionales de calidad, de pertinencia social y de innovación.
- Las instituciones habrán centrado su atención en los estudiantes, en el aprendizaje y en los mecanismos necesarios para su puesta en práctica.

- Se contará con los mecanismos suficientes para evaluar, acreditar y asegurar la calidad.
- En su función de investigación se habrá logrado enfatizar su carácter aplicativo.
- Se habrá logrado la suficiencia de recursos económicos, el incremento de financiamientos extraordinarios por concurso, el incremento de recursos alternos de carácter privado y el establecimiento de sistemas de crédito
- Las instituciones formarán los profesionales requeridos para lograr el “desarrollo” del país, visto desde el modelo social aceptado por la ANUIES.
- La ES se impartirá a lo largo de la vida de sus demandantes y existirá un acceso intermitente a la misma.
- Se tendrá una igualdad de acceso para todos los estudiantes que aspiren a cursar estudios superiores, y se ampliará significativamente la cobertura.
- Los cuerpos académicos cumplirán con los estándares internacionales y realizarán sus actividades académicas de acuerdo con el tipo de institución y disciplina a la que pertenezcan.
- Las instituciones contarán con programas de estímulos basados en el desempeño extraordinario de calidad en el cumplimiento de sus funciones académicas.
- Las instituciones se vincularán con sectores externos, especialmente con el mundo de trabajo, mediante la participación de sus miembros en la conducción, evaluación, determinación de contenidos académicos, financiamiento, y otros.¹⁰

Como se puede observar, la *visión* que está proponiendo la ANUIES implica realizar grandes transformaciones, las cuales se desprenderán de la necesidad de asegurar que el sistema en su totalidad y las instituciones en lo individual, cumplan con el papel de ser verdaderas puertas de acceso eficiente para que nuestro país ocupe el lugar que le corresponde en los procesos económicos de la actual orientación dominante de la globalización.

En una lógica peculiar, la ANUIES presenta la *misión* de las instituciones como un desprendimiento de la *visión* anteriormente comentada; por lo tanto, la *misión* se convierte en un simple corolario de lo ya decidido en cuanto al futuro de las instituciones y del sistema, y no al revés. Así, la presentación de la *misión* no ameritó –en las cerca de trescientas cuartillas que componen el documento– más que una cuar-

¹⁰ ANUIES, *op. cit.* pp. 137-151.

tilla, y se limitó a señalar que se deberán realizar las funciones académicas sustantivas con calidad, con pertinencia, eficiencia, equidad y buscando el servicio a la sociedad. Por lo tanto, en cuanto a la función social se refiere, ésta permanece envuelta en los implícitos de la *visión*.

1.4. El sistema abierto

Ante los desafíos que se le presentan a la ES, la ANUIES considera que para hacer frente a ellos es necesario que el sistema de ES se transforme, de un sistema cerrado, a uno abierto en el que las instituciones ya no se orienten primordialmente hacia su interior, sino que con nuevas formas de organización, respondan a los cambios del entorno científico, tecnológico, económico y social. Como otros planteamientos, éste, dentro de su generalidad, es muy atractivo, y para ello se propone que se constituyan vastas redes estatales, regionales, nacionales e internacionales, para un mejor uso de los recursos y una mejor oferta de servicios.

Este sistema abierto no sólo está considerando el apoyo mutuo y complementario entre las instituciones, lo cual no sólo es inobjetable sino que es una tarea impostergable; se concibe a la ES como parte de una “tarea nacional” de transformación cuyo primer paso natural es que las instituciones diseñen “programas de desarrollo institucional de acuerdo con una orientación sistémica global de carácter abierto, con participación de profesores, estudiantes y otros actores”.¹¹

En un segundo momento, esta reforma educativa mediante el sistema abierto deberá ser asumida también por otros actores externos, a saber, por los miembros de la sociedad civil que pueden considerarse como usuarios o beneficiarios de los servicios que prestan las instituciones, los empleadores de los diversos sectores sociales, y los miembros del sistema político, tales como los Poderes de la Unión, los gobernantes y los partidos políticos, debido a su vinculación con las decisiones sobre financiamientos y con la emisión de propuestas legislativas. Como se ve, se trata de la relación con el ámbito de lo civil, de lo empresarial y laboral, y de lo político, pero no sólo en la perspectiva de que asuman su corresponsabilidad para apoyar las transformaciones que la ES decida desde su autonomía, sino en la perspectiva de que estos actores sociales, determinen el rumbo de las transformaciones que deban ejecutar las IES.

¹¹ Para lo relativo al Sistema Abierto, véase ANUIES, 1999, pp. 179-188.

Lo anterior se comprende mejor si consideramos que uno de los supuestos de este sistema abierto y de la transformación que deberá acompañarlo en los próximos veinte años, es que tendrá lugar “un proceso de división social del trabajo” en el que la especificidad de la función educativa será fundamental para que las instituciones cumplan sus obligaciones “de manera oportuna y con gran calidad”. En otras palabras, este sistema abierto de ES tendrá que ser una magnífica plataforma para que las instituciones cumplan el papel que se les ha asignado como una de las partes de ese proceso de división social del trabajo; es decir, el papel de estar al servicio de una organización de la sociedad cuya orientación escapa a las instituciones educativas.

Además, es necesario tener en cuenta que la ANUIES considera que el marco de referencia de los elementos del futuro del sistema educativo superior, “será el conjunto de las instituciones y demás participantes y no la institución aislada”, con lo cual la capacidad de autodefinición de las instituciones queda prácticamente anulada, en un contexto en el que los actores internos o externos con mayor influencia serán quienes determinen la orientación del conjunto del sistema. Esto último refuerza el papel instrumental de las instituciones.

Lo anterior nos da una idea de la función social que la ANUIES espera que desempeñe la ES mediante el sistema abierto. La universidad, pensamos, no puede estar cerrada sobre sí misma, pero sí debe tener la capacidad de decidir cuál orientación de la sociedad apoya y cuál trata de modificar, o rechaza.

2. La visión foxista: la campaña, el equipo de transición y el programa sectorial del Poder Ejecutivo

Dentro de la perspectiva general de la visión dominante en México, habiendo revisado lo que al respecto encontramos en los planteamientos de la ANUIES, nos detendremos en lo que el discurso foxista ha manifestado respecto de este tema en diversos momentos de su trayectoria, tratando de apreciar los rasgos más sobresalientes de la función social que de ahí se desprenden, sin pretender con ello agotar todos los contenidos de sus diferentes presentaciones.

Para lograr lo anterior, la exposición se dividirá en tres apartados: el primero hará alusión a los postulados partidistas, con la pretensión de rescatar los *principios y tesis* acerca de la ES que sirven de guía al Partido Acción Nacional (PAN), los cuales se van a reflejar en las propuestas de Vicente Fox como candidato. En el segundo se analizarán algunas presentaciones hechas durante la campaña electoral, con

el objeto de recuperar aquellas *promesas y proyecciones* presentadas para hacer atractiva su candidatura; se trata de cuestiones que se enfocaron a proponer una ES moderna, abundante en frutos, justa, equitativa, accesible, eficiente. En el tercer apartado nos referiremos a lo planteado ya en su carácter de Ejecutivo, para resaltar aquellas *políticas y programas* que se han presentado como propósitos de acción para el resto del sexenio.

2.1. La ES en la perspectiva del PAN

Las raíces ideológico-doctrinarias del partido acerca de la educación se encuentran fundamentalmente en los *Documentos Básicos del Partido Acción Nacional*,¹² en su *Plataforma electoral* y, en algunas de las reflexiones presentadas en el libro *Fox propone*, publicado en 1999, las cuales enmarcan el proyecto personal de gobierno del titular del poder ejecutivo.

En los planteamientos centrales de la doctrina panista destacan múltiples referencias a la educación nacional como una empresa estratégica que es necesario abordar por el bien de la nación. Tanto en los documentos iniciales, en los que se estructura la filosofía política del PAN desde su fundación en 1939, como en las propuestas derivadas para el desarrollo de este sector en los últimos años, la educación atiende a una concepción que tiene, aparte de una pretensión humanista, un profundo sentido de funcionalidad económica utilitaria. Así, la actividad educativa es concebida como una “empresa (un reto, un empeño) en la que deben comprometerse todos los habitantes del país” y su principal cometido es atender a la dignidad de la persona humana, elevar la productividad y fomentar el progreso.

La precisión conceptual que se hace del “servicio educativo nacional” para entenderlo como una actividad de interés público que requiere de la colaboración eficaz de toda la sociedad, matiza el propósito constitucional de que el Estado asuma la responsabilidad directa de su orientación y financiamiento, como se señala en el artículo 3º Constitucional. La reiteración de esta afirmación denota la preocupación del partido por establecer las características de la educación como un servicio particular que se ofrece al público, en contraposición con un servicio público incluido originalmente en la Constitución, con base en el reconocimiento al derecho universal de los ciudadanos para recibir educación.

¹² *Documentos Básicos del Partido Acción Nacional*. México: IFE, 2000. pp. 13-15.

En este mismo sentido se orienta la concepción del partido, propia de la visión dominante, sobre la necesidad de promover la concurrencia de esfuerzos de diferentes sectores de la sociedad para cubrir los costos de la educación.¹³ El argumento que se emplea en la doctrina panista para justificar este planteamiento alude a una "obligación que corresponde a los padres de familia, Estado e instituciones sociales para que todos los niños reciban la instrucción primaria y se generalice la que corresponde a los grados de enseñanza secundaria y técnica".¹⁴ Es claro que la limitación de la obligatoriedad al nivel de educación básica (primaria y secundaria), proyecta un argumento que justificaría el desplazamiento de la responsabilidad del Estado para sostener los niveles de educación media superior y superior.

Un principio doctrinario del PAN diferente al ideal del derecho a la universalización de la enseñanza en todos sus niveles, es el énfasis de su concepción meritocrática de la educación, la cual se sustenta, en los siguientes términos: "El Estado, cuyos recursos son de todo el pueblo, tiene el deber de proporcionar gratuitamente la educación elemental y garantizar, a quienes por su capacidad lo merezcan, oportunidades de educación media y superior".¹⁵

Lo anterior permite prever que las políticas a instrumentar por los gobiernos panistas en materia de ES entenderán el acceso a este nivel educativo como una oportunidad, y no necesariamente como un derecho. Se destaca así la diferencia de apoyo entre los niveles de educación media y superior: impulsar, previa selección, a los merecedores de tal apoyo, y no hacerlo con quienes no lo merezcan. Estos postulados, claramente favorecen la necesidad de mantener las políticas de evaluación y selección para el aseguramiento de que sólo los merecedores accedan y permanezcan en la ES.

Otra política que se derivaría de este principio, apunta hacia la intención de promover una paulatina transferencia de costos de la educación media y superior, del Estado a los ciudadanos, en tanto que solamente se reconoce de manera expresa que, en su papel de administrador de los recursos del pueblo, su deber es proporcionar gratuitamente la educación elemental.

De igual forma, se destacan dos lineamientos centrales en materia de apoyo financiero a las universidades. En primer término, se reconoce que "el Gobierno Federal debe subsidiar la actividades universitarias sin comprometer su autonomía y derramando equitativamente

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ *Ibíd.*

¹⁵ *Ibíd.*

los recursos entre todas las universidades del país".¹⁶ Si bien esta afirmación alienta la perspectiva de asegurar, en el futuro inmediato, el financiamiento del Estado a las universidades públicas, la ambigüedad de la redacción abre la posibilidad de justificar la canalización de fondos públicos a las instituciones privadas, con serias consecuencias de carácter económico para las IES públicas, además de las confusiones de orden teórico y práctico en la relación público-privado que esto acarrearía en la operación las políticas estatales.

Otro lineamiento panista en cuanto a financiamiento, vinculado con la concepción de la autonomía, es el que alberga la posibilidad de que, a futuro, las IES prescindan de recursos provenientes del Estado,¹⁷ una vez que éstas, a partir de ingresos propios, puedan autofinanciarse. Ante estas ideas, lo primero a considerar es la dificultad objetiva para lograr que las instituciones sean plenamente autosuficientes. En segundo lugar, no hay que perder de vista que la generación de grandes volúmenes de autofinanciamiento, invariablemente está unida a la venta de servicios académicos para los clientes que puedan pagarlos, y a las aportaciones de capitales privados y de pago de colegiaturas, lo cual va creando vínculos de dependencia con los clientes o los donantes.

Se trata de una tesis que, en realidad, está implicando el ver la ES como un patrimonio de quienes puedan pagar por sus servicios, y no como un patrimonio igualitario para todos los miembros de la sociedad, independientemente de situaciones económicas particulares, y que se ubica en el ámbito de los derechos sociales, no en el de las oportunidades individuales. Es una tesis coincidente con la visión dominante que permea los planteamientos panistas y que sus gobernantes tratarán de convertir en política operativa.

Por otra parte, el PAN confirma su respeto por la autonomía universitaria como ellos la entienden, y reconoce que las tareas institucionales deben realizarse en completa libertad. Este principio se complementa con el pronunciamiento relativo a la importancia de asegurar que la investigación y la opinión científica se desarrollen en un ambiente adecuado a esta exigencia. En ese sentido, las bases doctrinarias

¹⁶ *Ibidem*, pp. 50-55.

¹⁷ A este respecto el PAN afirma que "en tanto pueda garantizarse la independencia económica de la Universidad respecto del Estado, éste debe proporcionar los medios económicos suficientes para que la universidad y los institutos de cultura superior cumplan sus fines, sin que por ello tengan derecho a limitar la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y las consecuentes facultades para la libre organización interna de las instituciones". *Proyección de Principios de Doctrina del PAN*. México, 1965.

del PAN argumentan que la “libertad de pensamiento no puede ser constreñida por el Estado”.¹⁸ Los términos de este discurso podrían ofrecer a las universidades públicas la seguridad de que las condiciones de libertad de su quehacer cotidiano no debieran ser violentadas. No obstante, es preciso considerar que en los pronunciamientos partidarios se pone énfasis en que la misión de las universidades sólo se podrá cumplir dentro de un ambiente de “disciplinada autonomía”.¹⁹ La adición de este calificativo a la libertad de las instituciones supone un prejuicio acerca de la necesidad de acotar o reglamentar la autonomía y la libertad de pensamiento, lo cual implica una contradicción con lo antes proclamado. Este mismo es el planteamiento de la visión dominante.

Es claro que según algunos de estos pronunciamientos, el PAN adquiere ciertos compromisos con las instituciones públicas, que lejos de constreñir su quehacer deberían estimular el desarrollo de las tareas sustantivas mediante el apoyo y respeto a sus orientaciones. Pero, resulta evidente que la tradición del pensamiento político del PAN mantiene congruencia con las líneas fundamentales de la proyección neoliberal en materia de educación pública. En este sentido, es posible suponer que la orientación panista de la ES no representa una ruptura con la orientación que se imprimió a las políticas implementadas por las tres administraciones priístas anteriores.

Debido a esta continuidad en las políticas, podemos afirmar que éstas también representan una continuidad en la función social implantada en los anteriores gobiernos, en coincidencia con las recomendaciones de los organismos financieros internacionales. Por tanto, podemos suponer que la función social que, de *facto*, el PAN ha venido asignando a la ES desde el tiempo en el que se formularon sus documentos básicos hasta que desplazó al priísmo de la presidencia de la República, no ha tenido variaciones significativas.

Así, ante la visión que ofrecen sus principios doctrinarios, vemos que el PAN sustenta su concepción de la educación en elementos identificados con el proyecto neoliberal. Y además, por lo que hasta aquí hemos señalado, pensamos que aquellas expectativas de cambio de rumbo que emergieron entre la población a partir del triunfo del PAN en las elecciones de 2000, al menos en este campo de la ES difícilmente se podrán verificar, ya que solamente se dio un desplazamiento del partido político que acaparó el poder durante siete décadas por uno de sus principales oponentes, mas no se han plasmado modificacio-

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ *Ibíd.*

nes sustantivas en la forma de organizar y conducir una de las actividades más importantes de la sociedad.

2.2. La educación superior en la campaña presidencial y en el periodo de transición

La concepción del PAN acerca de la ES se convirtió en uno de los insumos que alimentaron las posiciones que asumió Vicente Fox Quesada como candidato a la presidencia de la República. La perspectiva favorable para el triunfo del PAN, le dio al candidato la posibilidad de hacer pronunciamientos *cuasi oficiales* y contundentes en relación con temas vitales para el país, entre ellos el de la ES. La importancia de esta temática universitaria, en gran parte se debió al lugar central que ocupó en la opinión pública con motivo del doloroso problema por el que atravesó la UNAM debido a la prolongada huelga estudiantil.

Si bien el candidato hizo varias declaraciones sobre el tema general de la ES, su pronunciamiento público más importante en cuanto al rumbo social de la misma, fue proyectado en una videoconferencia que tuvo lugar en la reunión de rectores de instituciones afiliadas a la ANUIES, en Hermosillo Sonora, el 25 de marzo de 2000.²⁰ En esa ocasión, el actual presidente de México, comentó las propuestas que sobre el futuro desarrollo de este nivel educativo el Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, doctor Julio Rubio Oca, había hecho llegar a todos los candidatos a la presidencia de la República mediante el documento de la misma asociación: *La Educación Superior en el siglo XXI*. La participación de Fox en el evento fue de total respaldo a las propuestas planteadas en dicho documento por los rectores de las universidades públicas, señalando que se identificaba con los objetivos ahí señalados y compartía la misma visión y preocupaciones que los rectores.

Nos interesa ocuparnos de los contenidos de la videoconferencia, porque en ellos se resumen muchas de las propuestas que él fue presentando a la opinión pública. Además, porque esa presentación ante los rectores tenía un claro valor estratégico, no sólo desde el punto de vista electoral sino también para las acciones políticas que posteriormente se pudieran emprender en el campo educativo. Pero no nos limitaremos a lo planteado en esa ocasión, sino que nos enfocaremos

²⁰ Texto de la videoconferencia de VFQ, consultado en: <http://www.vicentefox.org.mx/campaña/discursos/anui.es.html>.

a lo presentado a lo largo de la campaña, en aquellos puntos que pudieran tener una mayor relación con la función social que se puede vislumbrar tras los planteamientos electorales.

En el contexto mencionado, vamos a destacar ocho rubros que nos parecen especialmente ilustrativos y que, en su conjunto, conforman el meollo de la orientación foxista. Nos parece que lo más importante es detectar, no tanto la justeza puntual de ciertas expresiones, cuanto la mentalidad que se descubre a partir de las orientaciones manifestadas, la cual les imprime su verdadero sentido, más allá de las expresiones verbales.

En esa reunión con los rectores, Fox destacó, la importancia de la inversión en educación para alcanzar altos niveles de competitividad internacional en los plazos más cortos posibles, y de la inserción exitosa del país en el comercio internacional; por eso señaló que nuestra ES debe “responder con calidad (cobertura, pertinencia y equidad) a las demandas de la sociedad del conocimiento, formar profesionales y científicos con reconocimiento a nivel mundial, responder con oportunidad a las demandas de los empleadores y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo (*sic*)”. Como se puede observar, el candidato a la presidencia retomó a la sociedad del conocimiento y a la división internacional del trabajo como los datos predominantemente determinantes de la realidad educativa, y sobre todo reconoce que la ES debe responder indudablemente a lo postulado por esa visión.

En segundo término, Fox hizo alusión a su *pasión por la calidad*, orientada hacia la obtención de estándares de “producción” y desempeño institucional que permitan hacer frente a la competencia internacional. En este sentido Vicente Fox afirmó que uno de los fines primordiales de su política sería que “la educación ofrecida –en México– sea igual o superior a la de cualquier otra nación”, porque, desde su perspectiva, esta condición contribuirá a “medir el progreso”; y además, como un componente del mismo concepto de “calidad”, destacó la importancia de emplear “la metodología de evaluación a través de indicadores homogéneos para las IES”, lo que redundará –desde su perspectiva– en resultados de calidad.

La pertinencia del sistema educativo mexicano al siglo XXI (*sic*), es otro de los aspectos que Fox Quesada abordó. En relación con esto manifestó que los cambios en los entornos laborales y productivos desde la perspectiva de lo global, son los que deben determinar los planteamientos locales, por lo cual el desafío del sistema educativo es “responder al reto de la obsolescencia de los conocimientos y la dinámica de cambio en los entornos laborales. Anticipar el futuro...

No saturar al mercado de trabajo con profesionistas orientados a determinados sectores, ya que esto provoca la devaluación de la profesión”.

Se trata de una formación de profesionales en la que la actividad que ellos desarrollen esté marcada más por el mercado del empleo, que por el servicio que ellos pudieran ofrecer ante las necesidades más extendidas de su sociedad. Por lo tanto se puede observar que el candidato a la presidencia enfoca la pertinencia de la ES primordialmente como la adaptación de las IES a los procesos económicos dominantes en la globalización. Además, estas afirmaciones abren las posibilidades para que se privilegie el fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica sobre la formación estrictamente universitaria. Por eso propone con insistencia “Vincular universidades y tecnológicos con el aparato productivo sustentado en las micro, pequeñas y medianas empresas”.

El cuarto de los temas que abordó el candidato Fox fue la equidad en el acceso y la ampliación de la cobertura, junto con la diversificación de las instituciones. Para analizar este aspecto es prudente recordar que entre los principios doctrinarios del PAN, se destaca que “es deber del Estado procurar la igualdad de oportunidades educativas, asegurando por lo menos educación básica a la población y promover su elevación cultural, y facilitarles capacitación técnica de acuerdo a las necesidades del desarrollo”.²¹ En este sentido, el candidato a la presidencia planteó “diversificar modalidades, con alternativas adecuadas a las condiciones económicas y sociales de nuestro medio... Extender oferta de bachilleratos, escuelas de educación técnica y universidades a las comunidades rurales, utilizando avances tecnológicos”. En otras palabras, planteó crear las condiciones para que el acceso equitativo a la ES se oriente hacia una capacitación que responda a las necesidades específicas del mercado profesional, a partir del “saber hacer” de los egresados.

En este mismo rubro destacó que una de sus preocupaciones personales era asegurar que ningún aspirante dejara de estudiar por falta de recursos, lo cual implica, por una parte ampliar la cobertura, y por otra, crear mecanismos de financiamiento mediante créditos y becas educativas para los aspirantes de pocos recursos que se hagan merecedores de ellas. No es temerario pensar que este planteamiento, con sus aspectos indudablemente positivos, no es ajeno a la visión empresarial de asegurar el óptimo aprovechamiento de la mano de obra que pueda ser redituable, y para ello crear las condiciones ade-

²¹ Véase *Documentos básicos del Partido Acción Nacional*. México: IFE, 2000, pp. 13-15.

cuadas de preparación y capacitación, para integrar a los aspirantes el mundo del trabajo.

No cabe duda que la diversificación de modalidades escolares puede ser una política muy provechosa, dependiendo de los objetivos sociales últimos que se pretendan con ella. Si lo que se busca con la diversificación es la capacitación de las diferentes modalidades de mano de obra que requiere la nueva división internacional de la producción y del conocimiento, desde el lugar subordinado que como país ocupamos en el mercado mundial, entonces la diversificación adquiere tonalidades que deben ser revisadas; sobre todo, cuando el contexto de las declaraciones del candidato panista está dominado por los parámetros de la competitividad internacional comentados anteriormente, aun cuando se presenten con el discurso de la equidad y de la igualdad de oportunidades educativas.

La transparencia y la eficiencia en el uso de recursos es el quinto de los rubros que manejó Fox como candidato. Aquí se observa que el cumplimiento de los objetivos de las IES, tiende a identificarse más con la transparencia en los procesos contables y con la rentabilidad de los mismos, que con el impacto de sus tareas en beneficio de la sociedad. El interés esencial del candidato está en “promover la optimización del uso de recursos que reciben las instituciones a través de una relación de cuentas claras y hacer públicas las mediciones de la calidad educativa”.²² Es claro que, desde esta perspectiva, se tenderá a reforzar los mecanismos de revisión y contraloría por parte de organismos reguladores oficiales, así como los de evaluación y acreditación existentes; con esto se perfilaba desde entonces que el aseguramiento y el control a distancia serían ejes articuladores del desarrollo o del estancamiento de la ES pública.

Dadas las severas críticas que hizo Fox a la inconsistencia del sistema educativo nacional para promover los valores fundamentales que condujeran a una mejor sociedad, el componente axiológico de su propuesta constituye el sexto punto destacable en el discurso político y educativo del candidato. En este tenor, Vicente Fox señaló en la videoconferencia y durante la campaña, que el sistema de valores que deberá orientar el proceso formativo constituye el... “motor de la transformación hacia una cultura más humana: respeto a la dignidad, derechos, cultura para la solidaridad, para el servicio y el compromiso...

²² Véase texto de la videoconferencia. Dirección citada. Cabe comentar que esta propuesta se refuerza con el planteamiento que el propio Vicente Fox sostuvo en otro espacio: “...aseguraremos que los recursos sean escrupulosamente utilizados y asignados a donde realmente se requieran”. *Vicente Fox propone*, p. 32.

paz, armonía social, diálogo y comprensión”.²³ Pensamos que la operatividad de tales valores en la dinámica cotidiana de la sociedad mexicana, constituye un compromiso cuya realización será difícilmente alcanzable si la orientación que anima a estos valores está dominada por la ideología de la utilidad económico-mercantil de la educación.

El séptimo de los rubros que Vicente Fox aborda como candidato es el fortalecimiento de la ciencia, la tecnología y la innovación. En sus propuestas se plantea que “el proyecto de desarrollo deberá cimentarse en una estructura educativa, científica y tecnológica concebida de manera integral”,²⁴ y reconoce que es “...compromiso del Estado orientar los apoyos para la formación de investigadores; para la consolidación y desarrollo de grupos; y para las líneas, programas y proyectos de investigación”. El propósito fundamental que se persigue con el apoyo al sistema científico y tecnológico es “apropiarnos como país de conocimiento innovador que genere progreso”. Los principios fundamentales que promueven esta orientación se centran en la competitividad del sistema de desarrollo científico y tecnológico para apoyar la política industrial.

En esta línea de propuestas, sugiere que los laboratorios universitarios se trasladen a las empresas, vinculando en este espacio el aprendizaje y, la búsqueda, con el desarrollo de actividades científicas y tecnológicas.²⁵ El incremento del número de investigadores y de becas es una condición que garantizará, desde su perspectiva, el éxito de esta estrategia.²⁶ Se percibe que el fortalecimiento de la tecnología y la innovación se encuentra básicamente orientado hacia la línea instrumental de generación de progreso técnico.

Evidentemente que lo señalado en los anteriores rubros no podría llevarse a cabo sin que el incremento presupuestal para la ES fuera también una propuesta del candidato. Al respecto, en reiteradas ocasiones prometió que duplicaría el presupuesto destinado a educación en general y, en el caso de la ES, ofreció que se pasaría del

²³ Véase texto de la videoconferencia en la dirección citada anteriormente.

²⁴ *Vicente Fox propone*. pp. 53-55.

²⁵ *Ibíd.*

²⁶ Su propuesta prevé la obtención de recursos para alimentar este proyecto a partir de la exportación de crudo. Concretamente, expresa la intención de que su gobierno destine un determinado porcentaje de utilidades de Pemex para financiar el proyecto de formación de investigadores. En dicha propuesta señala la intención de canalizar los recursos generados por la venta de 2 millones de barriles de petróleo, [a la formación de] dos millones de mexicanos con posgrado. *Ibidem*, p. 13 y ss.

0.5 por ciento del PIB que en ese momento se dedicaba a este renglón, hasta el 1 por ciento al final del sexenio, duplicando así el presupuesto federal a las universidades públicas del país; en el caso de ciencia y tecnología, se pasaría del 0.35 al 0.8 por ciento durante el mismo periodo. Para obtener estos recursos adicionales, Fox echaría mano de una reforma fiscal que permitiera aumentar los ingresos en un 16 por ciento sin aumentar las tasas de impuestos, integraría la economía informal al régimen fiscal, reduciría la evasión de impuestos, generaría ahorros en el gasto corriente del gobierno federal, y canalizaría fondos de las utilidades de Pemex para el fomento del posgrado.

Hasta aquí, se puede observar que muchos de los planteamientos hechos por Vicente Fox como candidato a la presidencia de la República, no solamente se enmarcaron dentro de los pronunciamientos doctrinarios del PAN, sino, como decíamos, también dentro de las políticas implementadas en los últimos dos periodos presidenciales, en ambos casos en coincidencia o en cercanía con los planteamientos de la visión dominante. Este hecho representa –en la práctica– que las promesas hechas por Vicente Fox en su campaña presidencial no evidencian un cambio en la orientación de la ES, sino que más bien imprimen a la función social una perspectiva sustentada en su instrumentalización, para la inserción de nuestro país en la economía mundial de mercado bajo las orientaciones con las que ésta se desarrolla desde la hegemonía prevaleciente.

Por lo que se refiere al periodo transcurrido entre la elección presidencial y la toma de posesión como presidente de la República, Vicente Fox conformó equipos de trabajo para elaborar los proyectos de políticas sectoriales que pudieran aplicarse una vez iniciada la labor propiamente gubernamental. En el caso de la educación, se elaboró un documento denominado *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, en el que se presentaron las políticas generales a seguir en el sistema educativo, un esbozo del plan estratégico a desarrollar a partir de catorce objetivos en las áreas más importantes, y se desagregaron once apartados correspondientes a cada uno de los campos de operación de la educación.

En estas distintas partes del anteproyecto del Programa Sectorial de transición, se encuentra una serie de postulados, con los cuales ya nos hemos familiarizado, y que parecieran tomados de las orientaciones educativas emitidas por los organismos internacionales que se han convertido en los guías mundiales de la ES. A la par de esta constatación de políticas, en este documento transicional existen matices muy relevantes que pudieron haberse convertido en generadores de

orientaciones alternativas,²⁷ pero aunque verbalmente algunos de ellos fueron trasladados a los documentos gubernamentales, hasta la fecha no han formado parte de las líneas realmente orientadoras de la ES del gobierno.

En el apartado de Políticas Generales, se adopta como la gran política que pretende impregnar a las demás, “la de procurar la equidad en el servicio educativo”, y se señalan tres orientaciones básicas: *Educación para todos* ampliando la educación formal y la no formal; *Educación de calidad*, centrada en el desarrollo humano del alumno, en los requerimientos de la sociedad y en las exigencias del entorno internacional; y *Educación de vanguardia* entendida como la actualización de métodos y tecnologías educativas que permitan alcanzar niveles semejantes a los de los países desarrollados. Estas tres orientaciones se encuentran matizadas por el conjunto de criterios que animan a las grandes directrices de los organismos internacionales, como decíamos.

Además, en el caso particular de la ES, a las anteriores influencias se añade un visible paralelismo, aun en la redacción, con los planteamientos del documento de la ANUIES analizado en el apartado anterior, sobre todo en lo referente a las modalidades de percepción del contexto internacional de la ES, y a la visión de ésta para el 2020.

En concreto, hay que señalar que en este texto del equipo de transición las similitudes con el de la ANUIES aparecen en los siguientes puntos cruciales: la ES como un sistema integral y abierto; orientación de la calidad y de la diversificación; el nuevo enfoque educativo centrado en un aprendizaje que se caracteriza por la innovación, flexibilidad, movilidad, formación en valores, etcétera; aseguramiento de la calidad mediante evaluación, acreditación, rendición de cuentas; nuevo esquema de financiamiento por indicadores cuantitativos; nuevos programas de formación del personal docente bajo el esquema de la excelencia; y la conformación de nuevos marcos normativos.²⁸

²⁷ Este es un documento elaborado por un sólido equipo en el que figuraron investigadores de reconocimiento y experiencia. En él se introdujeron orientaciones propias de una visión educativa más arraigada en las necesidades plurales de la sociedad, aunque la excepción fue el apartado relativo a ES, ya que en realidad éste fue un resumen del documento de ANUIES analizado en el apartado anterior.

²⁸ Muchos de los elementos referidos en esta parte y en la siguiente, relativas a los planteamientos foxistas están tomados de Guillermo Villaseñor y Lourdes Casillas. “Políticas para la ES durante el primer año de gobierno de Vicente Fox Quesada 2000-2001”, en Ana Alicia Solís *et al.* (coord.) *El primer año del gobierno foxista*. México: Itaca, 2002, pp. 165-186.

1.2.3. La educación superior en la visión del gobierno foxista

Como hemos podido observar en lo comentado acerca de las propuestas foxistas antes de su toma de posesión, y lo podremos confirmar con sus planteamientos como gobernante, la presentación de sus políticas emplea conceptos y lenguaje aparentemente de vanguardia y de adaptación inteligente a las realidades económicas y culturales del tipo de globalización que estamos viviendo. Por lo tanto, dichas propuestas, si dejamos de lado lo ya comentado sobre la intersección de sus orientaciones con la visión neoliberal, nos podrían parecer muy racionales y objetivas, además de audaces y prometedoras, y no faltará quien legítimamente defienda con convicción lo adecuado de ellas.

Los planteamientos de política educativa una vez iniciado el gobierno del presidente Fox, debido principalmente a la lentitud con la que el secretario de educación pública, Reyes Taméz Guerra, conformó su equipo de colaboradores y se adentró suficientemente en la problemática educativa del país, sufrieron un retraso considerable. El "Programa Nacional de Educación 2001-2006" que constituyó el plan sectorial educativo, no se dio a conocer sino hasta fines de septiembre de 2001, bajo una fuerte presión de la opinión pública y de los actores educativos más fuertes del país.

El Programa Nacional de Educación consta de tres grandes apartados: el primero consiste en un diagnóstico de las principales realidades sociales que le sirven de contexto a la educación, lo cual permite plantear el papel de ésta en la formación de la identidad nacional, y destacar los retos a los que, de acuerdo con ese diagnóstico, debe responder la educación. El segundo se refiere a la operación y gestión del sistema educativo, lo cual se contempla a través de la operación del federalismo, y desemboca en la propuesta de formar un supraorganismo llamado Consejo Nacional de Autoridades Educativas. El tercer apartado lo componen los programas elaborados para cada uno de los niveles educativos, educación básica, media y superior, a los que se añade el de Educación para la Vida y el Trabajo, como un reflejo típico de la visión que concibe a la educación, principalmente, como una instancia de preparación de mano de obra al servicio de la producción de resultados competitivos.

Si bien no vamos a abundar en una descripción detallada del documento de la SEP, aquí sólo nos referimos a sus aspectos generales ya que por lo que toca a ES, en el siguiente apartado, al analizar las Líneas Políticas Orientadoras en México nos detendremos en las propuestas correspondientes al Programa Nacional de Educación. Por lo demás, encontramos también la presencia más que virtual de los plan-

teamientos de la ANUIES, los cuales atravesando por el documento del tiempo de transición, arriban incólumes hasta el documento gubernamental.

En los propósitos centrales del Programa se destacan tres intenciones centrales: el mejoramiento o enriquecimiento de los servicios educativos en contenidos, habilidades, capacidades, actitudes y valores; la ampliación de la cobertura con equidad para lograr llevar la preparación a la población entera; y la búsqueda de la federalización en la operación del sistema. Desde luego que para poder comprender el sentido social y político de los objetivos mencionados, es necesario ubicarlo en el contexto de la visión que se tenga acerca del papel social de la educación, la cual en el caso de Vicente Fox, ya ha sido contemplada y comentada.

El Programa sectorial de la SEP es, en términos generales, un documento que incorpora conocimiento y experiencia incuestionables en el manejo de información, técnicas de análisis e interpretación y capacidad de proyección de posibles soluciones. El manejo del discurso podría dar cierta confianza en que la estrategia que se propone arrojaría logros esperanzadores. Empero, la identificación de elementos discursivos acrílicos o justificatorios de la adopción de orientaciones y lineamientos que corresponden al enfoque neoliberal, hace que se pierda el buen efecto de su confección, sobre todo ante la perspectiva de que se produzcan efectos sociales no deseables o contrarios al objetivo central proclamado por el programa, de alcanzar una sociedad más justa y equitativa a través de la promoción de la educación.²⁹

Con lo hasta aquí expuesto y comparando los tres momentos de las propuestas foxistas y los documentos básicos que fueron elaborados para orientar la política educativa de este nivel superior, podemos afirmar que el eje sobre el cual giran las políticas proclamadas, es la propuesta de la ANUIES, tanto en términos analíticos como en las propuestas. Por eso es posible afirmar que la adhesión del actual presidente a la propuesta original de la asociación de rectores, ha sido materializada en la estrategia de desarrollo de la ES planteada por el Gobierno Federal para los próximos años de su gobierno. Esta adhesión significa que las políticas que implemente este gobierno buscarán orientar la ES de acuerdo con esta visión.

²⁹ Véase *Programa Nacional de Educación: 2001-2006*. México: SEP, 2001, pp. 39 y s.

2.3. Síntesis de la función social foxista de la educación superior

Dada la importancia y actualidad que tiene para los mexicanos la visión foxista de la ES, y sus necesarias repercusiones en el futuro inmediato de nuestro país, nos detendremos en el análisis de la función social que se desprende para la ES mexicana de lo ya revisado.

Teniendo en cuenta los tres momentos en los que hemos dividido el conjunto de la visión foxista, encontramos, desde luego, un flujo lógico de planteamientos que se despliegan a lo largo de ella. En el trayecto de los postulados partidistas, se presentó una serie de *principios* y de *tesis* acerca de la ES, que sirven de guía a la acción política del partido, y se verán reflejadas en las propuestas de Fox como candidato. En el segundo momento, el de la campaña para la presidencia de la República, aparecieron numerosas *promesas y proyecciones* para hacer atractiva su visión, proponiendo una ES moderna, abundante en frutos, justa, equitativa, accesible, eficiente. En el tercer momento, el de su gobierno, encontramos, algunas *acciones, abundantes políticas y programas* como propósitos de acción para el resto del sexenio, y muy pocas acciones ya ejecutadas o firmemente iniciadas.

En esta diversidad natural de presentaciones, se pueden distinguir a su vez tres senderos en los que se aglutinan diversos postulados y que tienen que ver con la función social de la ES como se percibe desde esta perspectiva que es la predominante en México:

1. El primer sendero es el de las convergencias de la visión foxista con algunas líneas centrales de la visión de los organismos internacionales y de la Sociedad del conocimiento,³⁰ todas con raigambre en los principios neoliberales:

- a) Formación de profesionales, técnicos e investigadores desde una visión subordinada a los requerimientos de la competitividad propia del mercado global preponderante.
- b) Financiamiento de la ES con la aportación creciente de los particulares y de las instancias de los sectores privados y el decremento de las aportaciones públicas.

³⁰ No es de sorprender que algunas de estas líneas centrales u orientaciones deriven en programas específicos y en instrumentos para su aplicación, lo cual puede dificultar una clara demarcación entre ambas. Por otra parte, cabe advertir que en la desagregación de estos tres "senderos", naturalmente se van a encontrar referencias a postulados que se han presentado, quizá, en más de alguno de los tres momentos de la visión foxista.

- c) Igualdad de oportunidades para un acceso meritocrático (en el sentido durkheimiano), a la ES.
- d) Ampliación de la cobertura educativa y diversificación de la misma, de acuerdo con las necesidades de la competitividad del capital y con el óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles, para una mejor rentabilidad del gasto y mayor equidad en el acceso a la ES.
- e) Otorgamiento de becas y créditos educativos, de acuerdo con el rendimiento escolar cuantificado de los alumnos.
- f) La evaluación como política de “aseguramiento” de la calidad y de la orientación educativas.
- g) La canalización de financiamientos a partir de la competencia por recursos etiquetados, mediante el uso de evaluaciones externas.
- h) La vigilancia o la conducción a distancia a través de la transparencia, la rendición de cuentas, la acreditación externa y la certificación, también como formas de “aseguramiento” de las especificaciones de calidad.
- i) El respeto a una “autonomía regulada” de las instituciones.
- j) La vinculación con diversos segmentos y actividades de la sociedad, sobre todo con los sectores productivos de bienes y servicios.
- k) Una educación en los valores considerados como “universales”, tales como la flexibilidad, la competencia, el carácter emprendedor, la superación *personal*, etcétera.

2. El segundo sendero que aglutina postulados foxistas relacionados con la función social de la ES, es el de su visión empresarial;³¹ algunos de esos postulados son los siguientes:

- a) Una calidad de los establecimientos educativos mexicanos que les permita estar entre los mejores del mundo.
- b) El uso de las tecnologías de la comunicación en los procesos de aprendizaje para obtener mejores resultados y no quedar rezagados respecto de otros países.

³¹ La visión empresarial la estamos entendiendo como la manera de apreciar y manejar las realidades y sus relaciones, propia de las personas que conducen establecimientos o negocios y que tienen como uno de sus principales objetivos la obtención de la mayores ganancias posibles por medios legales, por lo cual buscan la generación y el aprovechamiento de las mejores circunstancias para el logro de ese objetivo, lo cual se supone que se hace con justicia y respeto a los derechos humanos y a la legislación vigente. Queda la visión empresarial subsumida en los planteamientos neoliberales pero no necesariamente es idéntica en todo a ellos.

- c) La selección de los mejores candidatos para el acceso y permanencia de los alumnos, a fin de obtener los mejores rendimientos y la máxima rentabilidad de los recursos.
- d) La educación como un servicio que se oferta a los clientes (los alumnos) para que lo aproveche quien tenga voluntad y recursos económicos para hacerlo, con el fin de equiparlos con los conocimientos y habilidades necesarios que demanden otras empresas de la sociedad, y que les permitan emplearse con éxito en los diversos mercados laborales.
- e) Evaluación y certificación externas, así como rendición de cuentas, que permitan controlar el uso adecuado de los recursos y la obtención de resultados.
- f) Ampliación de la cobertura y diversificación de la misma para el aprovechamiento puntual de los recursos humanos y económicos.

3. El tercer sendero de postulados foxistas lo conforma el conjunto de los instrumentos o mecanismos propuestos para llevar a la práctica, tanto los puntos de convergencia con la visión neoliberal, como los de la visión empresarial. Así, encontramos, entre otros, las auditorías para la transparencia; los programas (PIFI, FIUPEA, Fomes, Promep...) para la canalización de fondos; el Programa Nacional de Becas (Pronabes) para el fomento de la equidad; el cobro de cuotas y los consejos de participación ciudadana para la intervención de los particulares en el financiamiento y conducción de la ES; los exámenes de ingreso y egreso del Ceneval para el control del acceso y del egreso; la promoción de carreras cortas para la formación de técnicos y de profesionales asociados; la instauración del Instituto Nacional de Evaluación para el aseguramiento de la calidad; la multiplicación de universidades tecnológicas; la reorientación del Conacyt, la canalización de fondos públicos a las IES privadas, etcétera.

Así, tomando en cuenta los diversos postulados como aparecen en los tres senderos señalados, podemos afirmar que para la visión foxista, la función social de la ES, o aquella finalidad social última y subordinante a la que debe dirigirse, es la siguiente: *ser un instrumento eficiente para lograr aquella competitividad que México necesita desplegar, para ubicarse en el lugar que realmente ocupa en el orden mundial globalizado dominante. Dicho en otras palabras, la educación superior debe ser la puerta que le permita a nuestro país ingresar a la sociedad del conocimiento, en la ubicación que le corresponde dentro de la división internacional del conocimiento, para no quedar excluido como país del movimiento que protagonizan las economías más poderosas.*

Vista desde el ángulo empresarial, que no contradice lo anterior sino sólo lo matiza, la función social foxista de la ES consiste en *que ésta sea un instrumento eficiente y rendidor para la generación de la riqueza individual y colectiva que necesitamos los mexicanos, y que nos permita formar parte de las economías fuertes del planeta.*

Para el logro de estas dos visiones hermanas de la función social, un medio indispensable será la formación diversificada de profesionales, técnicos e investigadores, que le permita al país contar con la mano de obra específicamente requerida, con el manejo y producción de conocimientos solicitados, y con una ciudadanía imbuida en los valores universales propios de esta globalización.

No es una visión de la función social en la cual se ignoren las realidades nacionales y las necesidades sociales a cuya solución hay que colaborar desde la ES; solamente que el prisma desde el cual se contemplan estos elementos locales, es el de los rasgos dominantes en lo internacional, porque ésta es la única forma de atender con éxito lo local, se afirma. Tampoco se trata de una función social que ubique en segundo término el humanismo propio de la educación, ya que, según esta visión, se busca el mejoramiento de todos los mexicanos por medio de su acoplamiento a las realidades más ampliamente extendidas en el mundo. Y finalmente, se afirma desde esta visión, tampoco es una función social que olvide la pluralidad, ya que se busca fortalecer la diversidad de aportaciones, acordes con su capacidad de progreso, para que todas converjan en los grandes objetivos antes señalados.

Siguiendo el esquema que hemos planteado para el desarrollo del escrito, pasaremos a ver cómo, los planteamientos propios de la visión dominante nacional, conformada tanto por las orientaciones de la ANUIES como por los postulados foxistas, se condensan para su operación, en las mismas siete Líneas Políticas Operativas en las que aglutinamos la visión dominante internacional.

3. Visión mexicana de la función social en las Líneas Políticas Orientadoras

Dentro de la visión dominante de la función social atribuida a la educación superior (ES), en los planos internacional y mexicano, en este apartado nos detendremos en los siete subconjuntos o haces de postulados que recogen las problemáticas y las propuestas centrales que estructuran la visión de conjunto en el caso de México, y que, además, iluminan las rutas principales por las cuales se ha determinado deben marchar los programas operativos. Veamos las Líneas Políticas

Orientadoras (LPO) que se han implantado en nuestro país, y la función social que descubrimos en ellas.

Desde luego, vamos a encontrar una palmaria similitud entre las LPO internacionales y las locales, pues se trata de una misma visión general, sólo que analizadas desde diferentes planos, ya que estamos ante una aplicación nacional de una tendencia global; si bien no hallaremos diferencias sustanciales, sí vamos a encontrar algunas cuantas puntualizaciones, énfasis, matices, y peculiaridades propias de esta realidad local, pero que no marcan ninguna contradicción con la función social dominante internacional. Por lo tanto no haremos una presentación amplia de cada línea, sino trataremos de encontrar elementos que confirmen su cercanía con las LPO internacionales.

Hay dos fuentes internacionales, con vasos comunicantes entre sí, de las cuales se han nutrido las LPO mexicanas. Por una parte, los postulados generales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la cual México es integrante desde 1994, y cuyos planteamientos educativos fueron ampliamente recogidos por el "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000" de la SEP, en cuanto programa sectorial del Plan Nacional de Desarrollo. Además, la misma OCDE entregó al gobierno mexicano un amplio estudio elaborado por sus propios examinadores con criterios y prescripciones acerca del desarrollo y orientación de la ES en nuestro país, en el documento "Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México, Educación Superior", en enero de 1997.

La otra fuente internacional es el documento ya antes comentado, aprobado por la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO" en su Declaración, octubre de 1998 en París, en la cual los asesores del Banco Mundial tuvieron una participación determinante. Los contenidos de esta Declaración se convirtieron en fuente de inspiración, tanto para las Líneas Estratégicas de Desarrollo de la ES planteadas por la ANUIES en noviembre de 1999, como para los postulados programáticos de la orientación foxista.

Volviendo al caso de la OCDE y de acuerdo con las formalidades que marca, primero el gobierno mexicano le solicitó que realizara un estudio sobre la situación de la ES en México, luego, en 1996 la SEP le elaboró y envió un informe básico preparado por las autoridades mexicanas, el cual a la OCDE le sirvió de plataforma para la elaboración final de las orientaciones y recomendaciones que de allá nos enviaron a los mexicanos, y que se publicaron al inicio del año siguiente.³²

³² Véase Marisa Ysunza. *Síntesis del documento: exámenes de las políticas nacionales de ES, OCDE, México, 1997*, Documento de Trabajo presentado por Marisa Ysunza y

El objetivo general del examen de la OCDE, no se limita a analizar el funcionamiento del sistema educativo o a evaluar su calidad y eficacia, sino que su objetivo es más amplio como se señala en el prólogo del documento, y se ubica, precisamente, dentro de la función social que se quiere que juegue la ES: "...nos esforzamos por ver en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actuales y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social".³³

La parte del documento que hace una descripción del sistema de educación media-superior y superior, así como la que elabora un diagnóstico del mismo, son muy elocuentes en cuanto a lo que se espera que sea la función social, debido a las categorías seleccionadas para la descripción y el diagnóstico:³⁴ complejidad del sistema, funcionamiento inequitativo, débil diferenciación de los establecimientos, y las medidas que se sugieren, las cuales se agruparon sobre todo alrededor de la flexibilidad, la simplificación del sistema, las relaciones con la sociedad y particularmente con la economía, la diversificación de fuentes de financiamiento, la conducción del sistema, etcétera.

Como un refuerzo de las tendencias marcadas por la OCDE para México, se aplicó el procedimiento que es habitual en esa organización, y que consiste en que en un plazo de dos años los países examinados rindan cuentas al Comité de Educación de la OCDE acerca de los progresos realizados en la aplicación de las recomendaciones. Esta rendición de cuentas aconteció en 1999 y se obtuvo la nueva respuesta de la OCDE mediante el documento "Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: la Educación Superior en México", el cual fue dado a conocer en marzo de 2000. En éste se muestra la complacencia de la OCDE con las tareas encomendadas al gobierno mexicano, se señalan nuevos énfasis para la aplicación de las políticas, se marca una agenda de prioridades y se elabora una nueva síntesis de recomendaciones.

En este segundo documento se detecta el uso de conceptos utilizados con frecuencia en la Conferencia Mundial de la Educación Supe-

Fernando Mora para la Subcomisión de síntesis de la "Comisión encargada de llevar a cabo el programa de actividades para reflexionar sobre las políticas de ES en México..." del Consejo Académico de la UAM-Xochimilco. Abril 12 de 2000.

³³ OCDE, 1997, p. 145.

³⁴ Asumimos la posición epistemológica que se inclina a pensar que las categorías descriptivas y analíticas que se seleccionan para abordar la reflexión sobre un objeto social, no son ajenas a los 'pre-juicios' legítimos que todo analista tiene, consciente o tácitamente, sobre el objeto de estudio, y que se relacionan con factores de tipo axiológico social; ello no necesariamente invalida la objetividad de nuestros conocimientos.

rior para el siglo XXI, de 1998, como las referencias al “mundo del trabajo” y a la educación “a lo largo de la vida”, además se percibe la presencia de los aspectos centrales que conforman las LPO.³⁵ Así, encontramos que las dos fuentes internacionales que han nutrido las orientaciones mexicanas, convergen en los planteamientos mundiales que se adoptaron en París, los cuales, a su vez, se aguzaron y se reforzaron en el documento de la OCDE *Knowledge Management in the Learning Society* por las reconceptualizaciones que ahí se presentan acerca de la *Sociedad del Conocimiento, de la Economía del Conocimiento o de la Economía del Aprendizaje*, sinónimos de una misma realidad.

En relación con las referencias que hacemos al documento de la ANUIES, tomamos como base la descripción general del mismo presentada en el primer apartado de este capítulo. Pero para la utilización del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), antes de pasar al detalle de cada una de las LPO, nos permitimos destacar ciertos rasgos sobresalientes de dicho programa, que son constantes y se repiten en varias apartados del mismo, dándole cuerpo a las políticas que ahí se presentan.

Así, encontramos que el imperativo de que México conciba y proyecte su política de ES en función del acceso y participación en la Sociedad del conocimiento, así como también el señalamiento de que México tiene que ofrecer la respuesta que este tipo de sociedad demanda, aparecen desde el mensaje del presidente de la República con el que inicialmente se presenta el documento.³⁶

³⁵ Esto se puede observar en las coincidencias que destaca el documento entre las políticas vigentes en nuestro país y el informe de los examinadores de la OCDE, entre las que se señalan las siguientes: “a) Satisfacer la demanda de educación media superior y superior mediante una expansión de la capacitación vocacional y tecnológica;... c) Mejorar la importancia social y económica de los programas en vista de que, por razones históricas, el sistema de educación superior carece de los vínculos necesarios con la economía y con la sociedad en su conjunto; d) fomentar una diversificación de los niveles de graduación y una mayor movilidad de los estudiantes para que los caminos que sigan sean más flexibles; e) asegurar la calidad de los diplomas concedidos por medio de evaluaciones confiables, y reducir el número de fracasos y de abandono de los estudios;... g) revisar los mecanismos para asignar fondos federales y tener acceso a fuentes de financiamiento nuevas... fortaleciendo sus vínculos con la economía y la sociedad”. OCDE. 1999, pp. 1 y s.

³⁶ Dice el señor Fox que uno de los retos que debe enfrentar México como país en transición es el de los “retos inéditos que la nueva sociedad del conocimiento plantea a nuestro país con el propósito de que cuente con una población preparada para desempeñar eficazmente actividades productivas que le permitan acceder a un alto nivel de vida...” Véase SEP, 2001, p. 9.

Otro rasgo típico del PNE es que cuando, en términos de Planeación Estratégica, se presenta la *visión* de cada uno de los niveles educativos, lo hace describiendo solamente las cualidades de tipo operativo³⁷ que deberán lograr en su desarrollo interno y en sus relaciones externas; es decir, no hace una referencia explícita y clara a la perspectiva sociopolítica desde la cual se están entendiendo esos desarrollos, ni a la perspectiva social desde la cual maneja tópicos tan importantes como “calidad de vida”, “desarrollo sustentable”, “equidad”, “rendición de cuentas”, “necesidades de la sociedad”, “flexibilidad”. Nos parece que esta mayor precisión es necesaria, ya que las formulaciones pueden tener distintos significados y aplicaciones concretas muy diferentes si se comprenden desde una perspectiva sociopolítica o desde otra.

Es fácilmente detectable una tendencia en el PNE a desplegar los diversos componentes de las siete líneas orientadoras, en orden a la obtención de resultados para el empleo y la productividad requeridos por la visión económica del mercado global dominante. De ahí, por ejemplo, la reiteración de la centralidad del aprendizaje, de la diversificación escolar y formativa para el mundo del trabajo, del tipo de evaluación por medio del Sistema Nacional de Indicadores, la insistencia en la puntual rendición de cuentas, etcétera.

Otra característica general de lo planteado por el PNE es el empeño, mediante diversas expresiones, para señalar que el sujeto con el cual la ES establece sus relaciones mediante las LPO, es “la sociedad” genéricamente asumida. Esto, decíamos, abre las puertas para que cualquier persona física o moral señale responsabilidades o distribuya exigencias sobre la ES y su función social; y además facilita que las orientaciones sociales de la ES se dirijan hacia los intereses de tal o cual sector social o económico, aun cuando sea minoritario, con tal de que tenga fuerza para hacerlo. Por eso, es explicable que la riqueza de los rasgos relevantes de la función social de la ES, como se señalan en el documento,³⁸ finalmente quede reducida a lo postulado por la visión dominante.

Una insistencia más que se despliega en el Programa Sectorial, es la necesidad de recoger la problemática propia de la multiculturalidad, de manera que se dé una atención educativa marcada por la participa-

³⁷ El caso típico de este enfoque es la visión de la ES a 2025, de la SEP, 2001, p. 198, en el que se dice “la ES será palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país”, pero no se sugiere la orientación social de estos importantes rubros.

³⁸ Véase SEP, 2001, p. 183. § primero de la introducción.

ción y la igualdad de circunstancias para las diversas culturas, valores e idiomas.

Veamos cómo se despliegan, en cada una de las LPO, las orientaciones generales proporcionadas por la OCDE, por la ANUIES y por el gobierno federal, lo cual nos ofrecerá la oportunidad de verificar lo antes analizado.

3.1. Aseguramiento de la calidad: evaluación, acreditación, certificación

Por lo que toca a esta línea política, las “recomendaciones”³⁹ de la OCDE que se vinculan más con la función social, señalan que el primer paso que hay que dar es “garantizar” la calidad, sobre todo de los titulados, “mediante evaluaciones indiscutibles”; se trata de tener un riguroso control de calidad. Para eso se propone la elaboración de referencias nacionales de conocimientos y competencias *de cada rama* de conocimientos, lo cual permitiría, se supone, tener productos de acuerdo con lo programado. Para lograrlo se sugiere que en la evaluación de las instituciones participen los representantes de los medios económicos, que se establezca un sistema nacional de acreditación de instituciones y de programas que permita tener una revisión periódica de ellos, y que se respalden permanentemente los esfuerzos del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), como una instancia externa plenamente confiable e imparcial para ellos.

Por lo tanto, implícitamente se están respaldando los programas de los Exámenes Nacionales de Ingreso a bachillerato, licenciatura y posgrado y el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), así como los procesos de titulación que en varias universidades son validados por el Ceneval en lugar de que lo haga la propia institución; además implica respaldar el sistema de cobros por estos exámenes, el otorgamiento de certificados de calidad, implementados por este Centro Nacional de Evaluación.⁴⁰

³⁹ El capítulo quinto de la OCDE, 1997, pp. 235-244, está constituido por una serie de “recomendaciones” breves que resumen lo que está planteado ampliamente a lo largo del texto; a estas recomendaciones nos referiremos en este apartado.

⁴⁰ Para una revisión crítica del significado social, político y académico del EGEL, se sugiere revisar la documentación que manejó el Colegio Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana de la ciudad de México en su proceso de análisis y consulta que condujo a la decisión de no incorporar a su reglamentación dicho examen ni alguna otra vinculación con el Ceneval, pero sí pone en práctica procesos internos y externos de evaluación académica. Véase en particular el *Órgano*

En el documento de la ANUIES el aseguramiento de la calidad se considera como un “principio orientador fundamental” de la *estrategia de cambio* planteada por esta asociación de rectores mexicanos. Esta orientación se encuentra diseminada a lo largo del escrito, pero de alguna manera se concentra en el quinto programa para las instituciones de ES, denominado “Gestión, Planeación y Evaluación Institucional”, y sobre todo en el primero de los Programas del Sistema Nacional de ES, “Evaluación y Acreditación”.⁴¹

Estos programas que corresponden al sistema, se plantean en el nivel macro, y no en el micro de los establecimientos singulares, los cuales tendrán que encontrar las formas particulares de aplicación de lo decidido en el plano de lo general; y en este nivel “sistémico”, los actores clave son los rectores de universidades públicas y la FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de ES), además se cuenta con el apoyo del gobierno federal, de los gobiernos estatales, y particularmente de la SEP. Es decir, deducimos que se trata de un nivel de decisiones orientadoras (en este caso acerca de la evaluación), que se toman en los ámbitos cupulares de estas instancias relacionadas con la ES.

Las razones principales por las cuales la ANUIES propone medidas para el aseguramiento se deben a la poca articulación existente entre los resultados de las evaluaciones y la toma de decisiones; a que la evaluación y planeación han sido “más formales que efectivas y más tecnocráticas que participativas”, y a la poca vinculación entre los procesos de evaluación-acreditación-certificación, con lo cual se le resta eficacia al conjunto como factor de aseguramiento de la calidad. Además, la ANUIES considera indispensable que más allá de los procesos internos de autoevaluación, existan componentes externos que “validen y legitimen” las evaluaciones realizadas por las instituciones. Nos parece, entonces, que para la ANUIES las evaluaciones que realizan las instituciones presididas por los rectores que forman su asociación, ni son válidas ni son legítimas, y por lo tanto tampoco serán confiables;⁴² así, en su lógica, es consecuente que lo relativo a la evaluación se maneje suprainstitucionalmente.

Informativo de la UAM, vol. V, nro. 12, suplemento especial, del 17 de noviembre de 1998 titulado *A la Comunidad Universitaria*. Ahí se encontrará abundante bibliografía relativa al tema.

⁴¹ Las referencias sobre esta Línea Política Orientadora de la ANUIES están tomadas de ANUIES 1999, pp. 190, 219 y 224 a 228 del documento.

⁴² *Ibidem*, p. 225: “Sin embargo, dada la complejidad técnica de las acciones de evaluación, y la necesidad de que, además del componente interno (autoevaluación) haya uno externo que valide y legitime al primero –en el espíri-

En consecuencia con lo planteado, la ANUIES, como un punto fundamental en materia de aseguramiento de la calidad, reitera su propuesta de consolidar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA), aprobado desde 1997. Este organismo, que comprenderá los niveles institucional, estatal y nacional, tendría la calidad técnica y la credibilidad suficientes, afirman, para impulsar y orientar los procesos de evaluación, ya que estaría integrado por la ANUIES, la FIMPES, la SEP, los gobiernos federal y estatales y por organismos privados con atribuciones en estos campos; entre ellos, el Ceneval ocuparía un lugar relevante. Es decir, se trata, según calificación oficial, de un organismo de carácter no gubernamental. En todo caso, pensamos, se trataría de un organismo "paragubernamental" por su afinidad y cercanía con las visiones gubernamentales.

Para reforzar el aseguramiento de la calidad y de la evaluación, se propone la constitución de un organismo que evalúe a los evaluadores: una asociación civil que promueva la realización de "actividades de metaevaluación de los diversos integrantes del SNEA", que sería el Consejo Mexicano para la Evaluación y la Acreditación de la ES (Comea A.C.), con funciones de "normalización" y "reconocimiento oficial" de organismos evaluadores y acreditadores. En otras palabras, esta asociación civil –supuestamente de carácter privado– determinaría las normas de operación y aceptación para las instancias intermedias que evalúen a las instituciones públicas y privadas de ES. Esta propuesta de la ANUIES se materializó con la creación del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Todos estos mecanismos de aseguramiento de la calidad, permitirían cerrar el círculo de la evaluación-acreditación-certificación mediante agencias acreditadoras especializadas como los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la ES), por medio de la conformación de un Padrón Nacional de programas de buena calidad para discriminarlos claramente de los que no merecieron estar en dicho padrón, y mediante la reforma del marco jurídico existente que tome en cuenta la superación periódica y la actualización de los profesionales para certificarlos legalmente cada determinado lapso.

Lo anterior, en conjunto, hará posible establecer los controles de calidad que se piensan necesarios para obtener los productos académicos con las especificidades que se juzgen necesarias, orientadas al proyecto nacional que se tenga en mente. Estamos ante una dirección eficaz de las instituciones, que se afirma es "a distancia", y que les

tu de rendición pública de cuentas por parte de las IES– se hace necesario que lo relativo a la evaluación se maneje en un nivel superior a los institucional".

ofrece una plena autonomía, pero dentro del marco general establecido para el sistema. El aspecto de la función social que se desprende para las IES, es que sean eficientes colaboradoras para llevar adelante los propósitos de los organismos evaluadores y de las instancias diversas que les dan vida con su apoyo.

Por lo que respecta al Programa Nacional de Educación (PNE), éste presenta una versión simplificada de lo postulado por la ANUIES, pero sin añadir alguna novedad significativa al documento de los rectores. Simplemente señalaremos que en cuanto a la educación media superior, se propone impulsar un sistema de evaluación de este nivel educativo, establecer indicadores de calidad propios, desarrollar una metodología de evaluación externa, establecer mecanismos para que las escuelas rindan cuentas a la sociedad sobre su funcionamiento, sus resultados y otros.⁴³

Para el nivel de ES, el criterio rector establece la necesidad de consolidar un sistema nacional de evaluación y acreditación que provea referentes a las instituciones para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad, y coadyuve a la rendición de cuentas. Con este espíritu, se recomienda que se usen y perfeccionen los estímulos económicos a los profesores, las evaluaciones de los CIEES, la conformación del Consejo de Acreditación, el apoyo al Ceneval, etcétera.

El propósito social último que alienta esta Línea Política Orientadora, para obtener ciertos resultados con determinada calidad y asegurar que las instituciones lo produzcan sin desviaciones y en forma eficiente, como se desprende de las tres orientaciones analizadas, no se obtiene sólo ni directamente de los procesos evaluatorios, sino que deben interactuar con lo planteado más abiertamente en otras líneas; sin embargo, sin lo propuesto en esta línea, no sería posible realizarlo, ya que no sería factible asegurar la materia prima académica necesaria y con la calidad específica requerida. Esto, sin embargo, no significa que el aseguramiento de la calidad con sus mecanismos de evaluación-acreditación-certificación tenga una función meramente instrumental, ya que en sí misma involucra orientaciones fundamentales de la función social de las instituciones al convertirlas en parte de una razón instrumental, más que en parte de una razón formativa y social.

⁴³ Para consultar los planteamientos sobre el aseguramiento de la calidad, véase SEP. 2001, pp. 77, 180, 191, 195.

3.2. Financiamiento

El planteamiento central en esta línea política es el cambio de rumbo en la aportación de los recursos necesarios para la ES y en la adjudicación de los mismos, de manera que las instituciones educativas reciban menores cantidades del gobierno federal e incrementen sus recursos merced a la profundización de sus relaciones con la economía y la sociedad; es decir, que el eje articulador de esta política como lo plantea la OCDE, es el incremento del capital privado en los costos de la ES pública y el correspondiente decremento de los fondos públicos.

Para lo anterior propone dos mecanismos complementarios entre sí; uno es la venta de servicios académicos (educación continua, estudios e investigaciones, asesorías) dedicando a esta actividad parte del tiempo de trabajo del personal académico, y el otro es el aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios. Estos mecanismos se presentan de una manera simple y pragmática, en el sentido de que no se acompañan de ninguna fundamentación de carácter conceptual, sino que se da la simple aplicación de un principio de operación. Lo postulado por la OCDE nos lleva a afirmar que estamos ante una orientación de carácter “privatizadora” del financiamiento educativo y de la función social.

En contraste con lo anterior, la ANUIES busca fundamentar analíticamente sus propuestas, aun cuando sus conclusiones prácticas no son notoriamente diferentes de las presentadas por la OCDE. En efecto, la ANUIES tiene como uno de sus puntos de partida⁴⁴ la interesante pero polémica afirmación de que el financiamiento de la ES es una de las grandes prioridades “de la sociedad”; en esto coincide con uno de los ejes estructurantes de esta misma línea política en la visión internacional, que es la responsabilidad de la sociedad en este asunto.

Esto conduce a la polémica que se genera cuando se lanza la pregunta: ¿quién debe contribuir a pagar los costos de la educación? Ante esta interrogante, la ANUIES, desde el diagnóstico que presenta en la primera parte de su documento, señala que se debe tomar en cuenta la tendencia creciente de la disminución de las aportaciones de los fondos públicos para solventar los gastos educativos. Es decir, nos está indicando que la posición adecuada es propiciar una política de decremento de los fondos públicos y de incremento de las aportaciones privadas; éste es otro de los principios que conforman la posición de la visión internacional dominante.

⁴⁴ Para las referencias de esta parte, véase ANUIES, 1999, pp. 122-130 y 255-261.

Son múltiples las razones que aduce la ANUIES para fundamentar la urgencia de un aumento sustancial en los fondos asignados a ES y de buscar nuevos esquemas y criterios para su distribución: la insuficiente cobertura ante una demanda educativa creciente, el aumento de los costos unitarios por alumno, el encarecimiento de las remuneraciones y prestaciones del personal, la preferencia financiera hacia la educación básica, la insuficiencia de los recursos extraordinarios y de los propios, lo inapropiado de los criterios para la entrega de los recursos. Como un asunto "especial y espinoso" se refiere a la discusión sobre la gratuidad, como un asunto no agotado, pero en el cual se muestra una clara inclinación hacia el pago de cuotas y aranceles por los servicios educativos.⁴⁵

Ante esta problemática y a partir de los dos principios ya señalados, la ANUIES se propone dos objetivos centrales que atañen a nuestro propósito de búsqueda de la función social en esta línea política: uno, lograr que la inversión social (¿de la sociedad?) en la ES se incremente significativamente; y el otro, contar con un modelo de financiamiento que sea simple, en el que intervengan diversas variables, que considere diferencias de costos unitarios por niveles y áreas de conocimiento, que garantice objetividad y transparencia, e impulse el logro de altos niveles de calidad.

Lo relevante de este segundo objetivo para nuestros propósitos analíticos, según se desprende del conjunto de la presentación de ANUIES, es que la entrega de recursos se sustente en criterios de desempeño y se garanticen la objetividad y la transparencia. Esto es importante porque nos remite a la aplicación de la anterior línea operativa en cuanto a la evaluación y acreditación como factores indispensables para medir el desempeño, lo cual se hace mediante indicadores cuantitativos del mismo, y así se obtendría la objetividad, la transparencia, el aseguramiento de la calidad, y la implantación de sistemas de estímulos complementarios "basados en evaluaciones objetivas y justas del desempeño".

De esta manera, la vinculación entre la obtención de resultados de la evaluación o acreditación y la recepción de recursos, hacen que el financiamiento como se propone, sea un instrumento eficaz de conducción de las instituciones y de los académicos hacia el logro de una u otra orientación del papel que tenga la ES en la sociedad.

⁴⁵ Sobre este difícil problema véase *Revista de la Educación Superior*, nro. 117, enero-marzo 2001; sección "Ideas y crítica: cuotas y financiamiento de la ES, de varios autores". ANUIES, 2001, pp. 45-114.

Entre las propuestas que sirven como medios para el logro de esos objetivos, sobresale mantener los mecanismos especiales de apoyo financiero mediante fondos por los cuales se concursa y cuyos resultados se determinan por evaluaciones realizadas con expertos designados por la SEP. Se trata de recursos extraordinarios como los de Fomes, Promep, etcétera. Otro de los medios es contar con un sistema de becas y créditos educativos para los alumnos, también en función de las evaluaciones de su desempeño escolar y de su situación económica; y un tercer medio sería un sistema de recuperación de costos mediante aportaciones de los egresados e incentivos fiscales para las empresas que apoyen financieramente a las instituciones.

Como se podrá apreciar, pensamos que esta Línea Política Orientadora es una especie de gran instrumento para el aseguramiento de la calidad y para la inducción de las instituciones con el objeto de que sigan irremisiblemente las orientaciones políticas propias de la función social que se les asigne.

Por lo que toca al PNE de la SEP en cuanto a la línea orientadora del financiamiento, no encontramos algún tipo de conceptualización sobre el sentido social que éste pueda tener para las instituciones educativas; más bien se trata de un conjunto de aseveraciones prescriptivas de carácter general en esta materia, tales como lograr que se aumente el financiamiento hasta alcanzar el 1 por ciento del PIB para 2006, fomentar la búsqueda de fuentes complementarias al financiamiento gubernamental, incrementar la inversión en ES, lograr que las instituciones cuenten con programas integrales de financiamiento institucional⁴⁶ extraordinario, y la repetida necesidad de que las instituciones hagan una puntual rendición de cuentas del uso de sus recursos, aunque no se especifican las modalidades.

Aparte de estos propósitos generales hay tres puntos más particulares en los cuales se enfoca la atención. El más mencionado es la instauración de un nuevo modelo para la entrega de subsidio que se rija por criterios que lo hagan simple, multivariado, que considere las diferencias de costo por alumno, de áreas de conocimiento y del nivel educativo; que tome en cuenta criterios de desempeño institucional. Como se podrá apreciar, estas variables van más allá del manejo de las variables tradicionales, como el número de alumnos y profesores, y se plantea la introducción de variables que puedan ser controladas mediante los procesos evaluativos externos.

⁴⁶ Ésta es una clara referencia al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional elaborado por la ANUIES y mediante el cual se refuerzan los mecanismos de entrega y control de financiamiento por medio de cinco programas que han venido operando desde el sexenio anterior.

Otro de los puntos en los que se enfoca la atención para el financiamiento es, obviamente, el establecimiento de determinados criterios y los resultados del desempeño institucional. Este punto se repite frecuentemente en el PNE y nos remite a dos cuestiones claves: una, ¿quién, con qué criterios, y con qué justificación va a definir y aplicar los “criterios de desempeño”?;⁴⁷ y otra, el uso del presupuesto como un inductor de conductas académicas y de orientaciones en la operación de la docencia y en los perfiles que hay que buscar en la formación de los profesionales, con todo lo “rasposo” que esto representa para la concepción y aplicación de la autonomía universitaria. En otras palabras, hablamos del uso del financiamiento por medio de la evaluación para la inducción de una determinada función social de las instituciones.

El tercer punto que focaliza la visión oficial de las políticas de financiamiento es la reiteración, que se hace en varias partes del PNE, del uso de los estímulos al desempeño docente como un mecanismo para mejorar la calidad. Al lado de las virtualidades que pudiera tener el uso de estímulos, es además un modo de concebir la canalización de recursos hacia las IES y hacia las personas, que también queda incluido dentro de los procesos inductivos de la orientación de las instituciones. Así mismo, esta forma de manejo de recursos por ingresos extrasalariales, refuerza las orientaciones hacia el individualismo académico, como ha sucedido hasta el presente.

Una ausencia interesante del PNE es que no se menciona directamente el asunto de las cuotas que debieran pagar los estudiantes por los servicios educativos,⁴⁸ por lo cual se evade la discusión y la definición directa acerca de este difícil problema. En varias partes del PNE se insiste en la necesidad de buscar fuentes diferenciadas de financiamiento, que sean alternativas y complementarias al financiamiento público; es decir, que indirectamente sí se está asumiendo la línea

⁴⁷ Uno de los indicadores de cómo se piensa resolver esta difícil cuestión es la decisión de que se establezcan esquemas de financiamiento extraordinario, “para programas que hayan sido evaluados favorablemente por comités de expertos que se integrarán para tal efecto” (SEP, 2001: 208); y la costumbre ha sido que a estos expertos los escoja la propia SEP, lo cual le resta confiabilidad, ya que los evaluadores son designados por la propia institución que solicita la evaluación.

⁴⁸ Es de notar que en el antecedente inmediato del PNE, el documento de *Las Bases para el programa Sectorial de Educación 2001-2006*, elaborado por el equipo de transición del presidente electo, tampoco se refirió explícitamente al tema de las cuotas, sino que lo hacen por medio del planteamiento de la diversificación de las fuentes de financiamiento. La memoria del conflicto de huelga de la UNAM 1999-2000 estaba todavía demasiado cercana cuando se elaboraron estos dos documentos.

básica de incremento de los recursos privados para la ES mediante las cuotas. Este asunto, políticamente delicado, más bien se transfiere a la línea política de la corresponsabilidad de la sociedad en la atención de la ES. Se adopta la política, pero indirectamente.

Para cerrar esta segunda LPO, señalamos que la manera como se conciben las pautas para el manejo de los asuntos financieros aporta elementos importantes para la configuración de la función social, ya que nos ubica en la perspectiva del control y de la inducción de las orientaciones que se le deben imprimir a la ES, las cuales no se apartan de las proporcionadas por la visión dominante internacional. Las instituciones, por lo tanto, deberán cumplir la misión social de ser instrumentos funcionales, mediante estos manejos del financiamiento, a los requerimientos de la Sociedad del Conocimiento. Además, se confirma la tendencia crecientemente “privatizadora” en la aportación de fondos para el gasto educativo, lo cual se hace extensivo al campo de la investigación científica al abrirse las puertas para que las empresas privadas compitan por los fondos asignados para ciencia y tecnología, a partir de las modificaciones introducidas en la ley de la materia.

3.3. Vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo: corresponsabilidad

En esta tercera línea política orientadora, la OCDE parte de la convicción de que el sistema de ES mexicano funciona, con demasiada frecuencia, en forma independiente de su contexto social, por lo cual se hace necesario profundizar los vínculos, “generalmente” con la sociedad y en particular con la economía; esto tendrá que derivar necesariamente en una corresponsabilidad en la gestión y operación educativas que, junto con el cofinanciamiento de la LPO anterior, orientan la función social de la ES hacia los intereses específicos de lo que aquí la OCDE llama “la economía”.

Para eso propone acciones concretas tales como la participación de los representantes de los actores económicos y sociales en las diversas instancias de las IES, la definición de programas de estudio para licenciado y técnico profesional por profesores y representantes de actores económicos, la realización de trabajos académicos para las empresas, el reclutamiento de profesores temporales entre el personal de las empresas o de la administración pública, el establecimiento para los estudiantes, de periodos de trabajo en las empresas, etcétera. Como se ve, las propuestas, a pesar de que no se usa el término de

vinculación con “el mundo del trabajo” sino con la “economía”, son muy similares a las de esta línea orientadora en el plano internacional.

En el caso de la ANUIES, esta LPO se plantea a partir de lo que se ha declarado como una de las prioridades de la política educativa mexicana, el tránsito del sistema de ES cerrado, en el que las instituciones, se dice, se orientan básicamente hacia su interior, hacia uno abierto, que responda a las nuevas formas de trabajo y organización, así como a los cambios del entorno científico, tecnológico, económico y social; estas nociones de sistema cerrado o abierto, aclara la misma ANUIES, se utilizan como tipos ideales, que en la vida real no existen como tipos puros, sino que se trata de idealizaciones extremas de situaciones. Por lo tanto, siguiendo esta aclaración, nos parece necesario relativizar lo que sobre este punto de partida se construya como propuesta, pues la realidad concreta de las instituciones es más compleja que como se presenta en el documento.

Este sistema abierto se plantea como el marco deseable para el futuro, y como resultado global de la misma vinculación la cual estaría conformada por un conjunto amplio de redes estatales, regionales, nacionales e internacionales entre las instituciones, para un mejor uso de los recursos y para el impulso a la calidad, cobertura y pertinencia de la ES.

Para la operación de la vinculación, además de que las instituciones definan sus objetivos, metas y programas con participación de profesores, estudiantes y otros actores internos, sus acciones se extenderían a tres tipos de actores externos: 1) a los beneficiarios directos –padres de familia–, indirectos y potenciales de los servicios educativos; 2) a los empleadores; y 3) a los miembros del sistema político –gobiernos y poderes de la Unión– como responsables del financiamiento y de los marcos jurídicos educativos. Este conjunto, y no las instituciones singularmente consideradas, constituirían el punto de referencia para las orientaciones y medidas vinculatorias que habría que tomar para el futuro, con las consecuencias que de ello se derivarían para la conducción y la capacidad de autodefinición institucional.

La ANUIES, al referirse a la vinculación⁴⁹ para superar el aislamiento relativo de las instituciones, aduce dos tipos de razones: éstas son pieza clave en las estrategias de desarrollo por la importancia de la ciencia y la tecnología, y por la importante inversión que significa la ES y la consecuente necesidad de impulsar su impacto en dicho desarrollo, es decir, por razones instrumentales y de rentabilidad financiera. Para eso, debe contarse con una participación amplia de la

⁴⁹ ANUIES. *Programas de las instituciones de ES. Vinculación*. 1999, pp. 215-219.

sociedad, tanto en su orientación como en su vigilancia, en otras palabras, las instituciones, por la vinculación, deberán ser buenos instrumentos, rentables y bien vigilados de acuerdo con lo que “la sociedad” oriente.

Para vislumbrar la función social que la ANUIES dibuja en su Programa de Vinculación es interesante notar que en el objetivo de dicho programa se plantea el incremento de la pertinencia considerando las necesidades de los diversos sectores sociales “con especial atención a los más desprotegidos”; y en las metas de dicho programa, al señalar los proyectos de vinculación que integrarán las actividades al apoyo a los grupos sociales más necesitados, se señala que serán “enfocados a la creación y fortalecimiento de empresas de base social”. Pero enseguida se indican siete tipos de actividades que abarcan asesorías, capacitación, investigación conjunta, intercambio de estancias del personal, los cuales tienen un común denominador: la actividad empresarial y comercial. Se desprende de lo anterior que para la ANUIES, “la sociedad” se encuentra especialmente encarnada en el sector productivo y empresarial y no en los grupos sociales más necesitados.

Para el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la vinculación externa de la ES también se entiende, como en el caso de ANUIES, en estrecha relación con lo planteado acerca de la educación a lo largo de la vida y con la obtención de resultados útiles para el mercado profesional mediante la centralidad del aprendizaje en la docencia, en función del crecimiento económico y productivo del país.⁵⁰

Esto es notorio en el enfoque que se le imprime a la educación media superior, de la cual se dice que para encontrar su identidad (y por lo tanto su función social), y deje atrás modalidades tradicionales y enfrente los cambios rápidos en los conocimientos, en el uso de tecnología y en la organización del mundo laboral, se hace necesaria una formación que permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida; y como se nos dice en la *Visión de la educación media superior a 2025*, “su pertinencia estará sustentada en la estrecha vinculación de la escuela con su comunidad, en su interrelación con el mundo del trabajo y en los planes de desarrollo local, estatal y nacional”.

Es decir, esta perspectiva de una educación siempre creciente y al servicio de la sociedad está impregnada con una visión de la educa-

⁵⁰ Es interesante observar que el único organismo cuyas propuestas destaca el subprograma de ES, que fue consultado y tomado en cuenta, es el Consejo Coordinador Empresarial, según se refiere en la introducción de dicho subprograma.

ción media superior más como un utensilio para los procesos laborales y productivos, que como un medio que, sin excluir sus aportaciones prácticas, forme personas integralmente constituidas y al servicio más amplio de la sociedad. Esto nos arroja una clara luz de la función social que se le ha asignado.

Pero no es una orientación que el PNE haya formulado sólo para la educación media superior, sino que también la hace extensiva al nivel superior. Así, se nos indica la necesidad de promover proyectos con salidas intermedias al mercado de trabajo, con enfoques centrados en el aprendizaje y orientados a la educación a lo largo de la vida; ejemplo de esto es el incremento de programas de Técnico Superior Universitario y de Profesional Asociado mediante carreras cortas de dos años, todo esto orientado a la atención de problemas de interés local, regional y nacional, y para la contribución al desarrollo social y económico de su región.

Sin embargo, estas propuestas con una forma de presentación muy razonable, hay que interpretarlas necesariamente en el contexto de los postulados centrales que guían tanto el PNE como el conjunto de esta LPO, para poder calibrar el sentido de carácter funcional que se encuentra detrás de estas formulaciones; y más cuando las aseveraciones acerca del incremento de programas de Técnico Superior Universitario y de Profesional Asociado se reiteran con tanta frecuencia, así como la orientación de la formación superior en general hacia los requerimientos del mercado de trabajo hoy dominante.

Esa orientación se confirma por ciertos rasgos de la propuesta, diseminados a lo largo del texto y que, pensamos, configuran una tendencia: la preocupación por recabar la información sobre las demandas formativas que esperan los empleadores, la contratación de profesores con experiencia industrial para la ampliación y consolidación de cuerpos académicos, la inclusión de programas para satisfacer las necesidades de las empresas de actualización de profesionales y de educación de personas adultas, el incremento de universidades tecnológicas y de institutos tecnológicos descentralizados, el impulso de carreras cortas, el empeño en acrecentar el aprovechamiento y vinculación con los centros SEP-Conacyt,⁵¹ etcétera. La orientación que se imprime a la vinculación con el llamado “mundo del trabajo”, queda así esclarecida.

⁵¹ Estos rasgos tendenciales que han sido numerados y los otros planteamientos del PNE relativos a esta Línea Política Orientadora se encuentran referidos en SEP, 2001, pp. 64, 170, 185, 199-201, 205-206, 213-214, en los subprogramas de Educación Media Superior y ES.

También como un reflejo de lo que se fue fraguando paulatinamente desde fines de los años noventa el ámbito internacional, el PNE recoge la postulación de “la sociedad” genéricamente totalizada como el sujeto de la vinculación con la ES: “Para alcanzar los objetivos del subprograma se requiere del concurso y compromiso de los tres niveles de gobierno, de los académicos, trabajadores, directivos, estudiantes, egresados, las organizaciones profesionales, empresas y la sociedad en su conjunto”. Es decir, el sujeto de vinculación es “todos”, como era postulado por la UNESCO en 1998, y por la ANUIES en 1999.

Pero como se trata no sólo de concurrir, sino de comprometerse, como se señala en el texto, se dice “en consecuencia, será necesario actualizar el pacto social en torno a la ES, de manera que el esfuerzo gubernamental se multiplique a través de las acciones y los compromisos de las instituciones y de los individuos”. Estamos ante la corresponsabilidad que de suyo es un planteamiento necesario, pero que en el marco de tendencias en el cual está inscrita, abre las posibilidades para que a cualquier persona física o cualquier sector social considerado como “sociedad”, se le favorezca con orientaciones y acciones educativas, o se le exija el cumplimiento de determinadas políticas o mandatos, de acuerdo con las intenciones de quien tenga en sus manos el manejo de dicho “pacto social en torno a la ES”.

3.4. Acceso y diversificación: educación a lo largo de la vida

En el caso de las recomendaciones planteadas en 1997 por la OCDE para esta LPO, éstas se circunscriben al acceso y la diversificación, ya en ese primer documento sus recomendaciones más bien se refieren a la “formación recurrente y formación continua”. Sin embargo en el documento de seguimiento de sus recomendaciones presentado en 1999 después del París 1998 de la UNESCO, al presentar una nueva *Síntesis de recomendaciones*, se habla de la necesidad de prever el acceso a la educación en las diversas ramas profesionales mediante programas de “educación recurrente a lo largo de la vida con el fin de que la fuerza de trabajo pueda actualizarse y reorientarse”.⁵² En cuanto a cobertura y acceso se señala, obviamente, la necesidad de incrementarla pero en forma controlada y selectiva en función de la calidad de los candidatos y mediante pruebas de calidad al ingreso y egreso, para lo

⁵² OCDE, 2000. *Seguimiento de las reseñas de las políticas educativas nacionales: la ES en México*. Anexo: Síntesis de recomendaciones. Pertinencia y flexibilidad.

cual habría que incitar a las IES a que se organizaran para realizar conjuntamente las pruebas de admisión.

Dentro de las propuestas de la OCDE, caracterizadas por su visión eminentemente económica, es comprensible que su insistencia se centre más en la diversificación de las IES y de sus procesos internos, es decir que se preocupe, sobre todo, por multiplicar los niveles de salida hacia el mercado de trabajo con diplomas intermedios y progresivos, con adaptaciones específicas a cada rama, con distribución modular⁵³ de créditos, y con procesos de formación continua; y también facilitar la movilidad de los estudiantes entre los diversos niveles y la progresión de un nivel de calificación a otro, desde el de Trabajador calificado (capacitación) al de Técnico profesional, Técnico superior especializado, Profesional y finalmente Posgrado. Y además, la OCDE plantea desarrollar “considerablemente” el nivel de Técnico superior intermedio entre bachillerato y licenciatura, particularmente en los planteles de tipo tecnológico, pero también en el resto de las instituciones existentes.

Es importante señalar cómo la OCDE pone énfasis en la diversificación, pues aunque parece que se tratara de aspectos meramente formales, en realidad nos están mostrando una orientación de la ES en su relación con la sociedad centrada en la capacitación de la mano de obra requerida por “la economía”, de manera que la ES se transforme, primordialmente, en un instrumento eficiente y controlado de acuerdo con normas de calidad. Nos parece destacable la insistencia en la formación de técnicos de diversa índole, como si, en el caso de México, ese fuera el papel que irremisiblemente nos correspondiera jugar dentro de la globalización económica predominante.

La ANUIES se ocupa de las políticas que corresponden a esta LPO en su programa “Expansión y diversificación de la Educación Superior”, que se ubica en las propuestas para las acciones del Estado, lo cual nos indica que las orientaciones adoptadas en esta materia corresponden a atribuciones gubernamentales. En cuanto a los propósitos que atañen a este trabajo, lo que en este punto plantea la ANUIES no es muy copioso.

⁵³ Hay que notar que el calificativo de “modular” se refiere a la conformación de paquetes de materias fácilmente acomodables entre sí y que conforman una cierta unidad, de modo que se puedan ir acreditando de manera sucesiva y discontinua pero acumulable. Por lo tanto, el término no se refiere a ningún sistema pedagógico de tipo modular en el que la enseñanza-aprendizaje se realiza mediante el abordaje de problemas y con una participación activa de los alumnos mediante la investigación.

En lo referente con la ampliación, se hacen los señalamientos prácticamente comunes de la necesidad de incrementar las instituciones y los programas, tanto públicos como privados, y se hacen estimaciones de poder ampliar la cobertura hasta en un 45 por ciento de atención de la población entre 18 y 24 años para el año 2020. A esto se suma la preocupación de iniciar procesos de racionalización, que se refieren, sobre todo, al equilibrio de la distribución de la matrícula en los diversos campos del conocimiento para responder a las necesidades del desarrollo del país.

La diversificación también se orienta fundamentalmente a responder a las necesidades locales y regionales de desarrollo, y por eso se plantea la conveniencia de establecer un equilibrio entre el número de instituciones dedicadas principalmente a la docencia y las que se enfocan también a la investigación, privilegiando el crecimiento de las primeras. Se remarca la importancia de incrementar las opciones de titulación de Técnico superior y de Profesional asociado en carreras de corta duración, sobre todo en instituciones de orientación tecnológica.

Si bien lo reseñado sobre la orientación de la ANUIES acerca de esta LPO, nos ayuda a entender la función social que se asoma detrás, hay dos aspectos que son más explícitos para ese propósito. Uno es que ese tipo de diversificación se propone como una medida para que nuestro país se aproxime a las tasas de matrícula de Estados Unidos y de Canadá como copartícipes del Tratado de Libre Comercio, y se logren las tasas de matrícula de los países más desarrollados de la OCDE. Pareciera que alcanzar estas similitudes fuera una de las funciones de estas políticas educativas.

El otro aspecto también explícito es que entre las estrategias que se propone aplicar en el ámbito institucional para lograr estos propósitos de ampliación, racionalización y diversificación, está adoptar "medidas institucionales para poner en marcha las políticas y líneas de desarrollo acordadas por el Sistema de ES, la Federación y las entidades". Es decir, las instituciones no son quienes deberán optar por las políticas que les parezcan más idóneas en estos campos, sino que su papel es cumplir lo acordado en otros ámbitos de decisión. Por eso, se plantea como otra estrategia que estas instituciones establezcan compromisos ante las autoridades de los gobiernos estatales y federal, para cumplir las metas marcadas por dichas autoridades. Esto refuerza la funcionalidad política de las instituciones como uno de los componentes de la función social de las mismas.

En el caso del PNE encontramos que respecto de la ampliación del acceso y diversificación educativa, el programa recoge las directrices

propuestas por la ANUIES e insiste repetitivamente, sobre todo, en lo relacionado con la diversificación, pues lo que se busca con esta LPO es que sea el complemento de la vinculación con el mundo del trabajo y una forma de respuesta a las demandas de mano de obra de los sectores productivos más vinculados con los procesos globalizados de la competitividad. Esto veíamos que se planteaba desde el nivel de la educación media superior, incluso como un componente de la identidad de este nivel educativo: la organización del mundo laboral hace “necesaria una formación que permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida”.

En el nivel de la ES, aparte de confirmar genéricamente la necesidad de ampliar la cobertura y de diversificar las oportunidades de acceso, se hace notar que predominan las IES que ofrecen el nivel de licenciatura sobre las de otro tipo, y la incongruencia que existe entre la composición actual de la matrícula por áreas de conocimiento y la orientación requeridas por los sectores económicos. Por eso, se plantea, hay que intensificar la diversificación para satisfacer las necesidades estatales y regionales, y lograr una mayor coherencia entre la oferta educativa y los requerimientos del desarrollo. También, se dice, atender las preferencias de los estudiantes y de los diversos grupos étnicos.

Esta orientación hacia una formación y diversificación regidas fundamentalmente por la funcionalidad práctica de la ES para la producción de mano de obra, se completa en el PNE, por el servicio que, en su concepción, la ES debe prestar a la mano de obra ya instalada; eso sería mediante una oferta amplia y diversificada de educación continua, para “satisfacer las demandas de capacitación, actualización y formación permanente de profesionales en activo y de la población adulta en el contexto de la sociedad del conocimiento”.⁵⁴

En consecuencia con los planteamientos mencionados, la manera como el PNE vislumbra que será la ES para el año 2025, indica que ésta “ofrecerá oportunidades de actualización a todos sus egresados, y contará con una oferta variada y modalidades adecuadas de educación continua para satisfacer las necesidades educativas de los adultos”. En otras palabras, la SEP ve para el futuro una ES que ofrecerá sus servicios, de acuerdo con lo que las necesidades de la evolución del sector productivo y del mercado de profesiones vayan marcando. Así, el acceso se planea en función de la diversificación y ambos se conforman acorde con la capacitación y actualización que los empleadores señalen como indispensable en el contexto de la sociedad del conoci-

⁵⁴ Las referencias al PNE utilizadas en esta Línea Política Orientadora, se encuentran en las siguientes páginas del documento: 64, 189-190, 199-200, y 213.

miento. Desde esta Línea Política Orientadora, así se plantea por el Ejecutivo Federal el aspecto más relevante de la Función social de la ES en México.

3.5. Centralidad de la docencia y del aprendizaje

En el caso de las recomendaciones que hizo la OCDE a México en 1997 y en la revisión y seguimiento de las mismas en 1999, no se menciona explícitamente esta LPO en los términos con los que la hemos denominado; sin embargo, por lo ya mencionado al analizar sus propuestas acerca de la diversificación de las IES para su vinculación con la economía, queda claro que los principales contenidos de esta centralidad están presentes.

Nos referimos a un conjunto de orientaciones enfocadas hacia la atención preferente a los alumnos y a aspectos como la “igualdad de oportunidades” para acceder al conocimiento, la selección rigurosa en el ingreso, la movilidad de estudiantes y trayectorias flexibles entre los niveles, la flexibilidad en los currículos y en la oferta de programas, el desarrollo de servicios de tutoría, el cuidado para facilitar la eficiencia terminal, etcétera. Aunque sería exagerado decir que esta centralidad en cuanto tal está planteada como una LPO, ciertamente se enfatiza el impulso de mecanismos orientados a la obtención de objetivos *ad hoc* por medio de los resultados del aprendizaje y en función del tipo de ejercicio profesional que se tiene pensado que ellos realicen y del empleo que van a desempeñar.

Estas reformas en la orientación de la docencia y de su focalización en el aprendizaje, se refuerzan por los planteamientos de la OCDE en relación con los docentes. Así, se insiste en la movilidad de los docentes entre las instituciones, el vínculo entre promoción y aseguramiento de la calidad en su desempeño, sólo realizar nuevas contrataciones definitivas a quienes posean un doctorado, reservar las nuevas contrataciones temporales para personas con experiencia profesional fuera de instituciones educativas, ampliar la aplicación del sistema de estímulos económicos y desarrollar servicios de tutoría para los estudiantes. Los profesores están concebidos en función de su rendimiento para obtener el tipo de alumnos y con la clase de aprendizaje prefigurados.

De esta manera, la importancia del logro de resultados eficaces en la docencia se verá robustecida, ya que la flexibilidad de sus formas de operación tanto entre los alumnos como entre los profesores, permite que se hagan los ajustes prácticos necesarios para acomodar

eficientemente las necesidades que le plantee la función social que se le haya asignado a la institución o al sistema en su conjunto.

En contraste con la presentación difusa de la OCDE, la ANUIES, coincidiendo en el mismo espíritu, hace un planteamiento preciso acerca de la centralidad de la docencia respecto de las otras dos funciones académicas y acerca de su focalización en el aprendizaje.⁵⁵ El punto de partida es que –dice la ANUIES– se necesita un cambio de perspectiva fundamental para entender de verdad que “el objetivo real de las instituciones de ES no es la enseñanza sino el aprendizaje” y por consiguiente, el estudiante debe convertirse efectivamente en el centro de atención de la institución de manera que habrá que ocuparse de él, desde antes del ingreso, después del egreso, asegurando su permanencia y su desarrollo integral.

Desde este punto de arranque nos encontramos con una situación embarazosa: la ANUIES presenta estas ideas como si el programa, que tiene que ver con el buen funcionamiento y frutos de la docencia, tuviera su razón de ser y su realización sólo al interior de la academia; no considera –o al menos no explicita– que lo transmitido para ser aprendido y las modalidades con las que se transmite, tienen una alta repercusión en la visión social de la carrera que se forma el alumno y en el impacto social que tendrá la forma de ejercicio profesional que aprendió en su centro de enseñanza. Desde luego, la ANUIES no desconoce esto último, simplemente no lo manifiesta.

En la presentación de la centralidad del aprendizaje, acompañada de la “restricción mental” mencionada en el párrafo anterior, el lenguaje y las argumentaciones que se usan en el documento de la ANUIES son “especiosos”, en el mejor sentido del término.⁵⁶ Debido a esto, es prácticamente imposible estar en desacuerdo con la literalidad de las expresiones utilizadas, pero queda abierta una polisemia real en cuanto a los significados que se puedan atribuir a esta literalidad. Nos pareció necesaria esta digresión porque nos permitirá valorar mejor lo que siga y lo antes comentado, pues la centralidad del aprendizaje es una especie de instrumento para la aplicación de las líneas políticas anteriormente presentadas.

⁵⁵ La ANUIES presenta estos planteamientos en el programa llamado “Desarrollo Integral de los alumnos”, el cual en el texto se ubica dentro de los programas cuyo impulso les toca promoverlos directamente a las instituciones. Véase ANUIES, 1999, pp. 206-210 y 164-166.

⁵⁶ De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, la palabra *Especioso*, en sentido literal significa “hermoso, precioso, perfecto”, del latín *speciosus*, y en sentido figurado significa “aparente, engañoso”.

Un dato importante y real que la ANUIES asume como un supuesto para caracterizar la centralidad de la docencia y su tratamiento, es la heterogeneidad de las condiciones de los alumnos, lo cual hace compleja su atención educativa. De eso se deriva la atención escalonada a los estudiantes en diversos momentos. Por tanto, busca ofrecer amplia información a los aspirantes, por ejemplo, de las perspectivas de empleo posteriores, y se privilegian las opciones que mejor respondan a las necesidades del entorno regional.

Para el ingreso, se propone una selección de aspirantes objetiva y justa que se base únicamente en la aptitud académica, a la que seguirán actividades de integración inicial a la vida académica y personal; luego, en el primer año se establecerán cursos propedéuticos o formales en áreas de habilidades de aprendizaje; durante el transcurso de la carrera se promoverán cursos de apoyo, programas de movilidad entre los diversos planes de estudio, niveles e instituciones, servicios de tutoría personalizada, sistemas de seguimiento longitudinal de los alumnos, aplicación de exámenes departamentales que sustituyan a los tradicionales, la implementación de mecanismos de titulación integrados al currículum que favorezcan la graduación, y finalmente, la aplicación de exámenes externos estandarizados de egreso (EGEL).

Dada la heterogeneidad de condiciones en los alumnos y la multiplicidad de acciones, "se hace necesario que los programas que implementen las IES para atender a sus alumnos no sean uniformes sino variados, adaptándose a la circunstancias de cada una", señala la ANUIES. Una de las consecuencias inmediatas de esta variedad de programas, será su extensión a la variedad de currículos para cada uno de los alumnos, de manera que, dentro de ciertos límites curriculares mínimos, cada estudiante pueda elaborar su propio plan de estudio con la movilidad necesaria, de acuerdo con los proyectos personales de ejercicio profesional que tiene prefigurados.

Se trata del "currículum flexible", cuyas consecuencias pedagógicas, organizativas, y de cohesión institucional es necesario ponderar cuidadosamente, más allá de los beneficios que pudiera tener para el éxito personal, de eficiencia terminal y de trayectorias académicas y profesionales elaboradas *ad hoc* para los requerimientos de empleo y capacitación de mano de obra de los sectores productivos.⁵⁷

⁵⁷ La primera universidad del país en la que se ha hecho una reglamentación puntual de este programa de la ANUIES, y se avanza a su aplicación, ha sido la UAM. En la UNAM se hizo un primer intento por introducir estas políticas a comienzos de 1999, pero la huelga estudiantil de casi un año obstaculizó su adopción; sin embargo a partir de marzo de 2002 se ha reiniciado su discusión y puesta en práctica. Es notoria la cercanía de los planteamientos de estas dos

Como la centralidad de la docencia no puede aplicarse sin el concurso de los profesores, el documento de la ANUIES, en su programa de "Consolidación de los cuerpos académicos", hace algunas indicaciones que adquieren valor no por sí mismas sino en el contexto de todo el planteamiento: a los roles tradicionales que los profesores han desempeñado se añaden ahora el servicio sistemático de tutorías, y fungir como guías que conduzcan los esfuerzos grupales e individuales del aprendizaje; que los profesores temporales sirvan de puentes con los sectores de destino laboral de los estudiantes en vistas al adecuado ejercicio profesional con estancias de profesores y alumnos en las empresas, etcétera.

Sea cual fuere la explicación posible, decíamos, en este programa de la ANUIES, no se encuentra alguna mención explícita a las razones o impactos de tipo social de las políticas de centralidad de la docencia; sin embargo ya hemos podido vislumbrar algunos de sus efectos sociales, sobre todo en la configuración de la docencia para lograr los aprendizajes adecuados a las demandas de ciertos ejercicios profesionales.

Como una confirmación indirecta de lo anterior, encontramos que la misma ANUIES en su programa de Innovación educativa, también a realizarse al interior de las instituciones, al referirse a la educación abierta y a distancia, como una modalidad del aprendizaje, dice que éstas "posibilitan la ampliación y diversificación de la oferta educativa para la formación de recursos humanos a nivel profesional, para la actualización de los ya formados y para la capacitación para el trabajo" (cursivas nuestras). Como ya habíamos señalado, para la comprensión contextualizada de estas orientaciones es necesario traer a colación otros programas, porque la relación entre éstos es intrínseca y por lo tanto sólo se podrá comprender alguno en una visión de conjunto de los demás.

universidades federales en cuanto a la centralidad de la docencia, con los realizados por la ANUIES, y éstos a su vez, con los de esta Línea Política Orientadora en la Visión Internacional dominante. Sugerimos revisar lo señalado sobre esta Línea Orientadora en otro de los apartados de este mismo capítulo, sobre todo lo referente a los cuatro ejes estructurantes de esta política de aprendizaje. Para una ampliación de estas ideas, véase Guillermo Villaseñor. "A la docencia de la UAM le cambiaron el rumbo. Una interpretación sobre las nuevas Políticas de Docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana", en *Revista de Trabajo Social*, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, marzo de 2002. Véase también Guillermo Villaseñor. "La Función Social de la docencia en las políticas de ES", ponencia presentada en el "Foro Nacional de ES pública en el siglo XXI, Retos y Perspectivas" de ANUIES-UAS, el 21 de febrero de 2001 y Hugo Aboites. *Las nuevas políticas generales y operacionales*. México: Sindicato Independientes de Trabajadores de la UAM, 2003.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 de la SEP adopta también esta LPO, y tiene la peculiaridad de que la promueve ampliamente desde el nivel de la educación media superior, sobre todo en orden a la capacitación de los estudiantes para introducirlos al mundo laboral, y eventualmente al universitario. Se señala claramente que es necesario adoptar enfoques educativos centrados en el aprendizaje y para ello flexibilizar los currículos, vincularlos a las necesidades laborales regionales, establecer las tutorías, etcétera, "para responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y del desarrollo sustentable".⁵⁸

En el caso de la ES, el PNE también es constante en su formulación iterativa acerca de la centralidad de la docencia, lo cual lo hace en frecuentes lugares del documento y a propósito de diversas temáticas; por eso podemos ver cómo esta temática va entrelazando los tópicos de las otras líneas operativas. Así por ejemplo, como un requisito para que la educación sea de calidad, se requiere que "esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida"; pero también se le vincula con el mundo del trabajo, con las salidas intermedias, con la eficiencia terminal, con el financiamiento, con indicadores de evaluación, etcétera.

De este planteamiento general, el PNE desprende los medios, ya conocidos, que hay que aplicar para lograrlo: currículum y programa flexibles, aprendizaje integral, creatividad y espíritu emprendedor, papel facilitador de los maestros, culminación de los estudios en los tiempos previstos, servicio de tutelaje individual y de grupo, diversificación de opciones de titulación, movilidad de estudiantes entre niveles y programas, capacitación de los profesores en tutelaje individual y en operación de enfoques centrados en el aprendizaje. Como se podrá apreciar, se trata de actividades educativas que en sí, pueden ser plausibles, si no fuera que dicha centralidad está ubicada en el conjunto de orientaciones que hemos venido analizando, lo cual nos indica que no hay que descartarlas de por sí, sino colocarlas bajo la especificidad más conveniente.

Quizá uno de los indicadores de la importancia que el PNE le concede a la centralidad del aprendizaje es que, dentro de los objetivos estratégicos del subprograma de ES, le dedica todo un "objetivo particular" con "líneas de acción" determinadas. Por eso se sugieren actividades como buscar el apoyo de asociaciones científicas para el

⁵⁸ Para las referencias que se presentan en esta parte, tanto para educación media superior como para la superior, véase SEP, 2001, pp. 165, 174, 184, 190-191, 196, 201, 203 y 206.

impulso de la centralidad, recurrir a la experiencia de la comunidad académica nacional e internacional en este campo, crear un fondo de investigación educativa para desarrollar métodos e instrumentos que la favorezcan, habilitar espacios físicos especializados para su promoción e impulsar programas especializados de capacitación de los profesores en estos enfoques. No se trata, por lo tanto, de algo más o menos accesorio, sino que estamos ante una Línea Política verdaderamente Orientadora, con su incidencia en el enfoque de la función social, para tener una ES que responda, prioritariamente, a las necesidades del mundo del trabajo en una economía subordinada.

3.6. Autonomía y relación con el Estado

Esta LPO, habíamos dicho, gira alrededor de la cuestión de quiénes son los sujetos colectivos que deben conducir la ES, y cuáles pueden ser sus atribuciones. Para abordar esta problemática, la OCDE parte de la premisa general de que debe existir una política nacional de educación que responda a las necesidades del país. Aun cuando esta formulación es imprecisa en su significado y se puede interpretar de diversas maneras según la orientación que se le imprima al abordaje de las necesidades, lo que revela es que se aboga por la existencia de un marco general de orientaciones que tendrán que aplicar las instituciones, como explícitamente se afirma en la penúltima de las recomendaciones; así, de las propuestas que hace la OCDE, unas corresponden al ámbito federal y otras al de las instituciones.

En el ámbito federal, lo más relevante es la intención de establecer un Consejo Nacional para la evaluación y planeación estratégicas de todo el conjunto educativo, compuesto por personalidades de alto nivel, por representantes de los estados y por miembros del gobierno federal; es notable que no se proponga la presencia de representantes de las comunidades académicas. Estamos ante la presencia de una propuesta con una orientación claramente directiva por parte de las instancias gubernamentales ante las instituciones educativas, ya que incluso se espera, por ejemplo, que desde ese nivel federal se definan objetivos y reglas comunes para algo tan específico como son los procesos de admisión.

En el ámbito de las instituciones se recomienda que, con las opiniones de los diversos actores, se exija que cada institución haga explícita su política a partir de un proyecto pedagógico y otro de distribución de recursos; y que en el marco de ese proyecto –en el que se determine cómo se aplicará la política nacional–, se celebre un acuer-

do formal plurianual con la SEP, que sirva como un instrumento jurídico obligatorio para las partes. Sin duda que esto último aseguraría la aplicación de las orientaciones solicitadas para que no contradijeran la voluntad federal de conducción educativa, dada la vinculación de esos acuerdos con la asignación de recursos para las instituciones.

La autonomía, como se puede apreciar en los casos descritos, se encuentra acotada en cuanto a su campo de aplicación, y las atribuciones de las instituciones se restringen al ejercicio imaginativo de cómo cumplir lo mejor posible las líneas conductoras, pero sin salirse del marco que no ha sido determinado por ellas mismas. He aquí uno de los aspectos importantes de la función social de esta LPO para la ES, que consiste en facilitar que las instituciones cumplan con lo que se determina en otros ámbitos de decisiones. Por eso, en la conclusión final de su documento, la OCDE nos dice que la Federación debe convertirse en un director de orquesta, “que no intervenga en los detalles, pero que ejerza una verdadera responsabilidad estratégica para el conjunto del sistema”.

La presentación de esta línea orientadora por parte de la ANUIES, tiene una apariencia mucho más fina que la forma pragmática con la que se presentó por la OCDE, lo cual no impide que se encuentren coincidencias sustanciales en el fondo de ambos planteamientos. Es destacable que los programas del documento de la ANUIES en los que se toca esta temática, “Planeación y Coordinación de la Educación Superior” y “Marco Jurídico de la Educación Superior”, se encuentran ubicados entre aquellos que debe planear y conducir el Estado, como una tarea propia de las atribuciones que le corresponden en el campo de la ES. Aparte, cabe advertir que el documento en general y particularmente en lo referente a la relación con el Estado muestra una actitud proclive a la aquiescencia por parte de las instancias institucionales del sistema de ES hacia los órganos gubernamentales.

Seguramente, suponemos, por esa concepción de aquiescencia, por lo que la caracterización de la relación de las instituciones educativas con las civiles, no sólo se plantea la colaboración o el mutuo apoyo entre ambas, sino que abiertamente se propone que todas ellas se rijan por las mismas políticas de los organismos “de regulación” gubernamentales y no gubernamentales.

Dada esta peculiar relación biunívoca entre las instancias educativas y las de operación ejecutiva del Estado, como la plantea la ANUIES, se llega a proponer como parte de las metas de la asociación, la formulación de un Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006, pero no como un programa de la ANUIES sino del gobierno, según se puede deducir, ya que se trata de que dicho programa integre “las

aportaciones presentadas por la ANUIES en este documento". Por lo tanto, podríamos pensar que, de acuerdo con lo expresado, se busca que esta asociación de rectores no solamente trate de incidir en la orientación de los contenidos y de las políticas gubernamentales, sino que tenga una ingerencia mucho más directa en la elaboración de los programas propios del gobierno.⁵⁹ No está clara la delimitación de atribuciones entre la esfera gubernamental y la de las instituciones educativas.

Una situación similar acontece con la intención de elaborar políticas educativas que tengan el rango de Políticas de Estado, ya que la ANUIES no sólo se propone ofrecer sus sugerencias para este tipo de políticas y hacer gestiones para que sean aceptadas, sino que expresamente habla de "definir Políticas de Estado para el desarrollo de la ES". Seguramente se podrá decir que estamos interpretando tendenciosamente las palabras del documento y que el significado real no es el que le estamos dando; no descarto esa posibilidad, pero tampoco se puede desechar la contraria.

Es decir, hay ambigüedad y deslizamientos entre lo que corresponde a uno y a otro tipo de instancias. Ese es el problema que vislumbramos cuando no es nítida la definición de atribuciones entre estas dos esferas de decisiones. ¿Quién debe definir las políticas de Estado, la ANUIES o el Ejecutivo Federal?⁶⁰ Parece que estamos ante una situación de opacidad en las relaciones y en las atribuciones de la esfera educativa y gubernamental que, ni en el lenguaje, ni en los hechos queda clarificada, lo cual es una peculiaridad de esta LPO en el caso de nuestro país. Esta falta de nitidez se presta a confusiones cuya solución queda librada a la fuerza de las circunstancias y no a la definición de posiciones.

Es claro que la ANUIES siempre ha proclamado y defendido la autonomía de las instituciones, como lo hace también en el documento que estamos analizando; sin embargo, esta opaca peculiaridad en la relación de la ES y el gobierno, dificulta una comprensión aquilata-

⁵⁹ Las palabras con las que está redactada esta meta del programa dicen textualmente: "Formular, durante los primeros meses del 2001 y en el marco de la CONPES, el Programa Nacional de ES 2001-2006 integrando las aportaciones presentadas por la ANUIES en este documento". Véase ANUIES, 1999, p. 251. Efectivamente, no es extraño que en las oficinas gubernamentales de educación se cuente con el apoyo de personas que se desempeñan al interior de la ANUIES.

⁶⁰ El texto de la meta dice lo siguiente: "A partir de 2001, definir Políticas de Estado para el desarrollo de la ES, resultantes de acuerdos del Gobierno Federal, los gobiernos estatales, sus respectivos congresos, las instituciones de ES y la sociedad, e incorporar en la legislación lo que corresponda" ANUIES, 1999, p. 251.

da de la autonomía. Por eso no es casual que entre las metas que se propuso la ANUIES en el programa del marco jurídico, la primera fuera tener para 2001 un documento consensuado por los rectores de las universidades públicas sobre los alcances de la autonomía universitaria y la obligación complementaria de rendición de cuentas, y que se formularan propuestas normativas al respecto. La idea, por lo tanto, era ponerse de acuerdo sobre qué es la autonomía, y luego reglamentarla.

No se dice que la búsqueda de ese consenso se realizará consultando a las comunidades universitarias, pero esperamos que así esté pensado. Por lo pronto, es claro que, con consulta o sin ella, para la ANUIES la autonomía debe ser reglamentada o manejada mediante normas, con el riesgo que implica caer en ciertos niveles de contradicción incluso en los términos ¿Lo que tiene ley propia –autos y nomos– se puede someter a normas, o sólo es precisable en su concepto y en sus contornos operativos?

El consenso y reglamentación de la autonomía es uno de los cinco componentes estructurales básicos que se pensaron para darle congruencia al marco jurídico requerido por la ES, según la ANUIES. Los otros cuatro componentes son la rendición de cuentas a la sociedad; un marco de las relaciones laborales congruente con la nueva concepción de las IES; el restablecimiento de los antiguos mecanismos nacionales y estatales de planeación y coordinación de los años ochenta con representación de diversos sectores sociales; y el establecimiento de un esquema de acreditación con validez oficial. Estos componentes, llamados estructurales, debieran derivar en la modificación o elaboración de instrumentos legales de diverso rango, como el artículo Tercero Constitucional, la Ley para la Coordinación de la ES, una legislación laboral, otra de profesiones, etcétera.

Como se podrá observar, esta concepción de la autonomía por parte de la ANUIES es cercana a la idea de que al Estado no sólo le corresponde hacer una descripción general de las obligaciones de las instituciones –como lo plantearía la tendencia más abierta y que busca una mayor libertad para la acción institucional–, sino además tiene la atribución de enfocar y determinar los alcances concretos de dichas atribuciones; es decir, se acerca a la tendencia más directiva, según la descripción de tendencias a nivel internacional, presentadas en páginas anteriores.⁶¹ Esta misma es la tendencia marcada en el documento de la UNESCO de París en 1998.

⁶¹ No queda claro cómo se puede armonizar dicha tendencia más restringida de la autonomía, como aparece en los programas concretos que propone el documento

Como recapitulación de lo afirmado en estos últimos párrafos y en relación con la línea orientadora de autonomía y gobierno, queremos remarcar que las pautas recientes de política educativa implantadas en los años noventa, obedecen a las políticas impulsadas por el gobierno en otros sectores de la sociedad; y el principal actor en la gestación y puesta en práctica de estas políticas, ha sido el gobierno, con lo cual se ha desplazado el papel que habían tenido las instituciones de ES. Por lo tanto, la autonomía real de las IES, de facto ha sido vulnerada. Ahora estamos ante un Estado, con papel de evaluador, con una incidencia cotidiana en la vida interna de las IES, a pesar de que eso contradice el modelo teórico del Estado evaluador según el cual el Estado debería ejercer sólo un control a distancia. La autonomía queda en entredicho.

Como resultado de los procesos de evaluación, directriz de la política estatal, el Estado tiene una mayor capacidad para generar cambios en las variables básicas de las universidades, aunque no cuente con el arraigo en las comunidades universitarias; la interlocución con las autoridades universitarias continúa restringida al ámbito de los rectores y sus equipos. Pero más allá de las instancias de concertación general entre las IES y el gobierno, la instrumentación de los programas está a cargo de los aparatos gubernamentales, y las universidades, prácticamente se limitan a la ejecución de los instructivos oficiales. La toma de decisiones se desplaza hacia el vértice del gobierno.⁶²

La visión que de esta LPO nos ofrece el Programa Nacional Educativo 2001-2006 de la SEP, es muy coherente con lo que se pudiera esperar de una instancia estrictamente gubernamental que busca contar con mecanismos de coordinación de sus actividades, pero al mismo tiempo nos deja entrever que sus concepciones acerca de autonomía y gobierno provienen de la ANUIES.

La cercanía con los ordenamientos del gobierno es más clara en el caso de la educación media superior "oficial" por su situación de "no

de la ANUIES, con la formulación abstracta pero real que propone el mismo documento en el séptimo de los postulados orientadores, que se refiere a la autonomía: "La naturaleza de las IES hace necesario, para su buen funcionamiento, que la organización de las actividades y, en general, la toma de decisiones, se hagan mediante mecanismos establecidos y operados internamente, principalmente por sus cuerpos académicos y sin interferencia de intereses externos" ANUIES, 1999, p. 159.

⁶² Este párrafo y el inmediato anterior están elaborados con base en las afirmaciones de Javier Mendoza Rojas en la introducción de su libro *Transición de la ES contemporánea en México: de la planeación al Estado Evaluador*, pp. 13-15, México: CESU-UNAM, 2002. Si bien el autor refiere sus comentarios a la época de los años noventa, considero que en lo sustancial son vigentes, por lo menos en 2002.

autonomía”, excepto las escuelas adjuntas a alguna universidad pública; además, por su cercanía con las iniciativas políticas o programáticas del mismo gobierno en otros campos de actividad, como sería su acomodo en los procesos de federalización, o su relación con el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progres), etcétera.

Sin embargo, no deja de llamar la atención la cantidad de instancias de diversa índole que se proponen en el PNE para regular a este nivel educativo. Así, se busca crear para el 2002 una Coordinación General de Educación Media Superior de la SEP que diseñe y coordine políticas y programas, semejante a la que existe para la ES; resucitar la Coordinación Nacional de la Educación Media Superior (Conaems) y las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación (Coepems), como copia de sus similares en ES; promover la apertura de una Comisión de Planeación en el área metropolitana de la Ciudad de México, aparte de seguir alentando el trabajo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems); y todavía, para el 2002, constituir el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior, todo aparte de las instancias ya establecidas.

Es interesante destacar esta red de propósitos regulatorios, ya que en vistas de las otras líneas políticas que se están aplicando en la educación media superior, sobre todo las de vinculación con el mundo de trabajo y la de capacitación de mano de obra intermedia para los sectores productivos, pareciera que la discusión acerca de quién debe conducir este nivel educativo, así como sus atribuciones operativas, favorece a que sea preponderantemente el gobierno quien asuma esta responsabilidad. De esta forma, se ve este asunto en el PNE, lo cual suele asumirse como algo normal.

En el caso de la ES, lo más relevante que plantea el PNE gira en torno al restablecimiento de un esquema de planeación y coordinación que permita integrar al sistema nacional y a los sistemas de los estados con el sistema de ES, las instituciones; y revitalizar la planeación como instrumento que armonice las acciones de los gobiernos, de las instituciones y de la sociedad;⁶³ es decir, resucitar y reforzar las instancias nacionales y estatales de planeación (Conpes, Coepes) de los años ochenta creadas desde entonces por la ANUIES.

Es interesante observar cómo en esos años, la ANUIES siendo una instancia de carácter universitario, tomó la iniciativa para que las

⁶³ Las referencias del PNE para lo correspondiente a esta Línea Operativa están tomadas de SEP, 2001, pp. 197, 205, 213-215.

instituciones académicas se coordinaran con instancias gubernamentales a fin de propiciar una colaboración de las universidades al desarrollo del país, y todo parecía muy adecuado; ahora, cuando acontece que quienes han tenido puestos directivos en el medio universitario ocupan posiciones estratégicas en el sector gubernamental, es de las instancias gubernamentales de donde procede la iniciativa de que éstas se coordinen con instancias académicas a través de la revitalización de los viejos mecanismos de planeación nacional y estatal. Y todo, igualmente, parece muy adecuado.

Es decir, se da un flujo aparentemente muy natural –no sabemos si conveniente para la autonomía– entre la esfera de gobierno y la de ES, e incluso se afirma que hay que respetar la autonomía de las instituciones y la soberanía de los estados. Pragmáticamente este dinamismo puede ser positivo. Pero desde el punto de vista de la autonomía y de la relación con el gobierno, lo planteado por el PNE más bien suscita la sospecha de la inexistencia de una clara delimitación de los campos, lo cual puede provocar un *río revuelto* en este delicado punto.

En este dinamismo gubernamental para actuar al unísono con las instituciones, el PNE contempla sugerencias particulares, como atender las recomendaciones de los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la ES); fomentar las actividades de las agencias evaluadoras (Ceneval), o que se practiquen esquemas especiales para el financiamiento extraordinario como el PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional) formulado originalmente por la ANUIES, etcétera. Este tipo de planteamientos del PNE está ejecutando, en los hechos, una determinada manera de practicar la autonomía, que se convierte en una “autonomía dirigida”, y un modo de ejecutar la relación con el gobierno; esto, a su vez, se convierte en un factor relevante para ponderar la orientación de la función social.

3.7. Internacionalización de la ES

Esta LPO está centrada, como se recordará, en imprimirle una dimensión internacional a la vida académica en su conjunto, y en el establecimiento de redes y vinculaciones de estudiantes, investigaciones, profesores, tecnología educativa, etcétera, con instituciones de diversos países, en búsqueda de un mejor rendimiento de los recursos y de una mejor calidad educativa, con el objetivo de acortar las distancias tan grandes que separan a los países en desarrollo de los países ya desarrollados. Esto en el marco de la sociedad del conocimiento como se percibe desde la visión más generalizada.

En el texto de las recomendaciones de la OCDE para nuestro país, se reconoce la importancia que tiene esta internacionalización, y al mismo tiempo se acepta la superficialidad con la que se ha tratado este punto. Y, efectivamente, a lo largo del documento se encuentran varias menciones generales a la necesidad de establecer intercambios internacionales, pero no se desagregan los hilos conductores de tales orientaciones.

Sin embargo, nos parece que *de facto* sí establece una verdadera internacionalización en cuanto a la dimensión de la vida académica, y da las prescripciones para su ejercicio: ésta consiste en que México asuma como punto de referencia y parámetro de calidad y orientación en su ES, a los veinticinco países que, además de él conforman la OCDE. Desde luego que no es de sorprender que propugne porque sus objetivos y sus procedimientos sean los que normen a los miembros de su organización; pero tratándose de una organización cuyos objetivos económicos se ubican claramente dentro de las tendencias neoliberales hoy dominantes, la función social que los acompañará necesariamente se tendrá que ubicar en esta misma tendencia.

Así, es interesante detectar cómo en la parte del diagnóstico de la ES mexicana, el punto de comparación en la matrícula –sobre todo en carreras terminales cortas–, en la agrupación de campos de estudios para analizar ingreso, matrícula y salida, en el análisis de las proporciones de certificados científicos y técnicos, el referente de comparación es sólo lo que acontece en los países de la OCDE. Lo mismo sucede en lo relativo a la diversificación de los niveles de estudios y de los distintos tipos de formación, ya que se recurre al modelo OCDE. El ideal de la proporción entre el personal administrativo y el académico, la orientación que se debe imprimir a la capacitación de los administradores, los sistemas de información con los que deben contar las IES, etcétera, en el caso de la ES mexicana, deberá ajustarse a esos mismos modelos.⁶⁴

La referencia tan frecuente al impulso que la OCDE recomienda a las carreras técnicas, pero dentro de los rangos convenientes a los círculos internacionales, nos indica uno de los aspectos de la función social que espera que tenga la ES mexicana, vista desde esta línea orientadora. Lo mismo podría decirse de la referencia rápida que se hace a la confiabilidad que deben tener los títulos o diplomas que otorguen las instituciones mexicanas, para que se pueda realizar la movilidad de estudiantes, y así cumplir con lo acordado en el Tratado de Libre Comercio.

⁶⁴ Para corroborar algunas de estas orientaciones, se puede consultar OCDE, 1997, pp. 175, 183, 185, 199, 209, 213, 216, 225, del documento de la ANUIES.

Existe un factor de otro orden con una repercusión real, aunque indirecta, en la adopción de las orientaciones educativas, que conviene tener presente para valorar este tipo de internacionalización que tácitamente nos propone la OCDE; se trata de la capacidad de esta organización para inducir a nuestro país a que adopte determinadas políticas estratégicas en campos como el modelo de reforma fiscal o los de comercialización o privatización de la electricidad y del petróleo. Esta capacidad incontestable de la OCDE hace que el gobierno mexicano se sienta más presionado para aceptar las líneas políticas educativas, ya que su acatamiento en este sector de la actividad social se convierte en un refuerzo de las grandes líneas políticas en otros campos económicos o financieros fundamentales.

En el caso de la ANUIES encontramos más o menos el mismo esquema de presentación de sus ideas respecto de la internacionalización. Es decir, la dimensión internacional de la vida académica, como se puede percibir en el documento, se descubre por el ámbito global en el que ubica el conjunto de sus reflexiones; en este contexto global sobresale el planteamiento de la sociedad del conocimiento como se percibe desde las relaciones dominantes, así como el hecho de la interdependencia mundial. Este segundo aspecto es el que considera la ANUIES que abre las puertas para intercambios internacionales, pero destacando que el “aspecto que merece especial atención es el relativo a la relación que se establece entre el mundo laboral y la ES en el ámbito mundial”⁶⁵.

Para diagnosticar la situación y las perspectivas del actual sistema de ES, también se recurre a su ubicación en el panorama mundial, pero llama la atención que sólo se refiera a dos aspectos que merecen especial atención: al aumento de la participación de la mujer en la vida académica, y al incremento de la tasa bruta de matrícula, particularmente en los países más desarrollados, viendo este último aspecto en el marco de la diversificación educativa. No hay más ampliación de la comparación internacional.

Además, vale la pena destacar que en la *visión* del sistema de ES como imagina la ANUIES para el año 2020, expresamente se señala que la formación de profesionales e investigadores; la generación y aplicación de conocimientos; y la extensión y preservación de la cultura son tareas que se realizan con “calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales...”; no se hace mención alguna a otro tipo de puntos de referencia, de manera que esa calidad y pertinencia se pudieran contemplar, por ejemplo,

⁶⁵ Las referencias de esta parte se podrán encontrar en las páginas 7-13, 42, 160.

desde las realidades nacionales vistas en su órbita global, u otro tipo de referentes. Nos parece que éste es el tipo principal de dimensión internacional que se plantea el documento que analizamos

Después se hacen algunas breves referencias al otro componente de la internacionalización que es la operación en redes de apoyo mutuo y de complementariedad académica internacional, como aparece en uno de los párrafos de ampliación de la *visión*, en el que se menciona la existencia de una apertura internacional. Además, en los programas relativos a los cuerpos académicos y a la formación integral de los alumnos, también existen claras menciones de la movilidad internacional.

Se puede decir que esta LPO, efectivamente se encuentra presente en lo planteado por la ANUIES, con una preocupación marcada por la inserción en el mundo de la productividad y de la economía del conocimiento, lo cual nos aporta el ángulo desde el cual se puede contemplar la función social que está implícita en esta orientación de la internacionalización.

Si analizamos, finalmente lo que nos ofrece el Programa Nacional de Educación 2001-2006 a este respecto, vemos que se trata de una serie de menciones aisladas para conveniencia de intercambios internacionales tanto de alumnos como de profesores, en vistas, al logro de una mejor preparación del personal. Pero no existe en el PNE algún planteamiento que nos permita asomarnos a las concepciones políticas que pudieran estar fundamentando sus posiciones en vistas a la internacionalización de las acciones educativas. Por consiguiente, esta línea orientadora en el caso del PNE, para rastrear la función social de la ES, no nos ofrece algo sustancial, más bien tendríamos que preguntarnos qué puede significar este hecho.

3.8. Recapitulación de las líneas políticas orientadoras mexicanas

Como su nombre lo indica, este apartado no pretende aportar novedades a la reflexión desplegada a partir de las siete líneas orientadoras, lo único que se busca es presentar algunas de las constantes que, desde la perspectiva de análisis en que nos hemos ubicado, nos parecen las más destacables para comprender la función social que en México se le ha asignado a la ES, y que se trasluce a través de las líneas políticas ya analizadas.

1. Se encuentra una similitud y un paralelismo, fáciles de descubrir, con los planteamientos que sobre estas mismas LPO se presentaron

en la visión dominante internacional. Se trata de una similitud que incluso puede dar la impresión de una repetición de esos mismos planteamientos aun en su expresión verbal, como si se consideraran igualmente válidos en cualquier latitud, sin prestar mucho cuidado a las circunstancias locales.

2. Con estas LPO se busca asegurar que las instituciones individuales no se sustraigan de la direccionalidad trazada por medio de ellas, de manera que se tengan claros los criterios con los que se encauce la orientación general y se puedan operar los programas específicos que permitan efectuar un control a distancia y con la sensación de autonomía, eficacia, excelencia y beneficio económico para las instituciones.
3. Mediante los diversos mecanismos para el aseguramiento de la calidad y de su vinculación con los financiamientos extraordinarios por concurso, se tiene una fundada expectativa de que se obtendrán los resultados esperados.
4. Estas siete líneas políticas imprimen a las IES una orientación para que sus actividades y productos tengan una utilidad aplicable y se conviertan en insumos para el tipo de desarrollo económico que desde la perspectiva dominante se encuentra vigente; por eso se prepara a sus alumnos primordialmente en función del "saber hacer", del ser competitivos, de la pericia para adaptarse a los cambios que demande el mundo del trabajo. Por tanto, es muy importante una flexibilidad en todos los campos que permita una adaptación permanente y *ad hoc*, según los servicios que pueda ir requiriendo el desarrollo económico antes mencionado. Así, se reorienta el aprendizaje, se hacen las tipologías de instituciones, se elaboran los indicadores de calidad, se reencauzan las funciones y el desempeño de los maestros, se instauran para los alumnos mecanismos compensatorios que aseguren la rentabilidad y los resultados, etcétera.
5. El lenguaje usado para la presentación de estas líneas orientadoras, da la apariencia de que todo lo propuesto es favorable y razonable, con una posición de apertura y de inclusión social, que es una respuesta eficiente y adecuada a los retos que plantean las transformaciones mundiales, que se instauran mecanismos de equidad y de servicio, y se comparten solidariamente las responsabilidades y los costos. Pero, paradójicamente, se trata de un lenguaje que no precisa conceptos ni adopta definiciones explícitas, de manera que así se aminora el riesgo de suscitar oposiciones.
6. Finalmente, estas líneas políticas se presentan como el único camino cierto que, de no adoptarse, producirá el fracaso, impedirá el acceso

al progreso, se marginará a la ES y al país de las transformaciones mundiales, se condenará a un estancamiento propio del pasado, y a vivir en las visiones deterioradas y dogmáticas de otros tiempos.

4. Presentación conjunta de la función social en las orientaciones mexicanas dominantes

Una vez analizados los rasgos distintivos de las políticas de educación superior en la visión dominante mexicana y su incidencia en la función social en el nivel nacional, y cómo éstas se han concentrado en las Líneas Políticas Orientadoras, realizaremos una presentación más sistematizada de la función social como se desprende de esa orientación dominante, ya que esto nos permitirá abrir el camino a la propuesta de la función social alternativa.

En este apartado, haremos un resumen de los rasgos más sobresalientes de esa función social como se aprecia tanto en los documentos básicos de la ANUIES como en los de la visión foxista, y de estos principalmente en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, a partir de las líneas políticas orientadoras.

Nos referiremos, desde luego, a lo que en esa visión se considera como finalidad social última que se le ha asignado a las instituciones, y que se considera debe ser el factor subordinante de las decisiones y acciones tanto al interior de las instituciones como en el sistema de educación superior. Si bien sólo nos referiremos a la finalidad social "última", esto no lleva implícita la afirmación de que sea también la "única", pues consideramos que ésta puede convivir con otras que sean relativamente últimas o secundarias y tengan su grado de influencia real, aunque siempre en un lugar subordinado.

Consideramos también, que esta función social, es una especie de comprobación de los "juicios hipotéticos" que nos sirvieron como punto de arranque de estas reflexiones, específicamente de los juicios hipotéticos que se refieren a la función social vigente y a la nueva función social.

Así, encontramos que la función social de la educación superior, o aquello para lo cual se quiere que sirvan las instituciones o el sistema en conjunto en su relación con la sociedad, desde la visión dominante en México es:

1. Lograr que las instituciones de educación superior y el sistema como totalidad, sean instrumentos (medios) eficaces junto con otras instancias instrumentales de la sociedad, para colaborar a que

México se inserte en los procesos de la globalización y de la sociedad del conocimiento, como se están desarrollando desde su orientación neoliberal.

2. México deberá efectuar su inserción y aportación a la globalización desde la educación superior, de acuerdo con el lugar que actualmente tiene en el concierto general de los países, lo cual ha sido aprobado por quienes ocupan los lugares más relevantes en el orden internacional, según los criterios de asignación de funciones que ellos han decidido; dichos criterios y asignación de funciones, han sido aceptados y acatados por quienes representan a nuestro país en ese conjunto globalizador. Esos criterios son los que corresponden a la División Internacional del Trabajo y de la Producción, como también a los de la División Internacional del Conocimiento y a los procesos globales de comercialización, así como a la actual correlación de fuerzas (económicas, políticas, militares, financieras) concurrentes a la globalización. Con este modo específico de inserción y aportación a la globalización desde la educación superior, se busca que nuestro país no quede excluido del círculo de los países más poderosos que protagonizan el movimiento económico neoliberal y el ejercicio del poder mundial, aun cuando esta participación se realice de acuerdo con las funciones asignadas a los países de menor jerarquía.
3. Para que la concurrencia de México a los procesos de este tipo de globalización mediante la educación superior sea exitosa, se requiere que los resultados de la operación de las funciones académicas de las instituciones (formación de profesionales, producción de conocimientos científicos y tecnológicos, y difusión del conocimiento y vinculación social), sean adecuados y competitivos. Serán adecuados si cubren las características que se espera que tengan en el manejo de conocimientos útiles, de acuerdo con las expectativas formuladas para el rango de países en el que se encuentra ubicado el nuestro; y serán competitivos dichos resultados, si a todo el conjunto globalizador y a nuestro país, le producen los beneficios previamente esperados en la economía mundial de mercado.
4. Por consiguiente el núcleo de la función social de la educación superior mexicana se materializará mediante: *a)* la formación diversificada de profesionales con diversos grados académicos, de profesionales asociados y de técnicos, para que juntos constituyan una parte de la mano de obra requerida por la globalización vigente y formada según las especificidades a las que nos toca responder; *b)* la generación de investigaciones y conocimientos, preferentemente aplicativos en los diversos niveles de su operación, de acuerdo con

las necesidades de conocimientos que se requieran en el conjunto de la competitividad globalizadora; c) la introducción en sus egresados y en los diversos sectores de la sociedad, de una axiología acorde con los valores propios de la globalización dominante, para lograr que la función social a la cual nos referimos, las líneas políticas que de ella se desprendan y las acciones concretas derivadas de su aplicación, sean aceptadas y practicadas sin que esto implique conflictos sociales difíciles que las haga inmanejables y estériles.

5. Esta función social de la educación superior, tiene a su vez el objetivo de dinamizar desde la academia, el abordaje y las soluciones de las necesidades y demandas nacionales y locales, además de la formación de capital humano, de manera que se colabore con la obtención de estos dos propósitos; sin embargo, las actividades que se desarrollen para establecer esta relación de la educación superior con su sociedad mexicana, deben estar orientadas, a su vez, por los principios que guían la inserción y colaboración de México en la globalización económica, y por las exigencias que ésta le plantea a nuestro país.

Con este enfoque para aplicar la función social de la educación superior, se colabora de manera realista a la creación de nuevas oportunidades para lograr altos estándares locales de bienestar que nos ubiquen en el nivel que efectivamente tenemos dentro de la visión global imperante.

Y ahora, analizada la función social de la educación superior tanto en las orientaciones internacionales como en las orientaciones mexicanas, pasemos a la presentación de los posibles grandes trazos de dicha función social desde una óptica diferente.



V.
La función social alternativa
para el caso mexicano





Estamos convencidos que es indispensable trazar una nueva función social para el sistema de educación superior y para las instituciones, porque nos encontramos en una coyuntura histórica en la cual el cambio de época y la multiplicidad de transformaciones en todos los órdenes que ha traído consigo, demandan una redefinición de nuestra identidad social educativa como personas y como instituciones, ante nosotros mismos y ante los demás entes sociales; y más cuando organismos e instancias distantes de la vida cotidiana de la Educación Superior (ES) ya se han adelantado a asignarnos una definición de nuestra nueva identidad, de acuerdo con su visión y sus valores, sin una participación efectiva y directa de la mayoría de los actores educativos y universitarios. El cambio de época, implica la redefinición de la relación entre la ES y la sociedad.

Por eso, una vez que hemos reflexionado acerca de la Función Social en las políticas de ES en México tanto en las propuestas generales como en sus Líneas Políticas Orientadoras (LPO) bajo la perspectiva teórica de la propia función social, en este último capítulo presentaremos algunos elementos básicos para una función social en México, que proponga orientaciones diferentes a la dominante.

Estamos ante la presencia de un capítulo abiertamente propositivo, pero con alcances acotados y precisos en cuanto al nivel de desagregación de la propuesta; se trata de una propuesta que sólo pretende dejar marcados los criterios generales para la operación de la función social hasta el nivel de cada una de las líneas políticas orientadoras, sin pretender hacer proposición alguna de programas específicos que pudieran aplicarse en el conjunto del sistema, y menos aún en alguna institución en particular.

Pensamos que si están claramente presentados y sólidamente fundamentados los criterios orientadores hasta nivel de LPO, se tendrán los elementos suficientes para que sus aplicaciones, mediante programas concretos, puedan ser definidas por cada una de las instituciones

que estén de acuerdo con ellos, haciéndolo según la intersección que resulte del conjunto de factores específicos que intervienen en la asignación de la función social para cualquier institución. Así, nuestra propuesta podrá ser considerada como válida, tanto para el nivel amplio del sistema de ES en su conjunto, como para el de alguna institución específica en cuanto a sus líneas políticas fundamentales.

La presentación de la propuesta se compone de tres apartados: primero presentaremos los principios y realidades que nos han servido como orientadores fundamentales para determinar los componentes centrales de la propuesta alternativa. En segundo término, esos principios y realidades orientadores nos conducirán a la formulación general de la función social alternativa que proponemos. Esta enunciación se hará en concordancia con lo planteado en los juicios hipotéticos y con la percepción de las situaciones fácticas presentadas en los capítulos iniciales; igualmente, se retomarán las observaciones realizadas a la función social dominante y a su aplicación en México, presentadas en los capítulos intermedios. En tercer lugar, se hará el desglose de la función social general en cada una de líneas políticas orientadoras, señalando los criterios básicos de su aplicación. Esta desagregación dejará las puertas abiertas para su posible transformación en programas concretos, de acuerdo con lo que decidan las instituciones.

Esta parte propositiva será puesta a consideración de los “hacedores” de la ES en nuestro país, principalmente de los universitarios, no como *el camino* que necesariamente deberán recorrer todas las instituciones para lograr su adecuada transformación, sino como una posible vía que busca una modificación educativa en la cual el ser humano sea la medida de todas las cosas.

1. Principios y realidades orientadoras

Estos elementos orientadores están tomados de dos fuentes: una conceptual, que son las características de la función social que se desprenden de su carácter de “asignada”, y las que corresponden a su modalidad de “originaria”, por lo cual son inherentes e imprescindibles a la ES; en segundo término, como factor orientador nos referiremos a algunas cuestiones, situaciones o problemáticas que constituyen datos objetivos de la realidad social y educativa de nivel superior y que se han convertido en desafíos ante los cuales la ES no puede permanecer en la indiferencia, y ante cuya interpelación nos parece que se debe emitir algún tipo de respuesta; y como parte de esa reali-

dad tomamos orientación a partir de aquellos problemas o cuestiones actuales transformadas en necesidades o en demandas de grandes sectores de la sociedad internacional o mexicana, y ante los cuales la ES puede ofrecer alguna colaboración académica para su solución.

Cuando nos referimos al carácter “orientador” de los principios y de las realidades, queremos resaltar al papel indicativo pero no absoluto ni taxativo que juegan en el trabajo de definir una función social. Este matiz sólo direccional, no lesiona su validez guiadora. No pretendemos asumirlos como orientaciones que se apliquen con una pureza conceptual que los libere de toda connotación ideológica. Si los asumiéramos impositivamente, nuestra perspectiva ideológica podría tornarse en una proposición dogmática y en la única verdadera y obligatoria, lo cual aparte de ser epistemológicamente impertinente y éticamente inadmisibles, arruinaría el axioma de la pluralidad universitaria. Dicho con otras palabras, hay que señalar que los principios de ésta y de cualquier otra función social que se asigne a una IES o a un sistema educativo, están envueltos en una axiología y están “tocados” por ella. Por lo tanto, su papel sólo puede ser orientador.

Pero también consideramos que los principios y realidades a los que nos referimos, son datos de los cuales no se podría prescindir en cualquier definición y formulación de una función social, aunque eso no significa que necesariamente sean los únicos a considerar, ni que nuestro enfoque para considerarlos sea el único válido.

1.1. Lo propio de una función social asignada

No perdamos de vista que la función social a la que nos referimos en este capítulo es una función social “asignada” de acuerdo con nuestra terminología inicial, y para nombrarla, a lo largo del escrito hemos utilizado la denominación abreviada de “Función social”. Por lo tanto, también para el caso de la formulación de la función social alternativa, nos apegamos al mismo marco conceptual y la seguiremos denominando con la fórmula abreviada de Función social. Por eso, enseguida destacamos aquellos puntos o peculiaridades de cualquier función social asignada que nos parecieron más relevantes, con el fin de tenerlas especialmente en cuenta al destacar los criterios para la formulación de la función social alternativa.

1. Al definir la función social, necesariamente entramos al campo de los valores, los cuales manejamos de acuerdo con los fundamentos axiológicos y filosóficos que le dan sustento a nuestra visión de la

realidad. Pero también entramos al campo de las interpretaciones y de la semiología fundamentadas, en las cuales el juego de los intereses individuales, pero sobre todo el de los colectivos, indudablemente se hace presente. Por eso, nos ubicamos más allá de lo axiomático, pero sin desvincularnos de ello.

En consecuencia, esperamos divergencias y convergencias con nuestro planteamiento y no consensos absolutos ni generalizados que condujeran a una adopción total de nuestra propuesta; lo que a algunos nos pudiera parecer lo "positivo" que la ES aporta a la sociedad, para otros pudiera parecer negativo. Quizá algunos de los rasgos que proponemos sean incorporados a la función social de alguna IES, pero seguramente otros serán matizados o hasta desechados. Anhelar o esperar que todas las IES asuman la misma función social, y solamente se diferencien entre ellas por las cuestiones accesorias de aplicación, sería renunciar a una auténtica pluralidad, y cubrir esta deficiencia mediante la implantación de una mera diversificación operativa como acontece en la visión dominante.

2. Al no encontrarnos ubicados en el nivel axiomático puro sino en el campo de los valores, lo que se proclame como propio de esta función social asignada no será algo necesariamente considerado como inherente a cualquier IES por el sólo hecho de serlo. Los elementos que conforman nuestra propuesta de función social, tienen componentes de carácter permanente que los han llevado a trascender su momento histórico, pero que ahora encuentran una concreción marcada por las circunstancias que históricamente conforman nuestro presente y nuestro futuro cercano. Esto mismo sucede con los rasgos de cualquier otra función social asignada, que tenga características similares.
3. Nuestro planteamiento de la función social toma en consideración la direccionalidad que hemos descubierto en los componentes internos que entretejen la realidad educativa y sus instituciones, así como la que hemos percibido en el contexto en el cual se desenvuelve; para ello se toman en cuenta los juicios hipotéticos y la percepción de las situaciones fácticas como fueron descritas en la parte inicial del escrito. Esto no significa que nos asumamos como un sujeto social que plantea "sabi honda" y verticalmente el deber ser de toda función social para el conjunto de instituciones; simplemente ofrecemos un conjunto de elementos sistematizados como para constituir una propuesta de función social, con el objeto de que pueda alimentarse la reflexión de algún sujeto colectivo que pretenda asignar o revisar y reasignar la función social a alguna institución o al sistema de ES.

4. Nos proponemos tener presente que toda función social asignada, tiene un carácter histórico en el sentido de que se busca que responda a las circunstancias históricas propias de la situación espacio-temporal que esté en desenvolvimiento y generalmente, comprende proyecciones temporales de corto y mediano plazo; pero también tiene un carácter sincrónico que permite conjugar las temporalidades de sus diversos componentes en un solo haz de movimientos; y como consecuencia, hay que asumir la función social como algo cambiante, como un punto de llegada para proseguir, y no como una situación definitiva que no vislumbre más cambios cualitativos.

Pero el conjunto de rasgos de esta provisionalidad de la función social asignada, no es algo que surja por su propia virtualidad o aparezca y desaparezca de escena como un *deus ex machina*: la historicidad concreta del ahora, se contempla en su concatenación con la historicidad del pasado complejo que la ha hecho posible; la sincronía se contempla desde el flujo diacrónico de temporalidades que le han dado movimiento a través del tiempo. Por eso el carácter cambiante de la función social se conjuga con aquellos elementos trascendentes, que le otorgan actualidad dinámica y permanente; eso le permite que, sin abandonar lo sustancial, se pueda ir transformando de acuerdo con lo accidental. En consecuencia, una función social que se asigna nunca agota el horizonte del pensamiento ni de la historia de la institución o del conjunto de instituciones al que se la asignó.

5. Por lo señalado en el párrafo anterior, es claro que pretendemos que nuestra propuesta refleje adecuadamente los elementos fundamentales de la función social denominada "originaria", tanto en cuanto al eje del conocimiento como al del servicio a la sociedad; por lo tanto, buscamos que esté orientada a la sociedad como conjunto y no a algún sector por más importante que éste se considere, y que dicha sociedad esté analizada y encauzada desde las miradas más colectivas con las que sea posible enfocarla.
6. Esperamos que los componentes de la función social que sugerimos, se traduzcan en factores institucionales que tengan la fuerza y la claridad necesarias para jugar el papel orientador que les corresponde, tanto para las decisiones y acciones por adoptar al interior de las IES, como para las que se decidan en otras instancias de la sociedad relacionadas con la ES.

1.2. Elementos básicos orientadores, tomados de la función social originaria

Proseguimos con los elementos conceptuales de la función social originaria que nos sirven como principios orientadores para determinar la función social alternativa. De acuerdo con lo analizado en páginas anteriores, veíamos que la función social originaria gira alrededor de dos núcleos básicos: *a)* la realización de “algo positivo” que la institución educativa aporta a la sociedad, cualquiera que sea ese algo; y que esa acción de “aportar algo positivo” es inherente a toda institución de ES, aun cuando cambien sus contenidos de acuerdo con el momento histórico. También veíamos que esos núcleos se desganan, a su vez, mediante dos ejes, el conocimiento y el servicio a la sociedad. Pasemos, entonces, a señalar en cada uno de estos ejes, los elementos básicos de la función social originaria que son inherentes a las instituciones y por lo tanto imprescindibles, y nos sirven como principios constitutivos de la función social alternativa.

Respecto del eje del conocimiento, los elementos recogidos para que se integren a la función social alternativa son:

1. La necesidad de que las IES reconozcan la existencia de un importante volumen de conocimientos acumulados a través de la historia, y que valoren su significado para la situación actual de la ES, así como la necesidad de incrementarlos con el rigor científico que nos proporcionan los nuevos medios. Que las instituciones sean receptoras de una herencia científica, cultural y educativa, para conservarla, transmitirla y acrecentarla.
2. La generación de un ambiente científico que, en búsqueda de la superación de los conocimientos, fomente el cuestionamiento y la falsación fundamentada de lo ya conocido en cualquiera de los campos y de las formas cognoscitivas, y así se abra permanentemente la posibilidad de acceso a nuevos conocimientos. En otras palabras, cerrar las puertas a cualquier tipo de dogmatismo científico o pensamiento único y totalizador.
3. El cuidado permanente para asegurar que los conocimientos que ya se tienen no se queden inertes, sino que se transmitan y se difundan, principalmente por el trabajo ininterrumpido y actualizado de la formación de nuevos profesionales; pero haciendo esto de acuerdo con las características de un conocimiento que ha surgido de los valores académico-universitarios, y entre ellos el compromiso del servicio a la sociedad en su conjunto. Que sea un reflejo, históricamente adaptado, del cuidado que las universidades

tuvieron desde su origen, de otorgar y vigilar las *licentiae docendi*. No se trata de formar nuevos profesionales a la medida de las necesidades o exigencias surgidas de otros ámbitos sociales o de intereses de sectores que tienen una visión acotada de los profesionales que ellos consideran necesarios, la cual buscan imponer en las instituciones educativas.

4. El proceder con toda la cientificidad posible en el desempeño de las funciones académicas, mediante el respeto completo a la libertad de investigación y de cátedra. Es indispensable que la producción de conocimientos se realice sin ninguna predeterminación extrínseca para la obtención de resultados –sin que ello obste para la búsqueda científica de beneficios sociales–, y que el desempeño de los actores universitarios se encuentre libre de inducciones directas o indirectas que no sean de carácter claramente académico.

Respecto del eje del servicio a la sociedad, éstos son los elementos básicos recogidos, para ser integrados a la función social alternativa:

1. Un conocimiento vinculado a las realidades sociales y en interacción con ellas; es decir, un conocimiento que se nutre no sólo de las prescripciones disciplinarias sino que asume como objetos de estudio y de transformación los planteamientos, las interrogantes y los problemas que el contacto con la realidad le va presentando. Se trata de un conocimiento de carácter útil pero no necesariamente pragmático, que lo llevara a poner en segundo plano las exigencias epistemológicas o metodológicas; no es un conocimiento que sea considerado sólo o primordialmente como un instrumento que se pusiera al servicio de cualquier tipo de objetivos, independientemente de lo que pudiera ser un servicio a la sociedad complexivamente considerada.
2. Un conocimiento que al dejarse impregnar por las necesidades y las demandas de los actores de la realidad social, lo haga con la visión que tiene la sociedad en su conjunto de éstas, dándole un peso real y justamente proporcionado a la visión que proviene de quienes conforman los sectores más numerosos; eso implica que se haga sin menospreciar dicha visión por el escaso peso relativo que los sectores más numerosos pudieran tener en la actual correlación de fuerzas sociales; y también sin dejar de lado, aunque sin privilegiar la visión que proviene de sectores menos numerosos pero que en la actualidad tengan una gran influencia en las decisiones generales por el lugar que ocupan en la actual correlación de fuerzas.

3. Que el hecho de dejarse impregnar con la visión de conjunto, lo convierte en un conocimiento que busca aportar soluciones desde la academia, primordialmente a las demandas y necesidades de carácter general y primario que afectan negativamente a la mayoría de sus componentes, y que derivaría en servicios concretos. Esto no implica dejar de lado los requerimientos de los sectores menos numerosos ni el papel estratégico que desempeñan en la sociedad, sino solamente desarrollar un conocimiento que busque satisfacer esos requerimientos desde la perspectiva de los intereses de la totalidad social. Se trata de un conocimiento que, en su búsqueda de satisfacción de las demandas, tiene el cuidado de hacer una jerarquización de las mismas de acuerdo con una axiología humanista que ponga a los grandes conglomerados de seres humanos como la medida de las decisiones, y en relación con las necesidades más apremiantes de esos conglomerados en un horizonte histórico de corto y mediano plazos.
4. Dentro de este servicio a la sociedad, la función social de las IES requiere que el conocimiento que se opere en ellas, conduzca a que se procesen desarrollos académicos en dos niveles, diferentes pero complementarios, de problemáticas: el de los problemas generales con los cuales se enfrenta la humanidad, y el de los problemas específicos a los que se enfrenta una región, un país, o una comunidad determinados. En el primer nivel están problemas tales como la demografía, la paz, el ambiente, la alimentación, los derechos humanos,¹ la democracia, la comercialización, el libre tránsito, los desequilibrios regionales, etcétera. En el segundo nivel estarían esos mismos problemas y otros peculiares de ámbitos geográficos más restringidos, como los de vivienda, atención de la salud, acceso a la educación, insuficiencia alimentaria, desempleo, la urbanización, seguridad y violencia, desastres naturales y otros.
5. Otro factor importante que en los momentos actuales se vincula más con el segundo eje, es el cuidado de que el servicio a la sociedad, y el conocimiento, no prevalezcan el uno sobre el otro o que, más sutilmente expresado, uno no subsuma al otro dando como resultado final, en ambos casos, la subordinación de uno al otro y la consecuente desvirtuación de ambos.² Si bien es importante buscar ese equilibrio

¹ Véase al respecto lo que señala la UNESCO en su *Documento de política para el cambio y el desarrollo de LAES*, París, 1995, p. 29, nro. 50, que sirvió como documento base para las discusiones preparatorias de la Conferencia Mundial sobre la ES, celebrada en París, en noviembre de 1998.

² Afirmamos lo anterior por la acentuación que se ha hecho del conocimiento como el principal factor de producción de valor agregado en los productos y

entre ambos, tampoco hay que descartar que en ciertos momentos históricos y ante la presencia de determinadas circunstancias de desarrollo regional o de una determinada combinación de potencialidades y limitaciones académicas, alguno de los dos ejes tuviera un impulso más destacado que el otro, con tal de que ello no supusiera un deterioro o hipertrofia de ninguno de ellos.

Aparte de los dos ejes ya mencionados, como los rieles sobre los cuales se ha desplazado la Función Social Originaria, veíamos en páginas anteriores, que se ha dado un conjunto de aspectos concomitantes a la función social que, si bien en estricto sentido no son factores constitutivos de ella, sí han formado parte originariamente de la realidad educativa superior y universitaria en la que se han desarrollado esos dos ejes básicos. Nos ha parecido que algunos de estos aspectos complementarios, que de suyo son inseparables de la función social, arrojan una luz importante para la propuesta de una función social alternativa, razón por la cual los enumeramos enseguida:

1. Es y ha sido concomitante de la función social la apertura de las instituciones, para que el acceso a ellas se realice sin ningún tipo de selección o discriminación de sus aspirantes por motivos ideológicos, sociales, económicos. Es importante reiterar este principio porque, si bien en el nivel axiomático su contenido es de aceptación generalizada, en las aplicaciones del mismo se encuentran ciertas prácticas que hacen borrosa la nitidez de su aceptación concreta, como veíamos en el análisis de la segunda situación fáctica a propósito de los mecanismos de control aplicados actualmente.
2. Otra de las concomitantes importantes para la propuesta, es que el centro de gravedad de la identidad institucional del estudiante de nivel superior, sobre todo para el universitario, sea la totalidad de la *universitas* vivida experiencialmente y apropiándose de sus valores; y que de ninguna manera el centro de gravedad sea el propio estudiante individualmente considerado,³ organizando su vida

servicios ante los procesos de comercialización mundial, lo cual, sin dejar de contener elementos de verdad, ha conducido a pensar y manejar el conocimiento más como un componente de los procesos de competitividad, que se dice que es para el servicio a la sociedad, que como un factor de consolidación de identidades personales y culturales.

³ Conviene recordar que las *facultates* se originaron de la *facultas docendi* que la *universitas* otorgaba a los maestros para el enriquecimiento de la vida universitaria de la totalidad institucional y no para el beneficio de los *singuli* (véase, p. 81).

institucional y académica sólo en función de sus intereses particulares de aprendizaje y según sus aspiraciones individuales para su futuro desempeño profesional, de manera que todo el andamiaje institucional se redujera a un instrumental carente de sentido por sí mismo y utilizable de acuerdo con necesidades individuales de los estudiantes.

Esta manera de comprender y vivir el conjunto de la institución, o la comunidad institucional como factor formativo del estudiante, contrasta con una tendencia que rápidamente se va generalizando, de considerar a las instituciones como meros instrumentos complejos para la adquisición pragmática del aprendizaje, anulando toda posibilidad de visiones compartidas o solidarias.

3. Un tercer factor concomitante, que ha sido motivo de conflictos personales y colectivos de los universitarios, pero que, es un atributo irrenunciable del conocimiento, es la libertad de enseñanza y de pensamiento en el fuero personal y sin menoscabo de la institucionalidad; a éste lo acompaña la libertad de autodefinición académica institucional en cuanto a los contenidos conceptuales por los que opte la institución, en cuanto a la orientación teórica que les quiera imprimir, y en cuanto a los criterios y formas de organizar y conducir el desempeño académico⁴ cotidiano. Es de interés rescatar este principio de la autonomía porque, si bien axiomáticamente no tiene problemas en su aceptación, e incluso en las tendencias dominantes se acentúa verbalmente la promoción de la autonomía, se trata de una autonomía acotada y acosada por diversos mecanismos indirectos de evaluación y de regulación financiera.
4. El cuarto factor concomitante por destacar para la formulación de la propuesta alternativa es el de la capacidad que, a lo largo de la historia, han tenido las IES para juzgar y aprobar o reprobar los conocimientos adquiridos por sus estudiantes, sin la necesidad de obtener posteriores certificaciones por instancias cuyas funciones no son estrictamente académicas o cuyos criterios de valoración son parámetros comerciales, laborales, de eficiencia competitiva, etcétera.
5. Finalmente, rescatamos otro elemento que siempre ha acompañado la relación con la sociedad, cada institución ha tenido su peculiar visión del hombre, del mundo y de la sociedad, lo cual se ha reflejado en su formas de operación y de gobierno y en sus relaciones con diversos componentes de la sociedad. La tendencia a ubicar al

⁴ Véase a este respecto, para su ampliación, Guillermo Villaseñor, 1994, pp. 137-150.

conjunto de instituciones educativas dentro de una misma función social, aun cuando se realicen diversas funciones particulares dentro del esquema organizativo general, está provocando que se pierdan esas peculiaridades de las visiones de cada institución, no obstante que se remarque la búsqueda de una mayor diferenciación institucional, ya que estas diversificaciones se dan dentro de un mismo marco regulatorio, lo cual implica achatar la riqueza de lo diverso.

En este apartado hemos recogido los principios orientadores que nos guiaron en la formulación de la propuesta, y se desprenden lo que caracteriza a una función social asignada y a una función social originaria. Permanecemos, hasta aquí en el plano conceptual, ahora pasaremos a las necesidades y desafíos de la realidad social y educativa que, como segunda fuente de elementos orientadores, inciden en la definición de la función social alternativa.

1.3. Desafíos orientadores a los que hay que responder

Cuando hablamos de “desafíos”, nos estamos refiriendo a hechos o situaciones ya existentes, que forman parte de la realidad objetivamente presente. No nos referimos a ideales, a proclamas o a demandas que sería conveniente o deseable que se realizaran. Se trata de realidades que tienen un impacto perceptible en el nivel personal y en las relaciones sociales y cuyos efectos previsibles se pueden ubicar en el corto y el mediano plazos. Además, estos hechos y sus efectos están trazando sendas por las cuales inevitablemente transitamos o transitaremos, las cuales generarán nuevos efectos o situaciones que ahora desconocemos, aun cuando podamos imaginarlas.

Estos desafíos factuales se ubican en los diversos campos de la actividad humana, en lo: social, político, militar, financiero, racial, geográfico, cultural, ideológico. Como se trata de elementos transformadores de las relaciones humanas por sus efectos positivos o negativos, son materia de estudio y objetos de transformación académica para las IES.

Vamos a tratar dos tipos de desafíos como elementos orientadores de la función social: los que se ubican en el amplio campo de las relaciones sociales, y los que se encuentran más localizados en el campo de la ES y de lo relacionado con ella. Nos referiremos a estos desafíos, no para opinar sobre cómo podrían organizarse u operar internamente las instituciones educativas ante ellos; más bien, ante

su existencia, nos permitimos proponer para qué queremos que sirvan las instituciones y/o los sistemas de ES a los diversos sectores sociales en el corto y mediano plazos. Dicho con otras palabras, proponemos cuál queremos que sea actualmente el objetivo final y subordinante de la ES ante una sociedad marcada con estos desafíos. Es decir, cuál es la función social que le asignamos hoy a la ES.

A los desafíos los ubicamos dentro del conjunto de tensiones estructurales que, sin ser nuevas, están en el centro de la problemática de nuestro tiempo, como lo señala la Comisión Delors: la tensión entre lo mundial y lo local, entre tradición y modernidad, entre el largo y el corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, la tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y, por último, la tensión entre lo espiritual y lo material.⁵

Antes de pasar a la descripción de los diferentes desafíos, señalamos que no es nuestra pretensión agotar la enumeración de los existentes ni describir exhaustivamente cada uno de ellos y sus interrelaciones; más bien por tratarse de situaciones muy conocidas, casi nos limitaremos a su enumeración. Sólo hemos escogido los que nos parecen más significativos para nuestro propósito, y su presentación es meramente enunciativa. Sabemos que no añadiremos nada nuevo a lo ya detectado por muchos estudios prospectivos, pero nos parece oportuno tenerlos en mente para facilitar el desarrollo de nuestra reflexión.⁶

1.3.1. Desafíos de carácter social

1. Acentuación del fenómeno de la mundialización, entendida como el conjunto de los procesos de acercamiento entre los acontecimientos y las situaciones que se van produciendo en diversas partes del planeta debido al conocimiento de su realización, que se da en tiempo real a partir de los medios de comunicación, lo cual va acompañado de la repercusión de causa-efecto que se genera entre unos y otros. Esto hace que se dé una interdependencia mundial en todos los órdenes y que para la comprensión de cada uno de los

⁵ Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: UNESCO/Santillana, 1996, pp. 16-18.

⁶ Queremos asentar que en esta parte de nuestro estudio nos ha sido especialmente iluminador el documento que la UNESCO elaboró en 1995: *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la ES*. Y para esta parte, el apartado Tercero de dicho documento: "Desafíos que se plantean a la ES en un mundo que se transforma".

acontecimientos y del conjunto sea necesario captar el enfoque y la ubicación mundial y local de cada uno de ellos.

2. Realización de procesos de integración regional, en los que predominan los propósitos de carácter comercial y/o militar, con los que se busca trazar las directrices del desarrollo económico mundial y asignar diversos roles a los países de acuerdo con la correlación de fuerzas que se da entre éstos y agrupaciones del ámbito general, con el consecuente impacto en el ejercicio de las soberanías nacionales. Tales son los casos de la Unión Europea, de la APEC (Cuenca del Pacífico), del Pacto Andino, del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, del Plan Puebla-Panamá, del ALCA, etcétera. En estos procesos, los organismos multilaterales y las empresas transnacionales ocupan un lugar directivo y operativo prominente.
3. El mantenimiento de un orden económico y político mundial en el que la toma de decisiones y el desempeño de los roles más importantes se concentra en un pequeño número de gobiernos nacionales que asumen, conjuntamente, la orientación del resto de los países, como es el caso de las reuniones del Grupo de los Ocho o de la Organización Mundial del Comercio. Para eso cuentan con los mecanismos políticos y operativos institucionalizados de organismos mundiales, sobre todo mediante las Naciones Unidas, y con el aval de corporaciones y agencias económicas que los respaldan. Esto crea una división internacional de países según los recursos económicos de que disponen, además de acuerdo con la cantidad y calidad de bienes y servicios a los que tienen acceso; esto favorece que se jueguen roles diferenciados y estratificados en el campo educativo y de los conocimientos, en relación con el lugar subordinado o directivo que se ocupe en esa división internacional del conocimiento. Por lo tanto, también se dan procesos de inclusión o exclusión jerarquizada entre los países.
4. La expansión cuantitativa y cualitativa de la tecnología de manera incesante en muy diversos campos de la actividad humana, pero sobre todo en aspectos estratégicos, como la informática y las comunicaciones, la biotecnología, el armamentismo, los nuevos materiales, la robótica, la farmacéutica, etcétera. Esto provoca una permanente expansión y renovación acelerada de las redes de información y su uso utilitario, pero también puede favorecer una aplicación sistematizada de los datos, lo cual puede desembocar en la generación de conocimientos. Las posibilidades de acceso a la información rebasan, hasta ahora, a su posibilidad de uso y asimilación, además de que ha impactado a las culturas locales, ya

que se trata de una información sin fronteras, por lo cual hay que enfrentar el reto de cómo, o en qué medida o con qué criterios hay que incorporarla a la ES.⁷ Además se debe tener presente el efecto que la tecnología está provocando en la conformación de nuevos esquemas epistemológicos y cognoscitivos para la generación y aprehensión de conocimientos.⁸

5. Otro desafío es el resultante de la reorganización y rápida movilidad de los mercados de trabajo y de ocupaciones. Precisamente por la celeridad de los desarrollos tecnológicos y de la generación y difusión de la información a través de redes informáticas, los requerimientos demandados por los empleadores más poderosos bajo el acicate de la competitividad demandada por el mercado, están en constante renovación en cuanto a las capacidades, los conocimientos, las habilidades y los resultados que demandan de los aspirantes a una ocupación remunerada. La diferenciación de labores y de percepciones económicas de los trabajadores se acentúa.⁹
6. La nueva manera, hoy tan robustecida, de concebir y usar el “valor económico del conocimiento”, está suscitando reacomodos a los que hay que responder. El valor de uso del conocimiento se ha convertido en su valor de cambio, pues se le ha transformado en el principal factor de producción e incremento y distribución de la riqueza: se trata del conocimiento que produce valor agregado en los productos, con lo que los torna más competitivos en el mercado, dentro de una economía mundial dominada por este factor comercial. Se trata preponderantemente de un conocimiento considerado bajo su modalidad utilitaria y como elemento central de nuevo paradigma productivo.¹⁰ Si bien este aspecto del

⁷ Acerca de este y de otros componentes de los desafíos a la ES, véase Joaquín Brunner. “Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”, en *Programa de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL) nro. 16, 2000, p. 9-22.

⁸ Algunas de las ideas desarrolladas en esta parte, están tomadas de Guillermo Villaseñor. “Nuevas Formas de Gobierno en la ES”, en la revista *Perfiles educativos*, nro. 64, abril-junio de 1994. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. México: UNAM, 1994, p. 2.

⁹ Véase a este propósito lo planteado desde 1991, por ejemplo, acerca de los tres tipos de trabajadores que existen: *servicios rutinarios de producción, servicios en persona y servicios simbólico analíticos*, como analistas simbólicos y como profesionales tradicionales (pp. 173-182), por Robert Reich (1991) en su libro *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Javier Vergara Editor.

¹⁰ Este papel central en los procesos económicos, comenzó a acentuarse con esta tendencia por lo menos desde 1992 por la CEPAL-UNESCO en el documento *Educa-*

conocimiento no anula otras facetas del mismo como su valor heurístico su carácter innovador, en la tendencia actual no faltan posiciones que presentan el valor económico como el subordinante de los demás.

Por otra parte, esta concepción del conocimiento nos ha introducido en la más o menos reciente conceptualización acerca de la sociedad actual, que la entiende fundamentalmente como una Sociedad del Conocimiento, llamándola así porque los principales procesos de relaciones sociales, se dice, se encuentran vinculados con el manejo de ese conocimiento de tipo práctico. También suele denominarse como Economía del conocimiento, Economía del Aprendizaje, Economía del Saber: "...el conocimiento se percibe como un activo, aparece como insumo y producto en el proceso productivo. Puede ser producido, arbitrado y usado por la economía de mercado. En ciertas circunstancias puede ser propiedad privada y/o comprado y vendido en el mercado, según convenga".¹¹

7. Otro fenómeno social que se da en diversas partes del mundo, en contraste con los procesos de integración regional y de mundialización, y que requiere de una reflexión científica y de una aportación académica, es el resurgimiento de movimientos sociopolíticos locales cuya razón de ser no es principalmente económica o comercial.¹² Se trata de reivindicaciones por motivos raciales, étnicos, religiosos, nacionalistas, de derechos humanos, autonomistas, culturales, casi siempre asociados con situaciones de exclusión social y de grave postración económica.¹³ En estos fenómenos, la relación entre lo global y lo local tiene que esclarecerse y modificarse para que no siga generando efectos perversos y profundamente injustos.
8. Desde el campo de las relaciones políticas, otra realidad que nos plantea retos por aclarar y transformar es el conjunto de rasgos que reviste la *democracia* que hoy se percibe como la predominante y se presenta como la única adecuada, ya que su establecimiento es exigido como una condición para que los países desarrollados autodefinidos "demócratas", brinden su apoyo económico y político

ción y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Véase p. 119.

¹¹ Véase OECD. *Knowledge Management in the Learning Society*. París, 2000, pp. 11-13 y 67-70.

¹² Algunos ejemplos de estos movimientos son el de "Los sin tierra" en Brasil, el del "Ejército Zapatista de Liberación Nacional" y sus amplias "bases zapatistas" en México, el de los Indígenas ecuatorianos, etcétera.

¹³ Para una amplia y fundamentada reflexión sobre estas temáticas culturales de la globalización, véase Néstor García Canclini. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

a los países que no han alcanzado el perfil de desarrollo marcado por los más grandes.

Se trata de un régimen político en el que se proclama una disminución o acotación del papel de Estado; la participación de las colectividades políticas se limita al cumplimiento de las formalidades electorales; la ciudadanía se individualiza mediante el ejercicio del voto; los planteamientos políticos de fondo se relativizan por medio de la mercadotecnia electoral; se demanda la alternancia en el poder. Y la práctica de estas formalidades democrático-electorales se exige al margen de las condiciones democráticas o antidemocráticas en cuanto a participación en la riqueza y distribución de la misma entre los electores, con lo cual se van abriendo las puertas a nuevos conceptos de ciudadanía, de ética y valores sociales que estén más acordes con los ejes productivo-competitivos de la visión neoliberal de la globalización.

9. La mayoría de los hechos hasta aquí enunciados y los desafíos que implican para los procesos sociales y educativos, tienen un común denominador que, a su vez, se convierte en un desafío más: casi todos comparten una axiología social e individual cuyos rasgos sobresalientes les son comunes, y han tenido una penetración extensa y profunda en la sociedad actual.

Los valores centrales que configuran dicha axiología giran alrededor del incremento y acumulación de la riqueza; la capacidad individual (de países y de personas físicas y morales) de resolver sus problemas y de lograr sus objetivos; la posibilidad de imponer las propias visiones e intereses y de controlar las variables necesarias para que esos criterios sean los realizados por propios y ajenos; la justificación del uso de medios coercitivos, casi cualesquiera que ellos sean, para el logro de los objetivos; el cuidado por aplicar dosificadamente medidas económicas coercitivas, a fin de no generar situaciones sociales tan conflictivas que tornen inviables los objetivos que se buscan; la aplicación de medidas evaluativas y de control que aseguren la eficacia de las acciones; primacía de lo pragmático-inmediato-utilitarista sobre lo intangible-espiritual-profundo-subjetivo y trascendente.

10. Como contraparte o como efectos nocivos que se han seguido de muchos de los hechos mencionados, sabemos que han proliferado fenómenos cuya aparición y profundización son amenazantes y además, están envueltos en profundas injusticias y falta de humanismo. Estos efectos, evidentemente se han convertido en desafíos y están planteando retos urgentes para su comprensión analítica y para la búsqueda científica de soluciones desde la academia. Nos

referimos a fenómenos tan conocidos como la extensión y profundización de la pobreza, el deterioro de la ecología, el agotamiento creciente de la biodiversidad y la lucha por su apropiación privada, la existencia de enormes déficits en el cuidado de la salud para grandes núcleos poblacionales, la aparición de pandemias y de nuevas enfermedades a la par del control monopólico de los medicamentos, las migraciones y los desplazamientos poblacionales masivos, el incremento incesante del desempleo, el tráfico y consumo de drogas, etcétera.

11. A la par de estos efectos nocivos se han generado reacciones sociales y políticas que en un primer momento fueron sólo contestatarias de las orientaciones preponderantes, y paulatinamente se han ido transformando en movimientos de resistencia un poco más estructurados.¹⁴ Por otra parte, ante la magnitud de los efectos nocivos antes mencionados, cada vez son más los intelectuales de gran prestigio que están resaltando las enormes deficiencias de los sistemas dominantes y están pronunciándose por la búsqueda de nuevos derroteros.¹⁵ Es cierto que hasta ahora, no existen propuestas alternativas completas, pero sí comienzan a aparecer impulsos diversos y bien estructurados en diferentes campos. No sabemos cuál pueda ser, en un futuro cercano, la fuerza de estos planteamientos, pero es un hecho que ya forman parte de la realidad y están planteando retos muy productivos.

Al lado de estos procesos de resistencia y de creación de alternativas, existe otro factor de diversa índole, un dinamizador extraordinario de nuevas realidades, el cual nos lleva a pensar que “otro mundo es posible”; y la existencia de “un mundo donde quepan todos los mundos”, factor que para nosotros reviste un carácter estratégico y humano insuperable. Nos referimos a ese impulso vital que existe en la mayoría de los seres humanos que nos conduce a mantener actuante la búsqueda de mejores realidades: es lo que solemos llamar “la utopía”, como un factor de desafío.

¹⁴ Algunos ejemplos de esto han sido los movimientos comúnmente llamados “antiglobalización” de Seattle, Gotemburgo, Génova, Porto Alegre, Monterrey, el Movimiento francés Attac, la reflexión pública a través del periódico *Le Monde Diplomatique*, etcétera.

¹⁵ Algunos de los casos especialmente interesantes son los de Amartya Sen, premio Nobel de Economía en 2000, y Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía en 2001, quienes en la edición de invierno de *American Prospect* de 2002, publicaron sendos artículos muy documentados haciendo un recuento crítico de las posiciones neoliberales. Ambos artículos fueron reproducidos por el periódico *La Jornada* en el suplemento “Perfil de la Jornada”, el 19 de enero y 1 de febrero de 2002.

No se trata, desde luego, de figuraciones que no tienen lugar ni cabida en el mundo de la realidad, como pudiera interpretarse por el significado etimológico del término. Se trata de una propuesta cuyos contenidos ahora no existen como una materialización, pero sí existen como una virtualidad. Entendemos la virtualidad no como algo que sólo se da en el mundo de la cibernética, como “realidad virtual” en cuanto contrapuesta a realidad física: la virtualidad la entendemos en su sentido etimológico fuerte: *virtus* que para los latinos, significaba *fuerza*. Por lo tanto que algo tenga “existencia virtual” significa que tiene una fuerza transformadora. Por eso la utopía está dotada de una fuerza “trahente”, es decir de una fuerza que es capaz de ir atrayendo y de ir llevando consigo un conjunto de dinamismos, de estrategias, de vínculos, de conceptos, metas, libertades, lealtades, a través de los cuales se va caminando hacia la realización de lo propuesto¹⁶ y se van dando los sucesivos pasos de una realidad diferente. La utopía, para que sea tal, deberá tener presentes las condiciones de viabilidad de lo que está proponiendo.

1.3.2. Desafíos de carácter educativo

Desde luego que los once desafíos de naturaleza más ampliamente social ya enumerados tienen una clara incidencia en la orientación de la ES, lo cual no obsta para que tratemos de destacar aquellos fenómenos que se originan más directamente en el ámbito educativo o en los estrechamente relacionados con él y que también constituyen retos para su propia función social.

1. El primero lo presentan las características en la formación de profesionales, marcadas por la tendencia a concebir a la ES como un instrumento para la preparación y capacitación de “mano de obra”, más que para la formación humana y al servicio de la sociedad; es decir, capacitarlos para que aprendan a hacer lo que requiere la actual productividad competitiva, lo cual, dada la creciente segmentación de los mercados laborales, repercute en la creciente polarización de percepciones económicas entre los distintos tipos de profesionales.

¹⁶ Decía el doctor Pablo Latapi en una entrevista de prensa que le hizo la revista *Proceso* (nro. 1044) del 3 de noviembre de 1996: “Hay una fascinación necesaria en la utopía, porque para mí, en cierta forma, es un reflejo de la trascendencia, pues sin ésta, la utopía queda un poco en el aire, inexplicada como tendencia de todos los hombres. De alguna manera creo que el significado último de la vida tiene que ver con estas utopías que nos toca alimentar, quizá ilusamente, pero que nos dan una enorme satisfacción”.

Este mismo fenómeno ha propiciado desde inicios de los años noventa la aparición del “vocacionalismo” en el establecimiento de carreras, al encauzar los currículos académicos de acuerdo con la pertinencia ocupacional y con la utilidad económica de los egresados; además se ha estructurado el desempeño de profesores y alumnos y la administración de las carreras de acuerdo con la actividad profesional que se espera que practiquen los egresados en el mercado laboral. Este vocacionalismo se encuentra enmarcado dentro de la perspectiva que se centra en la funcionalidad del conocimiento y en el valor económico del mismo, y que, por lo tanto, tiene que ver con los perfiles de egresados que espera el sector empresarial, especialmente el privado. Además está acompañado de la denominada “ética del mercado” como fuerza ideológica de conducción de las políticas de ES.¹⁷ Esto ha contribuido a definir la misión de la universidad más en términos de capacitación que de formación.

2. Estrechamente vinculado con el anterior, está el desafío de la diversificación de la que ha sido objeto la ES. Actualmente encontramos una gran diversidad de estructuras institucionales, de carreras y programas, de títulos que se otorgan, de duración de las carreras, de fuentes de financiamiento, de alumnos que se aceptan, de requisitos de ingreso. Esta diversificación es una respuesta al incremento en la demanda de estudios superiores, a las cambiantes necesidades del mercado y a los drásticos recortes en el gasto público en ES.¹⁸ Se ha señalado también que es una respuesta a la búsqueda de equidad y a una mayor cobertura de estos servicios. Además, se ha vinculado con la necesidad de ofrecer a la ES como una instancia de reciclaje¹⁹ de los trabajadores de las empresas, así como con la oferta de una educación a lo largo de la vida.

El desafío de la diversificación no sólo se da en el campo de la docencia sino que se extiende también al de la investigación, ya que cada vez es más amplio el número y la cualidad de las investigaciones que se realizan fuera de las instituciones educativas. Son los

¹⁷ Para este tema, véase Neave Guy (1992). “Conocimiento relevante: ¿bálsamo para la migraña educativa?, en la revista *Universidad futura*, vol. 4, nro. 12, otoño de 1993, Antes publicado en *European Journal of Education*, vol. 27, nros. 1 y 2. Traducción de Sergio Martínez Romo.

¹⁸ Véase UNESCO. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la ES*. París 1995, pp. 18-20.

¹⁹ Véase UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la ES. Declaración Mundial sobre la ES en el siglo XXI*. París, 1998, arts. 7 a 17.

grandes complejos militares y los centros de actividades de inteligencia de los gobiernos, y también los grandes consorcios industriales y comerciales quienes producen un gran acervo de conocimientos actualizados, con el enfoque y las finalidades que, desde luego, a ellos les interesa. Pero además, no pocos grupos industriales consideran a los investigadores universitarios una fuente semicautiva de producción de conocimientos a bajos costos, sobre todo cuando las restricciones presupuestales de las IES y lo exiguo de los presupuestos gubernamentales dedicados a ciencia y tecnología, orillan a los investigadores y a las instituciones a la venta de sus productos académicos.

3. Ante la creciente complejidad de los factores intervinientes en las situaciones sociales y en las problemáticas que son objeto de estudio para las IES, ha sido necesario para los científicos abordar su análisis y su búsqueda de soluciones a partir de un abordaje científico cada vez más complejo. Ello ha conducido a la práctica indispensable de la multi o de la inter disciplina, con todo lo que ello debe implicar de reorganización institucional. Esta interdisciplinaria se ha tornado en la condición indispensable para que los conocimientos producidos por la ES sean realmente pertinentes a las necesidades de la sociedad.²⁰ Esto tiende a encauzar la nueva organización curricular de carreras desde una perspectiva metadisciplinaria.

Además, precisamente la complejidad mencionada y la necesidad que ello implica de contar con un gran número y calidad de recursos financieros y académicos, conduce a las IES a una inaplazable complementariedad entre ellas y a su internacionalización, así como al establecimiento creciente de redes de cooperación internacional.

4. Uno de los retos más punzantes que se le plantean a la ES es el de la restricción en su financiamiento.²¹ Desde la década de los noventa la tendencia a disminuir los fondos públicos asignados a este nivel educativo ha sido generalizada, aduciendo una escasez de fondos fiscales, el incremento de los costos, la obligación de asumir los gastos por los usuarios con fondos privados. Esta política restrictiva ha estado acompañada de la explosión de la matrícula, sobre todo

²⁰ Véase Michael Gibbons. *Pertinencia de la educación superior para el siglo XXI*. Documento de trabajo de "La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción" UNESCO, París, del 3 al 9 de octubre de 1998; Edgar Morin. "Sobre la reforma de la universidad", en *La Universidad en el cambio del siglo*. Jaime Porta y Manuel Lladonosa (Coord.) Madrid: Alianza Editorial, 1998; Edgar Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones UNESCO, 1999.

²¹ Véase UNESCO, 1995, p. 21.

en países en desarrollo, en los cuales el incremento proporcional de estudiantes ha sido mayor que en los países desarrollados.

Junto a la restricción del financiamiento público se ha dado también el incremento de la participación privada en los costos y de los costos mismos, lo cual ha sido materia de una larga polémica que difícilmente conducirá a acuerdos consensuados acerca de la gratuidad, la venta de servicios académicos, la ES como un derecho al que todo aspirante debe tener acceso o como un servicio para que sea adquirido por quien pueda pagar.²²

Además, el reto por resolver se ha acrecentado por las políticas adjuntas, sobre todo por la adición vinculatoria de los financiamientos a una determinada orientación de la evaluación-acreditación-certificación, por los mecanismos inadecuados de rendición de cuentas y de auditorías, por los dispositivos directa o indirectamente coercitivos para concursar por fondos etiquetados, por los diversos estratagemas inventados para el “aseguramiento de la calidad”, etcétera. Estas políticas financieras han incidido en la modificación sustancial de las identidades de los actores universitarios, como ya habíamos comentado. El reto de las tendencias del financiamiento, se desagrega, pues, en múltiples desafíos.

5. Varios desafíos resultan también de las recientes modalidades introducidas en el ejercicio del gobierno de las instituciones. Teniendo en cuenta que las líneas directrices de la orientación de la ES se determinan básicamente fuera de las instituciones educativas, se ha buscado y se ha logrado que los cuerpos directivos se conformen por personajes que tengan como característica indispensable ser capaces de poner en práctica con docilidad y eficiencia, las políticas determinadas en otros ámbitos. Además, estamos asistiendo a la nueva práctica de la participación de personas de otras esferas de actividad en las instancias de conducción de las instituciones educativas, con todas las ventajas, riesgos e incógnitas que ello comporta.²³

Dentro de estas tendencias en la conducción, es de suma importancia tener en cuenta los nuevos mecanismos organizativos, administrativos y organizacionales que se están llevando a la práctica en las instituciones, ya que a través de procedimientos aparentemente

²² Véase Blanco-Noriega-Schwarzman *et al.* “Cuotas y financiamiento en la ES”, en *Revista de la educación superior*, vol. XXX, nro. 117, ANUIES, 2001, pp. 45-112.

²³ Véase Guillermo Villaseñor G. “Formas de gobierno en las universidades”, en *Perfiles Educativos*, nro. 64, abril-junio 1994. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM.

rutinarios o prácticos, se están operando transformaciones políticas sumamente trascendentales.²⁴

6. Hay un nuevo reto que se desprende también del interior de las esferas en donde se elaboran e impulsan las políticas de ES vigentes, y repercute en quienes tenemos puntos de vista divergentes con dichas políticas. Es el reto de encontrar formas de reaccionar eficientemente ante un lenguaje y un estilo de presentación de las políticas vigentes, que hace que éstas aparezcan como dotadas de una sensatez, modernidad, racionalidad, equidad, justicia, ponderación, pureza de intenciones, contundencia; y como consecuencia de esta bondad, el disentir de ellas sólo puede aparecer como el fruto de falta de sensatez, modernidad, racionalidad, ponderación, o de intereses mezquinos y visiones ancladas en el pasado y de una alarmante estrechez de miras.

Uno de los estratagemas utilizados en estas formas de presentación es el uso de un lenguaje polisémico o de contornos semánticos poco precisos, lo cual favorece que los textos puedan ser leídos e interpretados desde múltiples ángulos teóricos y de acuerdo con las circunstancias concretas o trayectorias históricas que acompañan cada uno de los lectores, y que acompañarán a cada uno de los ejecutantes de dichas políticas. Quizá dos de los ejemplos más acabados de esta manera "muy convincente" de presentación de políticas educativas es la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior", de París de 1998 y, -en un nivel muy diferente y reducido respecto del anterior-, los documentos de las Políticas Generales y Políticas Operacionales de Docencia, aprobados por el Colegio Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana el año 2000. Esto no quiere decir que ese tipo de documentos sea rechazado *a priori*, pero hay que leerlos muy reflexivamente.

Otro de los factores que refuerzan el impacto de su presentación y sus efectos, es que se dan a conocer y se difunden directamente desde instancias del poder o vinculadas con el poder, y con el aval de quienes ejercen dicho poder. Más aún, las autoridades institucionales que

²⁴ Véase Eduardo Ibarra C. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: FCPS, UAM-I, ANUIES, 2001, pp. 253-254. "Apoyadas en esta nueva manera de hacer las cosas, la agencias del Estado y otros agentes sociales negocian estrategias, programas y metas que operan bajo normas, tecnologías y procedimientos desde los que se propicia la reinención radical de las identidades de las instituciones y de los sujetos. Estos nuevos modos de existencia son uno de los elementos sustantivos más relevantes que dan cuenta de las transformaciones recientes de la universidad".

han aplicado estas políticas y quienes han sido privilegiados por las mismas, por lo general han encontrado satisfactores económicos institucionales y aun de prestigio personal muy adecuados. Estas circunstancias han favorecido que paulatinamente el imaginario colectivo se haya alimentado de la aparente bondad de estas políticas.²⁵ Además, pareciera una mera casualidad que generalmente estos discursos y esas políticas coinciden en lo fundamental con los planteamientos neoliberales de la globalización y refuerzan su puesta en práctica.

El reto al que nos estamos refiriendo, consiste en encontrar los modelos argumentativos convincentes que nos permitan confrontar las formas elusivas de presentación y de práctica de políticas que parecen tener una omnipresencia y una inevitabilidad propias de un “destino manifiesto”, ya que tienen como receptora una población universitaria que se encuentra como “engarrotada”, sin movimiento y sin capacidad de reacción, con posiciones adaptativas que la hacen sumamente permeable y porosa a las políticas vigentes.

Una vez que hemos planteado, como elementos orientadores para la formulación de una propuesta alternativa, al conjunto del desafíos sociales y educativos que se encuentran en la realidad, vamos a presentar algunos de los problemas vigentes que también juegan este papel orientador para la formulación de nuestra propuesta de función social.

1.4. Cuestiones universales y necesidades mexicanas por atender

Decíamos al inicio de este capítulo que nos parece evidente, como lo manifiestan diversos análisis acerca de la ES, que hay un conjunto de situaciones apremiantes en sí mismas o que han producido efectos sociales alarmantes. Estas situaciones o sus efectos se dan en el nivel

²⁵ A propósito de estas ambigüedades polisémicas, es oportuno citar a Ibarra C. Eduardo (2001): “La recreación de la universidad en México se encuentra inmersa en una red de juegos discursivos de distintos alcances y niveles que van reforzando las estrategias, programas y metas gubernamentales al moldear el imaginario social. Podemos distinguir una concatenación desordenada de ideas y símbolos que, mediante una ambigüedad diversa de sus sentidos, van atrapanando a distintos sujetos de la sociedad, prefigurando así nuestro presente moderno y sus proyectadas vías de post-modernización. Los discursos en torno a la globalización como proceso inevitable e irreversible, se ubican en el vértice de estas narrativas”, pp. 353 y s.

mundial, nacional o local, y por su importancia no pueden pasar desapercibidas para la ES, debido a su vinculación con la sociedad. Precisamente por esta razón, se convierten en señales luminosas que nos sirven de guías para buscar cuál función social es necesario asignarle a la ES de nuestro país.

Las situaciones y efectos a reportar en este apartado, son realidades ya conocidas y quizá demasiado aludidas en discursos y en documentos. No se trata de destacar las tendencias evolutivas de la ES, las cuales han sido certeramente recogidas por la UNESCO.²⁶ No se trata tampoco de presentar las tendencias internacionales actuales y los procesos concomitantes y a veces contradictorios que se han desplegado, los cuales están también recogidos por la misma institución.²⁷ No pretendemos descubrir nada. Nos interesa destacarlos, sólo para mirarlos desde la perspectiva de la ES y tenerlos presentes en el planteamiento de la función social alternativa. Por eso, nos limitamos a señalar su existencia ya probada por otros estudios, y no nos preocupa aportar datos para refrendar su magnitud. Ya es algo conocido.

Sí se trata de recoger una serie de hechos²⁸ y de realidades que tienen una conformación distinta a las tendencias o a los procesos, pues son realidades que tienen una concreción física y material en la mayor parte de los casos, algunos vinculados con el hecho material de tener la vida, que además son perceptibles por los sentidos y tienen una entidad corporal, como pudieran ser el caso del hambre, de la enfermedad, de la tortura; y también se trata de recoger otras realidades que no son de carácter físico, pero que generan repercusiones de tipo sensible o sensorial como el desempleo. Y todos tendrían que ser materia de estudio y análisis por la ES, aparte de que urge su abordaje por el apremio con el que se nos presentan y por la atención inaplazable que están reclamando:

²⁶ "Los aspectos sobresalientes de la evolución de la ES en los últimos 25 años, son la *expansión cuantitativa*, acompañada sin embargo en una creciente desigualdad en el acceso, tanto entre los países como entre las regiones, la *diferenciación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudios, y las restricciones financieras*". UNESCO. *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la ES*. París, 1995. p. 16.

²⁷ En el mismo documento que acabamos de citar la UNESCO señala los siguientes procesos: Democratización, Mundialización, Regionalización, Polarización, Marginación y Fragmentación. A esos fenómenos, sería también necesario añadir, ahora ocho años después, el de la Exclusión.

²⁸ "Todas ellas (las tendencias) tienen una gran influencia en el debate sobre políticas de ES. Pero son los hechos, en el nivel más amplio, el de la sociedad mundial, regional, nacional y local, los que en última instancia exigen una nueva consideración de la misión, los papeles y las funciones de la ES". UNESCO, 1995, p. 25.

La enseñanza superior debe tener más capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y a las necesidades de la vida económica y cultural, y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad determinados.²⁹

Presentamos algunas de las cuestiones universales señalando que el ordenamiento de ellas no pretende señalar prioridad alguna:

1. *Dominación destructiva*: nos referimos en particular al fenómeno de la guerra como medio de imposición de unos grupos o naciones sobre otras, ya se trate de la guerra abierta, de guerra de baja intensidad, de guerra fría, de invasiones armadas con pretextos pacifistas o de intervenciones políticas para la invocada defensa de la democracia, de la seguridad o de las campañas antidrogas, de la lucha contra el inasible terrorismo, etcétera.
2. *Destrucción ecológica*: explotación irracional de recursos naturales renovables y no renovables para obtener mayor riqueza o seguridad; destrucción de la capa de ozono; de bosques y de especies animales y vegetales; destrucción, manipulación y control de la biodiversidad con objetivos comerciales, desertificación y disminución de acuíferos, etcétera.
3. *Calidad de vida*: incremento creciente de la pobreza y de la pobreza extrema; hambre y desnutrición crónicas; control y comercialización del agua; carencia o escasez de vivienda; restricción y comercialización de medicinas; insuficiencia de ingresos y polarización en la distribución de la riqueza, etcétera.
4. *Derechos humanos*: violación a los derechos humanos por causa de la guerra, prisión, tortura y sanciones (pena de muerte) con el pretexto de la impartición de justicia; violación a las garantías individuales, a la libertad de pensamiento-expresión; violación a las garantías sociales, a la atención a la salud, a la educación, al libre tránsito migratorio y laboral, etcétera.
5. *Derechos políticos y culturales*: Concentración hegemónica de la toma de decisiones globales por grupos de gobernantes, corporaciones y organismos controlados; subordinación o disminución de la soberanía política, comercial, alimenticia, de los estados; aplicación extraterritorial de leyes y decisiones nacionales; falta de respeto y de fomento a la diversidad y vigencia de culturas, ideologías y proyectos no hegemónicos, etcétera.

²⁹ UNESCO, 1995, p. 29.

Por lo que toca a las necesidades y demandas propias de la sociedad mexicana, y que pensamos que deben ser consideradas por nuestras IES para la determinación de su función, encontramos, entre otras, las siguientes, sabiendo de antemano que varias de ellas coincidirán con las enumeradas como cuestiones universales, y otras no se apreciarán como objetivamente existentes.

1. Por lo que se refiere a los recursos materiales y a la calidad de vida de los mexicanos, en términos generales, encontramos un 50 por ciento de la población o más en niveles de pobreza o de pobreza extrema, alto déficit de viviendas, hacinamiento, hambre y desnutrición progresivas, polarización creciente en la distribución y participación de la riqueza nacional, fuga creciente de capitales, alta concentración del ingreso, etcétera.
2. En relación con la ecología se constata la contaminación de ríos y lagos junto a la desertificación de los mismos, la contaminación del aire y de las cuencas fluviales, la destrucción creciente de bosques, la disminución de las áreas de reserva ecológica, la permisión del saqueo y destrucción de la biodiversidad...
3. Respecto de las garantías sociales, constatamos un creciente desempleo, una focalización y disminución en la atención integral de la salud, insuficiente cobertura educativa y alfabetizadora, la tolerancia de un racismo que se proclama inexistente.
4. En el aspecto político, se da una segregación de la pluralidad cultural para su participación en la constitución del Estado; imposición autoritaria de las decisiones gubernamentales; desconocimiento de los derechos a la organización político-cultural autónoma; falta de respeto a la soberanía nacional al aceptar y fomentar orientaciones estratégicas impuestas desde fuera; corrupción e impunidad gubernamental y de particulares toleradas desde esferas oficiales, etcétera.

2. Formulación general de la función social alternativa

Este capítulo, pero sobre todo el presente y el siguiente apartados, constituyen una de las metas principales que hemos tenido a la vista desde el inicio de nuestro trabajo; por eso, esta aportación propositiva es una forma de recoger, más o menos sistematizada, muchos de los planteamientos que implícita o explícitamente y de distintas formas ya hemos presentado a lo largo de las páginas anteriores. Desde luego, es también una forma de reiterar, renovadamente, las ideas que hemos expresado en otros escritos o en intervenciones públicas.

Además, creemos que conviene advertir, quizá para aquellos lectores que pudieran esperar planteamientos deslumbrantes y de una fisonomía más moderna, que se van a encontrar con un conjunto de enunciados que parecen de corte tradicional y aparentemente reeditan visiones político-educativas proclamadas –habría que analizar lo cierto de la proclama– como definitivamente superadas. Creemos que hay que correr este riesgo de apariencias calificadas de vetustas. Porque si bien, la ES y sobre todo la universidad han cambiado profundamente, no por eso han dejado de ser instituciones educativas, como lo fueron desde un principio, ni han dejado de ser universidades.

No sería sorprendente que entre los actores educativos a quienes se dirigen estas reflexiones, existan aquellos que con visión crítica analicen el escrito y planteen que no se supera el nivel de generalidad en las propuestas que se hacen, y que lo que se requiere para un verdadero cambio de la ES es contar con planteamientos de tipo práctico y operativo, y no de carácter aparentemente social o filosófico. Indudablemente tienen una gran parte de razón pero no toda. Pensamos que los planteamientos prácticos e hiperquinéticos con los que nos han apabullado en los últimos años en México, son poco útiles en el largo plazo porque su direccionalidad inmediata es más o menos errática. Es necesario, por lo tanto, tener clara la direccionalidad cualitativa que nos permita poner en práctica una operatividad coyuntural encauzada.

2.1. Enunciado general de la función social alternativa

Nuestro propósito es presentar la formulación de una función social que tenga –por una parte– las características propias de una atribución “asignada” a las IES, a partir de la situación histórico-concreta que vivimos; y por otra parte, con las características propias de una posición alternativa a la actualmente dominante, porque estamos en desacuerdo general con ella, a pesar de que fue “asignada” partiendo también de la misma situación histórica concreta que nosotros.

Por eso nuestro planteamiento no es sólo de carácter teórico general o atemporal, sino busca ser concreto e históricamente ubicable, y tomado como una posibilidad diferente al dominante. Para esta formulación de lo divergente nos servirá, como guía de contraste, el conjunto de componentes de la función social como los percibimos en las orientaciones dominantes mexicanas, planteada en el capítulo anterior.

Así, la función social, o aquello que como finalidad última y subordinante de las decisiones y acciones se adopte en las institucio-

nes de educación superior o en otras en lo relacionado con este nivel educativo, y aquello para lo cual pensamos que en el caso de México deben servir las instituciones y el sistema de ES, en su relación con el conjunto de los sectores sociales, desde una visión alternativa y desde un planteamiento de carácter general, es para:

Lograr que las IES, como resultado de su autodefinición académico-política y en el marco de los intereses generales del país, colaboren en la atención de los problemas o necesidades urgentes y de las cuestiones estratégicas de México, de acuerdo con las exigencias del desenvolvimiento de los ejes básicos del conocimiento y del servicio a la sociedad; eso se hará participando responsable y competentemente en la dinámica de los avances científicos y tecnológicos y en los diversos procesos de mundialización. Esto buscando que la Educación Superior genere para la sociedad un conocimiento riguroso de ella misma y de su compleja red de vinculaciones, así como un juicio crítico sobre sí misma y sus relaciones, de acuerdo con una axiología compatible con las exigencias del conocimiento, para que se avance en el desarrollo de gérmenes de una mayor igualdad individual y colectiva, en todos los aspectos de la sociedad mexicana.

2.2. Ampliación explicativa de la función social alternativa

Este denso párrafo puede ser interpretado de muy diversas maneras, dependiendo del significado que cada uno de los interlocutores le atribuya a cada una de las palabras que lo componen. Y el significado atribuible a cada uno de los términos, dependerá en última instancia, de la manera como los interlocutores entiendan los diferentes conceptos contenidos en el párrafo, y dependerá también de la carga valoral con la que enfrenten las diversas situaciones a las que alude lo escrito.

Es decir, se trata de una definición de la función social de la ES, con cuya literalidad podrían estar de acuerdo personas ubicadas en posiciones no sólo diferentes sino incluso antagónicas, ya que cada una tendrá una percepción diferente del sentido de las palabras. Para evitar, en la medida de lo posible, esta polisemia haremos un desglose de los contenidos de la propuesta poniendo de manifiesto el sentido que le otorgamos a nuestras propias palabras.

La Función social presentada en su planteamiento general y como finalidad última y subordinante, requiere de un conjunto de fines intermedios y de criterios de operación para su realización; dichos fines intermedios se ubican en el plano de las acciones concretas, e incluso deben ser objeto de planeación, presupuesto y evaluación académicas, hechas a la luz del planteamiento general de la misma función

social de la que ellos son parte constitutiva. Así pues, desde una visión alternativa de la función social, pensamos que aquello para lo cual concretamente deben servir las IES o el sistema de ES, en su relación con el conjunto de los sectores sociales, es para:

1. Formar a los profesionales para que con la mejor preparación posible y con los grados académicos convenientes, presten su colaboración eficaz, a través de la aplicación actualizada de sus conocimientos científicos y tecnológicos, para atender y ofrecer soluciones a las necesidades y demandas diversas de los diferentes sectores de la sociedad, complejivamente considerada. No sería idóneo que con la formación de estos profesionales se buscara responder a las demandas de uno de los sectores sociales, por importante que éste se considere, si esto fuere en desmedro o subordinación de la atención a las necesidades de otro u otros sectores sociales.

En esta atención a la sociedad habrá que tener cuidado de focalizar la formación de profesionales preferentemente de acuerdo con las necesidades sociales de orden primario, como salud, alimentación, vivienda, educación básica, así como aquellas que afecten a una mayor parte de la población, sin que implique ignorar las necesidades de las minorías. Existe una atención jerarquizada de las necesidades sociales.

Pero además hay que tener muy presente la atención profesional a los requerimientos estratégicos necesarios para un desarrollo integral del país en su conjunto, tales como infraestructura, comercio, finanzas, industria, fuentes y producción energéticas, producción agropecuaria y alimenticia, comunicaciones, seguridad nacional, derechos humanos, etcétera. Estos dos órdenes distintos pero inseparables de demandas –las mayoritarias y las estratégicas–, junto con los requerimientos del mercado de trabajo y de nuevos perfiles profesionales, servirán de alimentadores para la selección o invención de carreras nuevas e interdisciplinarias que ofrezcan las instituciones, para la formación de profesionales y para los currículos con los que se les preparará en esta visión alternativa.

Por lo tanto, los planes y programas de estudios y las trayectorias académicas de los estudiantes, tendrán que desplegarse en función de las opciones curriculares institucionales que se han elaborado a partir de la función social asignada. No hay que perder de vista la flexibilidad curricular conveniente ni los intereses personales de preparación que tengan los alumnos para su futuro ejercicio profesional, pero eso no significa subordinar el servicio que la institución decida prestar a la sociedad, a los intereses individuales y dispersos de cada uno de los alumnos. El sentido colectivo y de pertenencia a la *universitas*

hay que compatibilizarlo pero no subordinarlo a los proyectos individuales; en caso contrario la institución se convertiría en un mero aparato al que cada quien le daría el uso que le placiera.

Como se percibe en este planteamiento, estamos considerando la formación de profesionales como una actividad educativa primariamente orientada para el servicio a la sociedad, y que paralelamente, permitirá ir preparando la “mano de obra” que requieran las necesidades sociales básicas y los componentes estratégicos de la sociedad. El énfasis está en “el servicio a la sociedad” y no en la producción de “mano de obra” como un insumo económico; si los términos del énfasis estuvieran invertidos (priorizando la producción de mano de obra por encima del servicio a la sociedad), nos encontraríamos ante una función social que contemplara la ES más desde un ángulo de respuesta utilitaria al mercado de trabajo como algo primario y subordinante, y estaría colocando al servicio a la sociedad como algo secundario y subordinado. No se pueden separar o anular ninguno de los dos enfoques, pero sí es importante optar por el énfasis prioritario de uno u otro.

Además, estamos considerando que la determinación de los perfiles profesionales para los cuales se prepare a los alumnos, se realice en correspondencia con los resultados que arroje una investigación acerca de las necesidades y demandas sociales y acerca de los requerimientos estratégicos del país. Entre estos últimos se debería incluir también, como un factor importante, la necesidad de participar en el mercado mundial realmente existente, pero desde los requerimientos de nuestra propia identidad en un mundo global.

2. Como parte de su función social, es necesario lograr que las IES formen profesionales de la cultura que, con diversos niveles de preparación académica, ofrezcan a la sociedad una profundización científica actualizada de los diversos componentes de la identidad plural de México; se trata de componentes históricos, filosóficos, estéticos, políticos, étnicos, lingüísticos, literarios, científicos, geográficos. El propósito de la formación de profesionales en estos campos, es recoger científicamente la herencia cultural mexicana y desde allí avanzar en el desarrollo de procesos multiculturales,³⁰ por la interrelación entre diversas identidades colectivas, y así se enriquezca la propia idiosincrasia mexicana.

³⁰ Véase a este respecto Will Kymlicka. *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: University Press, 1999; Will Kymlicka. *Politics in the vernacular. Nationalism, Multiculturalismo, and citizenship*. Oxford: University Press, 2001.

Teniendo en cuenta la multiplicación y mundialización de las relaciones entre todas las culturas del planeta y la indiscutible incidencia de unas sobre otras, es indispensable participar en estos intercambios de manera que sus efectos sean mutuamente positivos. Para aportar a otras colectividades culturales, necesitamos tener un manejo adecuado de lo que somos para saber qué aportamos; y para aprovechar positivamente las aportaciones de los otros, necesitamos manejar adecuadamente nuestro propio receptáculo cultural, de manera que su recepción se maneje de acuerdo con los parámetros propios que nosotros decidamos. Requerimos de una mundialización ilustrada y con capacidad de juicio crítico para no recibir y asimilar indiscriminadamente cuanto mensaje y orientación nos envíen.

Además, requerimos de profesionales en estos campos para poder contender exitosamente –desde nuestros valores y sin rechazos insensatos– ante la fuerte tendencia hacia la imposición de una uniformidad cultural y de valores universalizada, que empobrece o anula la riqueza de las aportaciones locales. No tiene por qué prevalecer sobre lo local aquello que se dice universal, y menos cuando esto procede de una visión que se considera a sí misma como la necesariamente verdadera e indispensable. En todo caso, para encontrar una mediación constructiva entre los extremos, la sociedad necesita contar con una ES que prepare profesionales adecuados para esta labor.

Para eso es necesario, entre otras cosas, que desde el nivel mismo de las instituciones se considere positivo que cada una de ellas forje su propia visión y juicio críticos de las realidades económicas, valorales, sociales, culturales, históricas, científicas; y no suceda, en los hechos, que mediante las políticas educativas se vaya imponiendo una uniformidad de orientaciones, aunque eso se haga con apariencia de diversidad por el solo hecho de que se permitan diferentes formalidades en su aplicación.

Y como un factor estratégico en la formación de profesionales de la cultura, al tiempo que como un servicio a la sociedad por sus efectos multiplicadores, hay que considerar la formación de profesionales para la propia ES. Formarlos, desde luego, en la perspectiva modernizadora de la mundialización, lo cual implicará ir moldeando nuevas identidades en los académicos que no giren sobre la forja de una excelencia que los vuelve cautivos de una evaluación interesada; pero para ello se requerirá también de una nueva identidad de los directivos de las instituciones, fundamentada en una libertad propositiva y no más en una aquiescencia adaptativa.

3. Al ofrecer la ES a la sociedad las dos vertientes anteriores de formación de profesionales como parte de su función social, es nece-

sario tener gran cuidado de incorporar en su desempeño los avances científicos y tecnológicos, tanto para la adquisición de conocimientos disciplinarios como para la preparación al ejercicio profesional. Es claro que este uso de la tecnología tiene un carácter instrumental, de manera que la técnica se convierta en un facilitador del conocimiento y no en un catalizador del mismo; así, podrá ser un factor que impulse la asimilación de aquellos contenidos y orientaciones que cada institución haya autodefinido como sustantivos para cada carrera o programa docente.

La técnica, así como la apropiación de lenguajes instrumentales y científicos, tales como los cibernéticos, los matemáticos, el manejo de bases de datos, tienen una función de coadyuvancia para el arribo al conocimiento, pero no son conocimientos en sí mismos, ya que el conocimiento propiamente dicho supera con creces la acumulación organizada de la información, que es lo que proporcionan la técnica y los demás elementos instrumentales; el conocimiento es de un orden cualitativamente diferente, por su densidad sistemática, por su estructuración conceptual y por su capacidad heurística para generar nuevos acercamientos a la verdad. Sin embargo no hay que menospreciar la funcionalidad de lo instrumental para que la preparación profesional incluya también, como componente indispensable, la capacitación para seguir aprendiendo durante toda la vida.

La actualización científica y tecnológica permanente de los profesionales que la ES ofrece a la sociedad, así como la familiarización que ellos adquieren con lo técnico-instrumental, servirá también para que estén mejor capacitados para interactuar eficientemente y con criterio propio en los círculos de la mundialización; a su vez, esto impulsará que ellos proporcionen a otros miembros de la sociedad la posibilidad de interactuar, desde su propia perspectiva, en dichos círculos.

4. Un cuarto aspecto en el que la ES debe servir a su sociedad como parte de su función social alternativa, es colaborar a introducir en la sociedad mexicana el máximo posible de racionalidad. No estamos entendiendo esa racionalidad como la introducción de una orientación deductivo-racionalista en el funcionamiento del pacto social, a partir de la fijación de principios inamovibles. Estamos entendiendo la racionalidad como la eliminación de situaciones palmariamente absurdas que no permiten el establecimiento de relaciones sociales constructivas que conduzcan a la superación paulatina de desigualdades injustas.³¹

³¹ Este punto y otros de los siguientes están someramente apuntados en Villaseñor, 1994, p. 119, pero el planteamiento original acerca de la racionalidad está toma-

Es irracional, por ejemplo, seguir sustentando un modelo de país en el que más de la mitad de sus pobladores se ubiquen en los rangos de pobreza o de pobreza extrema. Es irracional la proporción tan desequilibrada en la que los sectores sociales participan en la riqueza nacional. Es inmanejable un proyecto económico volcado primordialmente hacia el exterior. Es absurda y suicida la deforestación de los bosques y la enajenación de nuestra biodiversidad, cualquiera que sea el pretexto en el que se sustente. Es temerario poner en riesgo la seguridad nacional, al abdicar al control nacional de los factores estratégicos. Es insensato que nuestro país se encuentre atravesado por una añeja situación de inseguridad económica para sus habitantes, como también lo es la falta de confiabilidad de los personajes e instituciones políticas, y la consiguiente crisis organizativa y desgaste transicional que se han provocado en el país. Es disolvente de nuestra identidad que las decisiones estratégicas sobre nuestro país estén orientadas por presiones y requerimientos extranjeros.

Ahora bien, la colaboración para construir esta racionalidad, decía Ellacuría refiriéndose a la universidad, pero que legítimamente puede extenderse a toda la ES, de ningún modo debe concebirse como una actividad educativa que se ubique en una esfera meramente instrumentalista, a la que otras instancias con poder de decisión impriman una direccionalidad en cuya determinación no hubiere participado libremente el conjunto de los actores educativos, ya que “la labor universitaria representa una instancia irreductible a cualquier otra instancia, incluso dentro de la esfera estructural ideológica”.

La condición indispensable para que las IES puedan ofrecer este servicio de racionalidad a la sociedad, es que el manejo del conocimiento –la sustancia de su ser educativo– que se haga en ellas, ya sea para la formación de profesionales o para la producción de conocimientos, esté libre de presiones directas o indirectas, y sea independiente de orientaciones extrauniversitarias que pretendieran coaccionarlo. Adelante insistiremos en este aspecto de la libertad por su estrecha vinculación con la científicidad.

5. Vinculada con el propósito de la racionalidad social está la aportación que la ES, como parte de su función social, haga a la sociedad a través de un trabajo permanente de investigación sobre ella misma. Esto debe consistir en una labor continua de diagnóstico objetivo sobre la realidad del país en sus diferentes aspectos, como la

do de Ignacio Ellacuría, “Política y universidad”, en Horacio Cerutti (coord.) *Modernización educativa y universidad en América Latina*. México: Magna Terra Editores y Friedrich Ebert Stiftung, 1990, p. 48.

calidad de vida, las finanzas, los recursos naturales, el desarrollo agropecuario, los medios de comunicación, la ecología, la participación ciudadana, los energéticos, la ciencia, la industria, los movimientos sociales, etcétera. En otras palabras, que la universidad colabore, a través de sus investigaciones, a que los actores sociales cuenten con una fotografía en movimiento de su propia sociedad. Y que no sólo se tenga un diagnóstico de lo existente, sino que también se tenga un conocimiento detallado de cómo esa realidad es percibida y valorada por los diferentes actores sociales.

Pero para que este servicio a la sociedad no se quede en un catálogo inerte de existencias, es necesario hacer un juicio académico de la realidad descubierta para detectar los puntos necesarios de superación; se trata de hacer una crítica de la realidad conocida desde los parámetros mismos del conocimiento propios de cada disciplina, y no desde las perspectivas u orientaciones de los planteamientos ideológicos o políticos, aun a sabiendas de que de alguna manera éstos se harán presentes. No se pretende ubicarse más allá o en el fin de las ideologías, pero sí desvincularse, en lo posible, de las deformaciones interesadas que presentan un pseudo conocimiento objetivo de la realidad, y desde luego, se busca explícitamente marcar distancia de las visiones "únicas" de la verdad.

El complemento necesario de los dos momentos anteriores, diagnóstico y juicio, tendrá que ser la realización de estudios y proposiciones concretas adecuadamente fundamentadas y con viabilidad operativa, en coherencia con los resultados obtenidos en los pasos previos. Como se podrá advertir, la presencia de la investigación, no solamente la aplicada sino también la básica que hace posible la anterior, se encuentra presente como un requisito indispensable para la función social alternativa. Esta presencia de la investigación permite, además, recuperar y actualizar constantemente una de las principales características del conocimiento: la capacidad de autocuestionar lo catalogado como relativamente verdadero, para plantear verdaderas rupturas epistemológicas que permitan dar el salto hacia nuevos planteamientos y paradigmas.

Los servicios de diagnóstico, de juicio teórico y de propuestas de transformación de la realidad ofrecidos por la ES, evidentemente sólo tienen pleno sentido si sus resultados se hacen del conocimiento público y además se hacen llegar a los actores sociales estratégicos para que sean objeto de discusión y de su eventual ejecución por quienes toman las decisiones en la sociedad. No es inútil reiterar que esta búsqueda de racionalidad social como uno de los aspectos de la función social, tiene como trasfondo axiológico la ética que es propia de

quien busca la verdad y es coherente en su vida práctica con lo que va descubriendo, y no con el trasfondo axiológico de quien utiliza el conocimiento para justificar decisiones previamente tomadas y de antemano valorizadas como favorables.

6. Un componente más de la aportación de la ES a la sociedad por medio de su función social, es la colaboración para que la sociedad como conjunto, procese, asuma y sea parte activa del cambio de época que está dándose en el mundo. Las IES, mediante el ejercicio de sus funciones académicas, pueden ofrecer elementos para la comprensión del cambio de las instituciones sociales, de la globalización económica, de la mundialización de los acontecimientos, de la "glocalización",³² y difundir sus manifestaciones, hacer patentes sus diversas orientaciones con sus positividad y sus negatividades o desviaciones.

Este servicio de la ES a la sociedad implica no permanecer sólo en el nivel ilustrativo o explicativo, sino también sugerir acciones prácticas en el campo científico, conductual, tecnológico, artístico, industrial, para sumarnos a ese cambio sin renunciar a nuestra propia identidad y a lo que queremos seguir siendo, pero sin quedar marginados del proceso global. Así, la ES sería un dinamizador del cambio y nuestra sociedad podría avanzar en su autodefinición sin subordinaciones impuestas y participando en diversas redes de comunicación.

7. Como una consecuencia de los seis anteriores componentes de la función social alternativa, podemos decir que un factor englobante de la función social de la ES, o un propósito complejo de ella, está conformado por la misión de implantar y desarrollar en la sociedad gérmenes de igualdad creciente entre los diferentes miembros individuales o colectivos de ella, que permitan avanzar hacia una sociedad altamente incluyente, diversificada y sin disparidades injustas.

Efectivamente, de los seis aspectos anteriores, la atención a las necesidades más apremiantes y más extendidas entre la población; el respeto y fomento de la multiculturalidad; el acceso creciente a la tecnología; el desarrollo de la racionalidad social; el conocimiento-juicio teórico-propuestas de superación; y la participación activa en el cambio, uno de los efectos más fundamentadamente esperados sería el de una mayor igualdad y una mejoría cualitativa de las relaciones sociales

³² El origen de este término se encuentra en el contexto de las reflexiones acerca de los efectos surgidos por las comunidades locales ante la presencia de la globalización, y en la búsqueda de la adecuada relación entre lo global y lo local. Así, "la 'glocalización' sería una absorción o una readecuación de lo local en función de lo global", según señala Guillermo Cano Tisnado. *La vida en globo. Avatares de la globalización*. México: Colegio de Sinaloa/ CISE-UAS, 1999, p. 20.

y del nivel de vida de quienes se encuentran fuera de los procesos sociales de mayor calidad humana.

La aportación de la ES, especialmente de las universidades, al crecimiento permanente de estos gérmenes de igualdad, no la ubicamos exclusivamente en las condiciones materiales de existencia, como salud, alimentación, vivienda; la hacemos extensiva a otras esferas más relacionales de la vida social, tales como la participación democrática en la toma de decisiones en los ámbitos de la vida civil, la ciudadanización ampliada de las acciones de gobierno, la búsqueda de la descentralización cupular de las grandes orientaciones del país, el acceso generalizado a la cultura y a la recreación, etcétera.

Tratándose del campo educativo, una de las principales manifestaciones de igualdad debiera expresarse en la similitud de condiciones para el acceso a la ES y buen desempeño en ella, lo cual implica la aportación de financiamiento público en las proporciones que lo demande el derecho general a la ES, así como la creación de numerosas instituciones públicas de ES para responder ampliamente a la creciente demanda por este nivel educativo.

8. En los siete anteriores parágrafos de este apartado, hemos comentado algunos de los principales componentes de la función social alternativa en cuanto fines intermedios y criterios operativos para su realización. Para completar la ampliación explicativa, haremos algunas precisiones.

Se dice en el enunciado general, que la asignación de una función social es resultado, entre otras causas, de la "autodefinición académico-política" de las instituciones. Con este concepto nos referimos al ejercicio institucional por el que cada una de ellas decide hacer uso de su derecho a definir los contenidos conceptuales para manejar sus funciones académicas y a determinar las orientaciones teóricas que quieran imprimir a dichos contenidos, como también los criterios y mecanismos con los que se quiera operar la conducción práctica de los programas académicos; esto en consonancia con los rasgos del modelo de sociedad para cuya edificación quiere contribuir esa institución.

Es decir, para hablar de una auténtica asignación de función social alternativa, se requiere que esa posibilidad de autodefinición académico-política sea real. No sólo como la declaración de un principio general, sino como un conjunto de consensos básicos compartidos como guías de su acción por la mayoría de los miembros de una comunidad educativa, sancionada por sus órganos colegiados como instrumentos institucionales de operación, y puesta en práctica por las diversas instancias académicas y administrativas.

En consecuencia, esta autodefinición, y por consiguiente la libre asignación de una función social, serán imposibles de alcanzar, mientras la institución tenga presiones directas o indirectas, supervisiones, evaluaciones, acreditaciones, asignación velada de criterios de calidad y concesión de certificados de calidad, y además, se ponga en práctica la vinculación, tácita pero real, de todos estos mecanismos con la entrega de recursos financieros públicos para sus programas. Tampoco será posible la autodefinición, mientras los lineamientos educativos procedentes de organismos multilaterales y la presencia de los de proyectos a futuro, ahora vigentes en la conducción de la ES mexicana, se sigan considerando como los únicos correctos y válidos, y se sigan operando con la coacción y la fuerza del poder y del financiamiento.

A primera vista pudiera parecer que estas autodefiniciones abren la puerta para que, bajo el pretexto de una libre asignación de función social, se creen las condiciones para la instauración de una completa anarquía entre el conjunto de las IES. A sabiendas de que el sistema de ES y sus instituciones siempre constituirán un conjunto “flojamente acoplado”³³ y nunca comparable con la precisión organizativa y operativa de una empresa, en el enunciado general de la función social también se dice que la asignación de esta se realice “en el marco de los intereses generales del país”.

Esto significa que sí debe existir un contorno de referencia dentro del cual se tendrán que asignar las diversas funciones sociales a las IES; dicho contorno está básicamente delimitado por los ordenamientos constitucionales de nuestro país, y por las diversas visiones que brotan de la pluralidad de culturas que conforman el Estado mexicano. Además, no se pueden dejar de lado las orientaciones que emanan de los planes y programas gubernamentales, dado el papel regulatorio que legítimamente desempeñan las instancias gubernamentales; sin embargo es conveniente recordar que los intereses del gobierno no necesariamente reflejan los intereses de la mayoría de los habitantes del país, y sí traducen las visiones y los valores de las tendencias más fuertemente representadas en los círculos gubernamentales.

Un factor decisivo para poder determinar esos “intereses generales del país”, debiera ser la consulta efectivamente participativa de los diversos actores interesados en la ES, y la consecuente adopción de medidas legislativas y ejecutivas de acuerdo con la voluntad real

³³ Véase K. E. Weick. “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”, en *Administrative Science Quarterly*, nro. 21, pp. 1-9, citado por J. Joaquín Brunner. *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-Azcapotzalco, 1987. p. 22.

de los consultados. En el caso de las misiones encomendadas a las IES en México, lamentablemente las disposiciones se han emitido con una participación sumamente restringida de sus miembros, ya que casi exclusivamente se ha tomado en cuenta a algunos pocos integrantes de los sectores directivos.

También se dice en la Formulación General que la operación de la función social se realice "...participando responsablemente en... los diversos procesos de mundialización". Con esto nos referimos a una idea ya señalada en diversas partes del texto, por medio de la cual hemos insistido en la necesidad ineludible de no quedarnos al margen de los movimientos globalizadores y de la multiplicación mundial de relaciones e influencias, sino de integrarnos dinámicamente a ellos.

Se trata de que, sin ignorar que en los procesos de internacionalización existentes objetivamente hay una orientación dominante, no asumamos una posición necesariamente subordinada, ni aceptemos como algo indiscutible e inmodificable que dicha orientación hoy dominante y la educación que de ella se desprenden, sean las únicas posibles.

Dentro de esta posición realista pero propositiva, creemos que hay que pensar y practicar la función social alternativa para la ES en el caso de nuestro país. Pasemos, finalmente, a analizar cómo esta función social alternativa se desagregaría en cada una de las siete líneas políticas orientadoras.

3. La función social alternativa en las Líneas Políticas Orientadoras

Una vez presentados los principios y las realidades que nos han servido de marco y de orientación para descubrir los desafíos y las necesidades sociales que interpelan a la ES mexicana, y habiendo formulado y explicado la función social alternativa en sus aspectos generales, en este último apartado vamos a hacer la propuesta de las Líneas Políticas Orientadoras (LPO) propias de esta visión social diferente.

La visión general de la función social nos permite formular criterios y orientaciones muy amplias que tienen el papel de trazar derroteros abiertos sobre el camino a transitar, pero no nos proporcionan los trazos desglosados del camino mismo. Por eso, con el objeto de señalar las vías que nos permitan transitar de lo declarativo a la posibilidad de aplicaciones eficaces, señalamos los componentes principales de cada una de las LPO. Sobre esas líneas, las instituciones que

lo consideren conveniente podrán diseñar los programas específicos para su aplicación.

Conviene tener presente que estas líneas políticas conforman diferentes subconjuntos de políticas particulares, los cuales recogen la problemática y las propuestas que existen acerca de tópicos afines: ya habíamos dicho antes que estas LPO son haces de postulados que sirven para iluminar las rutas principales por las que deben marchar los programas operativos que desembocarán en acciones concretas.

Si bien la agrupación en esas siete líneas es un artificio metodológico y analítico construido por nosotros mismos, lo hemos realizado a la luz de los planteamientos de la visión dominante. Ante esto se podría objetar que usar el mismo instrumento para analizar dos visiones contrapuestas en sus orientaciones políticas puede ser erróneo, o al menos peligroso, ya que se podría estar haciendo el traslado de categorías analítico-políticas propias de un objeto, para el desarrollo de esas mismas categorías en otro objeto diferente, lo cual podría distorsionar los resultados del análisis. No hay duda de que se corre ese riesgo, y por eso mismo iremos haciendo los señalamientos que se vayan requiriendo; pero por otra parte, tampoco cabe duda de que esas políticas de la visión dominante se están aplicando e incidiendo en la función social de las instituciones, y por lo tanto, dentro de ese mismo nivel concreto hay que plantear las propuestas de lo diferente.

Nosotros no estamos en contra de que existan políticas y acciones concretas en los campos a los que se refieren las LPO, aunque sí estamos en contra de algunas de ellas y en contra de la forma como se engarzan unas con otras para generar efectos concomitantes; sin embargo, nuestra divergencia sustancial es en cuanto a la orientación de esas políticas y sus impactos, en cuanto a los objetivos sociales que se quieren lograr con ellas, y en cuanto a la función social que se desprende de ellas. Así, para la presentación de nuestra visión alternativa usaremos las propias Líneas Política Orientadoras que hemos elaborado, y señalaremos los criterios conductores particulares que en el uso de esas líneas nos parecen coherentes con la visión alternativa. Seguramente que a lo largo de estos últimos apartados se van a encontrar formulaciones semejantes a las que ya han aparecido en páginas anteriores, pero se presentarán desde una óptica propositiva y no solamente desde la mirada crítica.

3.1. Aseguramiento de la calidad: evaluación-acreditación-certificación

Esta primera LPO gira alrededor de la calidad. Y el problema radica no tanto en la elaboración de una definición abstracta de “calidad” o de la forma como esa abstracción pudiera aplicarse al caso de la ES. Es cierto que sólo esa definición abstracta sería un empeño nada fácil de lograr, pero no es ese el ángulo de la calidad que principalmente nos interesa abordar en orden a la asignación de la función social. Tampoco es la selección de los ámbitos de la ES en los que hay que pretender la máxima calidad posible; de hecho, no hay ámbito que pudiera quedar excluido, ya que igualmente se busca calidad en las tres funciones académicas, en lo administrativo, en la planta física y el equipamiento, en las redes de vinculación, en la participación comunitaria y en los órganos de conducción.

El meollo del problema de la calidad, como línea orientadora de la función social, no consiste principalmente en definir qué es, pues no existe como entidad subsistente en sí misma, sino en determinar los componentes concretos que, en su interacción permanente y en determinada circunstancia, la constituyen. Y la determinación de estos componentes, no se da por la inspección cuidadosa de la esencia de una entidad llamada “calidad educativa”. Esos componentes de la calidad hay que buscarlos en la esfera de la relación de la ES con la sociedad, de cada una de las instituciones con los sectores sociales concretos. Por lo tanto, para determinar la calidad en términos concretos y operativos, cada institución tiene que hacerse dos preguntas fundamentales y tener suficientemente clara la respuesta: *¿calidad educativa para qué?, ¿calidad educativa para quiénes?*

Si bien toda calidad supone la eficiencia en los procesos de trabajo y la eficacia en la obtención de los resultados esperados, se requiere también la congruencia y relevancia de esa eficiencia-eficacia con los objetivos socio-educativos que se ubican más allá del estricto proceso de enseñanza-aprendizaje. De nada serviría, por ejemplo, obtener los más altos niveles de aprobación y titulación, o haber abatido los índices de rezago escolar, si eso no sirviera para que los alumnos pasaran al siguiente ciclo escolar, o para que les ayudara a comprender el sentido de servicio a la sociedad que tiene cursar una carrera. El círculo de la calidad está dado por la eficiencia-eficacia-congruencia y relevancia.³⁴

³⁴ Ésta es una antigua tesis de la ANUIES que, nos parece, ahora recobra vigencia a la luz de las circunstancias recientes, independientemente de las posiciones

Pero esa determinación del *para qué y para quiénes* de la calidad educativa no debiera hacerse desde una posición meramente pragmática o utilitaria de la calidad de manera que ésta se adujera y se manejara *ad libitum*; debe implicar un pleno respeto a las exigencias intrínsecas del conocimiento y de su operación, lo cual no obsta para que se le vincule –no que se le subordine– con la ética, la axiología y la posición política de quienes propugnan por un determinado tipo de calidad.³⁵

De acuerdo con lo señalado, desde una visión alternativa, la búsqueda de una mejor calidad y del uso de los medios para ello, principalmente de la evaluación, en el caso de los académicos, debe hacerse para procurar el rendimiento efectivo y la colaboración responsable de los mismos en sus tareas como profesionales del conocimiento, y para buscar su superación y actualización académicas permanentes, pero no para responder inducidamente a la hoy llamada “cultura de la excelencia” con sus cuotas de productividad cuantificable para que éstas puedan ser medidas y comparadas. No se trata de evaluar o mejorar la calidad en función del estímulo económico, del chequeo externo o de la medición comparativa con sus colegas, porque eso sólo genera procesos de inclusión o de exclusión y de competencia excluyente.

Se trata de una evaluación eminentemente académica, realizada por instancias de comprobado talante académico, y con criterios de juicio académico en cuya determinación colaboran los propios profesores, y con la finalidad de señalar deficiencias y de hacer sugerencias para estimular el desarrollo académico; no se utiliza con el objetivo de inducir comportamientos o líneas de dirección para las actividades académicas.³⁶

actuales de dicha asociación: “En términos relativos se puede entender la calidad de la ES como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad”, véase ANUIES, 1989, p. 19, “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la ES” en *Revista de la ES*, nro. 1, abril-junio 1989.

³⁵ “La calidad no hace sólo a la mejora en la eficiencia en el logro de los productos deseados, sino también a la definición cualitativa de esos mismos deseos, expresados en objetivos o finalidades de educación, en congruencia con las necesidades o proyectos nacionales”, véase ANUIES, 1989, p. 11, *ibídem*.

³⁶ Nos parece que un texto en el cual colaboramos intensamente y que resume las ideas centrales de la posición alternativa en materia de evaluación y calidad académicas es el dictamen aprobado por el Colegio Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana el 16 de diciembre de 1998, por el cual se acordó no

Queda claro que el uso de diverso tipo de evaluaciones no es para el "aseguramiento" de un preseleccionado tipo de calidad, en el sentido de la urgencia de obtener un determinado producto y de poner en práctica todos los mecanismos necesarios para controlar, certificar y comprobar que no se vaya a dar un desvío en los resultados, el cual pudiera repercutir en la obtención de las finalidades sociales que se pretenden alcanzar con dicho aseguramiento.

En concordancia con lo anterior, pensamos conveniente que existan instancias centrales que, con la representación agrupada de los diversos tipos de comunidades académicas, estimulen las acciones de evaluación y ofrezcan una reflexión permanente sobre los diferentes aspectos operativos, teóricos, políticos de la evaluación. Pero deberían ser instancias centrales libremente determinadas y conformadas por los miembros de las comunidades académicas y no creadas a partir de decretos presidenciales y con la participación de personajes políticos interesados en obtener provechos económicos o grupales de la evaluación. Además, es urgente poner en operación comités de aca-

incorporar en la reglamentación de la UAM el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), ni como requisito de titulación, ni en cualquiera otra de sus modalidades de uso. Es un texto largo pero valioso en el que se recomienda: "a) mantener plena apertura a los procesos de evaluación interna y externa que considere adecuados y convenientes para la superación académica y para la pertinencia social de sus actividades; b) Continuar con las acciones de evaluación y actualización académicas de la Universidad Autónoma Metropolitana, las cuales tienen como referentes fundamentales las demandas y necesidades de la pluralidad social de nuestro país en su inserción internacional, el marco del sistema nacional e internacional de la ES, y el conjunto de políticas académicas y sociales que conforman la opción universitaria con la que libremente se ha dotado nuestra institución; c) Incrementar la participación de los académicos de la UAM en las evaluaciones y seguir promoviendo el concurso de pares académicos nacionales e internacionales para propiciar, juntos, la actualización de los programas de docencia y de investigación; d) Proseguir la revisión sistemática de los planes y programas de estudio, conforme a los objetivos de la Ley Orgánica, para realizar las adecuaciones o modificaciones que se consideren necesarias, sin limitarse a los criterios directamente vinculados con el financiamiento; e) Continuar los estudios de seguimiento de egresados que permitan analizar su desempeño profesional en la diversidad de los sectores de la sociedad, para brindarle un mejor servicio; f) Intensificar el uso de mecanismos de información a la sociedad acerca de los resultados académicos, de la obtención y aplicación de los recursos financieros, y de las políticas que guían y dan identidad a la institución en el sistema de ES; g) Procurar que la UAM continúe colaborando en todos aquellos procesos de evaluación y de comparación interinstitucional que promuevan la superación de la calidad académica de la ES y el fortalecimiento de la orientación y realización autónomas de las actividades académicas de las instituciones de ES". Véase suplemento del *Órgano Informativo de la UAM*, del 11 de enero de 1999, pp. 14 y s.

démicos para analizar y dictaminar la calidad de infinidad de instituciones de ES, sobre todo privadas, para que con base en estas revisiones, las oficinas gubernamentales autoricen o no su funcionamiento.

La evaluación externa, como factor de contraste y de aprendizaje para el mejoramiento institucional, es muy conveniente, con tal de que tenga criterios y procedimientos amplios de aplicación, y no sea un canal de uso obligatorio para que las IES obtengan recursos. Y en el caso de los alumnos, esta evaluación externa puede ser útil si se realiza por instancias académicas verdaderamente autónomas, con estos mismos criterios diversificados y si no se le enfoca como un medio para otorgar certificados de calidad, puestos al servicio de un determinado tipo de empleadores.

No se trata de avanzar en el empeño por establecer “padrones de excelencia” que se vinculan con la entrega de financiamientos especiales, los cuales, más que a una superación académica, impulsan a la adaptación de las actividades académicas de las instituciones a los criterios de operación y calidad fijados por los acreditadores, con tal de conseguir algún recurso extra; y además provocan la competencia comercial entre las IES para atraer alumnos a sus programas, anunciando la oferta económica que acompaña la pertenencia a dichos padrones especiales.

Lo anterior no se opone a que las instituciones y los programas académicos informen a la opinión pública acerca de los resultados obtenidos y las modalidades utilizadas para la mejor calidad de su desempeño. Es claro que la transparencia ante la sociedad es un derecho de los ciudadanos y una obligación de las instituciones. Por eso es conveniente que en los procesos de evaluación y planeación institucional participen los diversos sectores académicos y directivos que componen la institución, y también se invite a los representantes de los distintos sectores sociales que pudieran estar interesados a emitir sus opiniones, sin que necesariamente formen parte de los cuerpos de decisión de las instituciones.

Respecto de la *¿calidad para quién?*, interrogante a la que antes nos referimos, nos limitaremos a transcribir y suscribir una vez más un texto ya conocido de Carlos Tünnerman porque concordamos plenamente con lo que nos propone:

¿A quién debe servir el proceso de transformación de la Educación Superior? ¿Cuáles deben ser los actores beneficiados por una Educación Superior pertinente y de mejor calidad? La respuesta, en países como el nuestro, es obvia: a todos los sectores sociales, priorizando la atención a las necesidades básicas de

los sectores más desfavorecidos... No basta con satisfacer las necesidades del sector moderno exportador, ni los requerimientos del sector productivo, ni de la competitividad internacional. Es preciso, por imperativo ético, volver la *atención preferente* hacia quienes más necesitan aliviar su difícil situación mediante los aportes que pueda hacer una Educación Superior guiada por una clara conciencia de su función social.³⁷

Lo único que añadiríamos es que este cuidado preferente para la atención de las necesidades básicas de los más desfavorecidos, se realice desde la perspectiva que ellos mismos tengan de su propia realidad, y no desde la óptica que otros sectores tienen de la situación social de ellos; que se ejecute con la mejor calidad que sea posible, sin abandonar las demandas justas de los sectores más favorecidos, y desde una perspectiva internacional que integre y no subordine lo local.

3.2. El financiamiento

Sin duda, una de las finalidades más importantes, desde el punto de vista social, con las que en la actualidad se han trazado las líneas políticas relativas al financiamiento de la ES, ha sido que la asignación de recursos públicos a las instituciones se convierta paulatinamente en un mecanismo eficaz para guiarlas, –o mejor, para inducir las–, a que mediante los procesos de evaluación y acreditación logren el aseguramiento de productos académicos con la calidad y las orientaciones requeridas para avanzar en la función social que se les ha asignado. Esta finalidad ha ido acompañada de la política de incrementar el aporte de los particulares a los gastos educativos con la correspondiente disminución de las aportaciones gubernamentales. Esto ha contribuido a la creciente “uniformización” en los esquemas que orientan la función social de las IES.

Desde el punto de vista alternativo, la finalidad social más relevante que planteamos para las políticas de financiamiento, es que las instituciones puedan contar con los recursos económicos suficientes para cumplir su función social mediante la puesta en práctica de aquella misión específica que cada una de ellas, como resultado de su autodefinición, ha decidido realizar para lograr el mejor servicio que

³⁷ Véase Carlos Tünnerman. “Conferencia introductoria. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la ES en América Latina y el Caribe”. La Habana, Cuba, noviembre de 1996, p. 33. Las cursivas son nuestras.

ellas puedan ofrecer a la sociedad. Esto, en el marco de los intereses generales del país, como lo describimos en páginas anteriores.

Es decir, las políticas de financiamiento deben servir para reforzar la pluralidad, no sólo de formas de operación y organización de las instituciones, sino básicamente para robustecer la pluralidad de opciones en la función social de las IES. Por lo tanto, el punto de partida del uso del financiamiento desde esta perspectiva, tiene que ver más con el refuerzo de la autonomía y la pluralidad de opciones, que con el aseguramiento de la calidad y la inducción directiva de las instituciones.

En esta concepción, el sujeto responsable de la aportación de los recursos es la sociedad considerada como sujeto colectivo, en la cual las personas físicas y morales, mediante sus aportaciones fiscales diferenciadas de acuerdo con sus ingresos, conforman los fondos comunes necesarios para el financiamiento de las IES. La aportación de la sociedad como sujeto colectivo, está mediada y “colectivizada” por las instancias oficiales que son quienes las distribuyen y manejan, por lo que la aplicación de sus aportaciones se hace de manera no inmediata. Aunque las aportaciones provengan de sujetos diferenciados, la constitución y el manejo de los fondos se aplica para los intereses solidarios de un sujeto colectivo.

No consideramos a la sociedad como la sola suma de las individualidades, formada por aquellos que, por tener la capacidad económica personal o por créditos, pueden comprar los servicios educativos que se ofrecen, ya sea para los usuarios o clientes que requieren de educación, de capacitación o de otros servicios educativos. No son, pues, los individuos aislados lo que asumen la responsabilidad y aplican sus aportaciones.

Aquello que la sociedad “colectivizada” (valga el pleonasma) sufraga con sus recursos, debe redundar en los gastos necesarios para el ejercicio de los derechos colectivos y no para el aprovechamiento de las oportunidades individuales. Por eso el ingreso a la ES y la culminación exitosa de los estudios, se consideran como derechos a los que cualquier persona debe tener acceso, y no sólo quienes por alguna razón cuentan con fondos para erogar los gastos necesarios. Éste es el fundamento de nuestro alegato en favor de la gratuidad de la ES.³⁸ Los posibles problemas de equidad que puedan ir aparejados a dicha gratuidad, hay que resolverlos en los ámbitos económicos correspon-

³⁸ Para ampliar la discusión sobre este punto, véase Pedro Gerardo Rodríguez. “El Aura Perdida”, en *Este País. Tendencias y opiniones*. nro. 110. México, mayo de 2000. pp. 46-56.

dientes relativos a la iniquidad generalizada en la distribución de bienes en la sociedad, pero no trasladarlos a la esfera educativa y provocar con ello procesos de selectividad social.

Si la sociedad como sujeto colectivo es quien aporta los fondos, el gobierno –mediante los poderes Legislativo y Ejecutivo–, como legítimo depositario y ejecutante de la soberanía popular, es quien debe realizar la atribución y distribución de los recursos de la sociedad para la ES, de acuerdo con los intereses y necesidades de la mayoría de sus componentes; esto debe hacerse dentro del marco de los intereses generales del país, y en el respeto a la pluralidad de misiones con las que la misma sociedad defina la función social de las IES. Por lo tanto, la corresponsabilidad en el financiamiento es del gobierno para con la sociedad, y no en sentido inverso como se ha planteado.

Una de las características más importantes que deberá tener la acción del gobierno acerca del financiamiento para que éste cumpla sus objetivos, es asegurar que sea suficiente, al menos en tres ramos: para gastos indispensables de operación e inversión en aspectos físicos como infraestructura, mantenimiento, equipo para gastos de operación e inversión en la práctica de las tres funciones académicas sustantivas, tales como laboratorios, talleres, realización de eventos, asistencia a congresos, viajes de prácticas, edición de libros y revistas, biblio-hemerotecas, bases de datos; y para pagar remuneraciones adecuadas a los trabajadores académicos y administrativos, sin la necesidad de que para ello se acuda a la invención de estímulos a la calidad y a la productividad, que en el mediano plazo generan la inseguridad económica de los trabajadores.

Desde luego, no se plantea que se canalicen los fondos sociales de manera indiscriminada a cualquier solicitud de las instituciones, sino que deberían implantarse sistemas internos para ponderar la pertinencia de las solicitudes, hacerse un seguimiento de la utilización de los fondos y una evaluación del uso de los mismos, en el marco de la autodefinition adoptada por la institución.

Una vez implantadas estas medidas, las instancias gubernamentales debieran demandar el cumplimiento de ellas y así poder planear y priorizar la distribución de los fondos públicos a las instituciones, sin que eso implique condicionar su entrega a la adopción de determinadas misiones o funciones sociales. Por lo tanto sería posible establecer modelos de distribución de recursos que sean más eficientes, claros y que tomen en cuenta variables diferenciadas para las asignaciones; para esto se establecerían comités de los distintos tipos de instituciones, compuestos por representantes del gobierno, de las comunidades académicas y de las autoridades institucionales.

Así, la transparencia y la rendición de cuentas en el uso de los recursos, junto con la participación plural en la determinación de los mismos, son parte de la función social de las políticas de financiamiento, pero vistas desde esta perspectiva. Lo mismo podría decirse de la rentabilidad de los recursos disponibles, concebida como un criterio de racionalidad en su aplicación, pero no como una práctica financiera cuyo objetivo primordial fuera el rendimiento intrínseco de los bienes más que la utilidad externa de sus aplicaciones.

Lo anterior no se opone a la posibilidad de que existan aportaciones de capital privado a los fondos financieros, con tal de que esto no se realice con la finalidad de ir relevando a los poderes públicos de la obligación de usar los fondos fiscales suficientes para cubrir las necesidades educativas, sino que esos fondos privados constituyan sólo un *plus* meramente complementario que se ubique más allá de los límites de "lo suficiente". De esta manera, la posibilidad de venta de servicios académicos, de aportaciones voluntarias de alumnos y egresados, la diversificación de fuentes de financiamiento, etcétera, no son incompatibles con la visión alternativa, si es que no se conciben como vías para privatización de los recursos, ni como mecanismos de uso obligatorio para las instituciones. Este conjunto de factores enunciados va conformando las connotaciones de la función social alternativa del financiamiento de la ES.

3.3. Reubicación de las Líneas Políticas Orientadoras

Antes de entrar directamente a la visión alternativa en las siguientes líneas orientadoras, vamos a hacer una reubicación del conjunto de ellas dentro de la función social dominante, para plantear de mejor manera su contraste con los postulados por la visión alternativa.

Ya hemos constatado a lo largo del escrito que dentro de la visión dominante, el principal punto de convergencia de los distintos planteamientos y de su concreción en sus respectivas LPO, es el siguiente: plantear como función social para la ES, el que ésta sea un instrumento adecuado y eficiente, que colabore eficazmente para el desarrollo de un modelo de relaciones sociales basado fundamentalmente en la economía propia de los procesos de mercado y en la competitividad necesaria para ello. Un factor altamente incidente en esta función social es el valor económico del conocimiento, concomitante a los desarrollos tecnológicos, informáticos y de la mundialización.

En esta orientación, la línea política del aseguramiento de la calidad con sus mecanismos de evaluación-acreditación-certificación, y

la del financiamiento con su papel de acicate para la inducción de comportamientos y orientaciones en las IES, lleven a cabo un papel fundamentalmente de herramientas, cuyo uso correcto coadyuva para que las instituciones jueguen adecuadamente y con la calidad esperada, el papel de instrumentos de esa visión dominante. Esto no quiere decir que las determinaciones que de estas dos líneas orientadoras se desprendan no tengan una repercusión importante en las acciones políticas educativas y en la función social.

Pero las siguientes cuatro líneas orientadoras, sí están más directamente relacionadas con el meollo de la función social. Así, la vinculación de la ES con la sociedad y con el mundo del trabajo, nos plantea como interlocutor prioritario de la relación externa de la ES, al mundo de la producción y a sus manejadores, a cuyo alrededor y de acuerdo con sus requerimientos, hay que estructurar la acción y la orientación de la producción y de los trabajadores. La línea del acceso, diversificación y educación a lo largo de la vida, nos plantea las formas de operación de la relación externa de la ES en orden a la ampliación de la capacitación y del reciclaje recurrentes de la mano de obra, y las exigencias a las que debe responder para obtener la producción y el mercado adecuados. En estas dos LPO encontramos, concentrada, la instrumentalidad de la ES como la postula la visión dominante, en su mirada hacia afuera del ámbito educativo.

Por otra parte, en la quinta línea orientadora correspondiente a la reforma académica ubicada en la centralidad de la docencia y del aprendizaje como ejes estructuradores de toda la actividad institucional, encontramos la concentración de la instrumentalidad de la ES en la mirada hacia su interior. Y en la línea de la autonomía y de la relación con el Estado, encontramos la regulación legal de esta instrumentalidad, la cual permite darle obligatoriedad, tanto a sus herramientas, propias de las dos primeras líneas orientadoras, como a la instrumentalidad misma tanto en su mirada exterior como interior, propia de las siguientes líneas. Este conjunto de modalidades se mejoran y se refuerzan con el establecimiento de las redes de apoyo y complementariedad de las funciones institucionales, y con la internacionalización, como se propone en la última de las LPO.

Hemos visto que este conjunto de componentes que conforman las siete líneas orientadoras para la instrumentalidad está colocado y operado como piezas o partes de un engranaje que es puesto en acción por un conjunto relativamente organizado de operadores externos a las instituciones que, junto con algunos operadores internos, constituyen una fuerza extrínseca; al entrar en acción la fuerza del engranaje, genera una serie de movimientos suficientemente articulados, a

partir de los cuales el desplazamiento de una de las piezas provoca la rotación de la otra, y ésta, a su vez de la siguiente, y así se va dando el movimiento de todo el conjunto instrumental. Ésa sería, en términos generales, la dinámica de las LPO en la visión dominante.

Nos hemos detenido en esta reubicación de las siete líneas porque antes de comenzar a tratar desde la mirada alternativa, ya no las herramientas del aseguramiento y del financiamiento, sino el meollo del “hacia afuera” de la ES que es lo propiamente “social” de la función, tenemos que señalar que en las siguientes cuatro líneas alternativas no podemos asumir sus componentes como si se tratara de unas partes del engranaje para cuyo funcionamiento simplemente requieren ser manejados por una mano ajena, ya que, por razones antes aducidas, no aceptamos como adecuado ese tipo de instrumentalidad ni de instrumentalización de la ES.

Más bien, la posición alternativa asume que los componentes de las siguientes cuatro líneas operativas,³⁹ son dinamismos con razón de ser y virtualidad propias que no se agotan ni se explican en sí mismos sino que más bien se refuerzan entre sí, pero que en su accionar simultáneo conforman una sinergia con sus diferentes aportaciones específicas, y conforman un solo haz de movimiento que se despliega en la dirección de los señalamientos marcados en el enunciado general y en la ampliación explicativa de la función social alternativa. El común denominador de esta sinergia está orientado –contrario a la instrumentalidad utilitaria y a la uniformidad incluyente-excluyente– hacia el servicio útil a los distintos sectores de la sociedad, y hacia el respeto de las orientaciones del desarrollo libremente decididas por ellos, en el respeto a la pluralidad y a la diferencia, y en el fomento de la intercausalidad de todas las diferencias.

Nos pareció que esta digresión sobre los aspectos generales de las LPO era necesaria antes de proseguir con la presentación alternativa del resto, la cual se hará planteando la orientación que cada uno de los componentes debe hacer como su aportación específica.

³⁹ Nos referimos a la relación con la sociedad, al vínculo con el mundo del trabajo, al acceso, a la diversificación, a la educación a lo largo de la vida, a la reforma académica, a la docencia y el aprendizaje, a la autonomía y a la relación de la ES con el Estado.

3.4. Vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo

Desde la mirada alternativa queda claro que el vínculo entre la ES y la sociedad es algo intrínseco a ambas, ya que la ES constituye una institucionalidad que es generada y soportada por la sociedad en su conjunto, con la finalidad de que colabore a comprender las realidades sociales, a solucionar sus apremios urgentes y estratégicos y a formar los profesionales que atiendan los servicios sociales necesarios.

Por eso, las características específicas y las relaciones propias de la sociedad plural en la que está inserta la educación, así como las exigencias peculiares de las disciplinas y de la interdisciplina, son los alimentadores privilegiados de los perfiles profesionales y de los contenidos académicos de los programas docentes, de los objetos de investigación, y de las acciones de vinculación de las escuelas. De ahí, también, que la pertinencia de la ES consiste en el papel que las instituciones deben desempeñar en relación con lo que la sociedad espera de ellas.

Ahora bien, este vínculo entre ES y sociedad, tiene dos connotaciones que contribuyen a su carácter alternativo: la primera es que la ES debe ser efectivamente un instrumento útil, pero no manejado de manera utilitaria. Esto significa –como ya habíamos adelantado en el capítulo segundo respecto del carácter instrumental del conocimiento–, que la búsqueda de la realidad y de nuevos derroteros y paradigmas científicos y metodológicos, se haría sin ningún tipo de subordinación a finalidades extrínsecas o a intereses de cualquier tipo; y se haría también sin el afán de un pragmatismo que busque primordialmente los aspectos aplicativos del conocimiento y que tenga una visión reductivista de sólo transmitir el conocimiento que considere útil. Se busca, pues, un conocimiento que afronte y resuelva situaciones problemáticas y estratégicas sin violentar las exigencias científicas y metodológicas, y sin aceptación de pensamientos únicos y dogmáticamente innecesarios.

Por consecuencia, en este pensamiento alternativo no concebimos a la ES como una herramienta que está a disposición de cualquiera y para cualquier objetivo, con tal de que tenga los medios para que le aprueben su proyecto y los recursos económicos para hacerla funcionar eficientemente. Si así fuera, se estarían creando las condiciones para que quienes poseen las mejores posiciones de poder en la sociedad instrumentalicen la ES y, además, impongan las condiciones al resto de la sociedad y les indiquen cómo ellos, a su vez deberán instrumentalizar a la ES, para que esté acorde con la visión de los primeros.

La segunda de las connotaciones de este servicio a la sociedad, es que se entienda como el servicio a todos sin excepción, sin que se dejen de satisfacer los derechos de todos, pero poniendo un énfasis particular en atención de las necesidades de la mayor parte de los ciudadanos. No podemos dejar de lado la concepción de la sociedad como un sujeto colectivo y no como la acumulación agregada de las individualidades. Por eso es conveniente buscar la colaboración de los representantes de los diversos sectores sociales, no sólo de los sectores productivo y gubernamental, sino también la de aquellos que ni siquiera se pueden considerar como usuarios y menos como clientes de la ES, para escuchar sus demandas, para recibir formación en habilidades profesionales y del empleo, e incluso para intercambiar críticamente los componentes de su cultura y de su axiología.

Si como decíamos, en la visión alternativa el punto de enlace es el constituido por las necesidades –principalmente las primarias y las mayoritarias– y por los requerimientos estratégicos, el vínculo con el mundo del trabajo, del empleo, de la tecnología, de la capacitación y del reciclaje de la mano de obra, es sumamente importante pero no es el totalizador ni el subordinante. Hay que asumirlo en toda su magnitud, pero sin ignorar que la actual conformación de la división internacional de la producción, del comercio y del conocimiento nos ubica en una posición subordinada en el concierto mundial; mantener una simple adaptación a esta forma de internacionalización, o por el contrario, ignorarla en aras de una supuesta autodeterminación soberana, sería caminar hacia el suicidio como sociedad. Por lo tanto pensamos que en la relación de la ES con el mundo del trabajo, con realismo pero con firmeza debemos salvaguardar las pautas de nuestra propia identidad dentro de la globalidad.

3.5. Acceso y diversificación: educación a lo largo de la vida

Como ya habíamos señalado, desde la visión dominante esta LPO, la anterior y las dos que le siguen, conforman el meollo de la instrumentalidad con la que se entiende la función social de la ES; y señalábamos también que se asumen como partes de un engranaje operativo en el que los engranes de una mueven las piezas de la otra.

En la visión alternativa percibimos que los tres componentes de esta Línea –el acceso, la diversificación y la educación a lo largo de la vida–, tienen una mutua complementariedad entre sí que les permite

constituir y contribuir a un dinamismo unitario que tiene razón de ser por sí mismo y que tiene virtualidades específicas, en cuyo accionar con los dinamismos de las otras líneas orientadoras conforman una sinergia enfocada hacia el servicio a la sociedad. Es una visión claramente diferenciada de la dominante por la contraposición entre su orientación al servicio, con la orientación marcada por la instrumentalidad, y por su acción de sinergia y no de engranaje operativo.

Consideramos que los tres componentes de la línea, en su interacción conforman un sentido de continuidad, y que ellos, en realidad se aglutinan alrededor del acceso a la ES, ya que la diferenciación y la educación a lo largo de la vida son modalidades o variantes del mismo acceso para su ampliación o adaptación a los requerimientos y circunstancias particulares que se van presentando a los individuos o a la sociedad en su conjunto. Esta búsqueda de la ampliación del acceso y de la cobertura, la enfocamos como uno de los servicios que la ES, a partir de instancias representativas oficiales y por medio de sus instituciones, presta al conjunto de los miembros de la sociedad, ante una de las necesidades comunitarias y ante uno de los derechos sociales más evidentes, que es poder adquirir educación y preparación en este nivel superior.

Es indudable la necesidad de ampliar el acceso, ya que es un hecho que los niveles de cobertura, que en México no pasan del 22 por ciento de los jóvenes en edad apropiada que acceden a este nivel, es bajísima para satisfacer la demanda y el derecho a esta educación, además de que ésta se da en medio de un conjunto de deformaciones e inequidades tanto en la distribución geográfica de los servicios educativos superiores como en la distribución social de los mismos. Por otra parte, también es un hecho que los avances incesantes en las tecnologías y en la informática multiplican inalcanzablemente la generación de información, así como los perfiles de trabajo y de empleo, por lo cual es indispensable tener un acceso siempre ampliado y renovado a los conocimientos.

En el caso de nuestro papel social como universitarios existe un matiz de nuestra actividad que nos parece importante registrar por su relación con esta LPO: el acceso a una mayor y mejor información y comunicación, se ha convertido en un factor de primera importancia para poder alternar y contender académicamente con las visiones dominantes, y por lo tanto para plantear y operar proyectos alternativos; con las habilidades para el acceso a la información y a la comunicación que se adquieren por la ES, se podrán abrir las posibilidades de difundir, discutir y compartir nuevas formas de globalidad, y de colaborar a inducir cambios en la actual división internacional del cono-

cimiento y del poder. Por eso, el acceso a diversas modalidades renovadas a la ES y el manejo de las nuevas tecnologías, visto desde una perspectiva que supere de la instrumentalidad,⁴⁰ se torna en una propuesta fundamental.

Pasando ahora a las particularidades de cada uno de los componentes de esta LPO, en cuanto al acceso, planteamos obviamente, la necesidad de incrementar el número de instituciones de nivel superior para responder a la demanda actual e incluso para fomentarla. Esto implicaría que la inversión necesaria para lograrlo y la implementación de estos propósitos se asumiera como una obligación gubernamental y se vinculara al ejercicio de la gratuidad educativa; no sólo para la satisfacción de una necesidad de los individuos singulares que cuentan con los medios para realizar estudios superiores o se los proporcionan mediante créditos educativos, sino también como la respuesta a una demanda de la sociedad vista como un sujeto colectivo.

Es claro que propugnamos por superar los rezagos de matrícula que tenemos en comparación con países de mayor desarrollo económico que el nuestro, pero no con el objetivo primordial de llegar a ser como ellos para estar en mejores condiciones de competitividad, ya que el orden global actual está inherentemente conformado para mantener las disparidades estructurales entre países, ni tampoco para alcanzar necesariamente los valores y el estilo de vida de ellos. Nos interesa superar los rezagos para poder obtener mejores condiciones de vida que las actuales, así como para tener más condiciones de realización de nuestra identidad social dentro de la globalidad, y disminuir nuestra dependencia sin perder la interrelación.

Ahora bien, este acceso no lo planteamos como una prerrogativa que se pudiera aplicar de forma absolutamente indiscriminada y automática para todo aspirante que solicitara su ingreso, independientemente de las circunstancias académicas en las que se encuentre. Es evidente que para ingresar a la ES se requiere contar con un determinado nivel de preparación ya adquirida. Esto supondrá la necesidad de

⁴⁰ La Comisión Internacional sobre la Educación (Comisión Delors) en su informe a la UNESCO, señaló: "Los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una concepción más amplia debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas... lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, *aprende a ser*". Jacques Delors, 1996, p. 96.

aplicar el instrumento de medición más pertinente que sea posible, para verificar si los aspirantes cuentan ya con el nivel requerido, o si todavía no lo alcanzan; el aspirante que ya lo posea tendrá que ser admitido sin condicionamientos de ningún otro tipo; y para los que no lo posean, se tendrán que ofrecer los medios necesarios para que logren alcanzar el nivel requerido.

No se trata de un examen de ingreso para ver a quién se incluye y a quién se excluye de la posibilidad de acceder a la ES, ya que el derecho a ella es universal; se trata de un examen para determinar quién ya puede ingresar y quién todavía no lo puede hacer. Sabemos que esta distinción entre el rechazo definitivo y el aplazamiento del ingreso, en las circunstancias socioeconómicas actuales del país, puede convertirse en una mera distinción de razón o en una justificación retórica pues, en la práctica, en ambos casos se trata de una exclusión de facto.

No se puede dejar de reconocer que hay una buena dosis de razón en esta posible objeción; sobre todo si se reconoce que en muchos de los casos de aspirantes que aún no cuentan con la preparación requerida, no se debe a incapacidad intelectual –que no es adecuadamente medida por un examen de opción múltiple– o a negligencia personal, sino que se debe a situaciones estructurales de carácter económico, cultural, familiar, etcétera. Pero aunque lo propuesto sea sólo una solución parcial, es necesario ir abriendo las puertas, progresivamente, a un mayor número de aspirantes.

En otras palabras, el problema del derecho a la ES no se podrá resolver sólo en el ámbito educativo, sino que hay que resolverlo en el conjunto de las instancias sociales. Por eso, por lo pronto, hay que crear algún tipo de apoyo institucional y gratuito que ayude a los aspirantes a adquirir el nivel necesario para su ingreso incondicional; ello permitirá favorecer que las instituciones cuenten con el nivel académico requerido y, simultáneamente colaborar a que el derecho a la ES se mantenga vigente y en proceso de ampliación.

Este problema del derecho indiscriminado al acceso junto con el de la selección aplazada de los candidatos –cuyas soluciones nunca nos dejan satisfechos–, tiene otra variable que no hay que dejar de mencionar. Nos referimos al problema de los exámenes de ingreso, ya que en el caso de México, y en general en la visión dominante, las formas de selección de los aspirantes, en la práctica, han tenido la función de filtros para que ingresen quienes ofrecen alguna esperanza fundada de que podrán dar los resultados que se esperan de ellos, según el proyecto social y educativo de quienes han direccionado los exámenes de ingreso. Por las circunstancias actuales, se trata, efectivamente, de exámenes de inclusión o exclusión de la ES.

Los exámenes de ingreso, desde la perspectiva de la función social alternativa, tendrían que aplicarse no sólo con determinadas técnicas pedagógicas correctas, sino con contenidos académicos y modalidades que reflejen sólo las virtualidades académicas indispensables de los aspirantes, y no para detectar valores o actitudes propias de alguna determinada manera de comprender la sociedad. Por eso, la responsabilidad de los contenidos académicos de los exámenes de ingreso y de la valoración última de sus resultados, debe ser exclusiva de las instituciones educativas; eso no obstaría para que se pudiera contar, además, con el apoyo y la asesoría técnicas de expertos en estas materias y de instancias dedicadas profesionalmente a las labores de evaluación.

Por lo que concierne a la diversificación de las instituciones, de los títulos, de las condiciones de operación, de tipo de alumnos, de las formas de ingreso, de los perfiles por lograr, es claro que es algo que se requiere, dada la complejidad creciente de las relaciones sociales en todos los sentidos. Es necesario que la ES responda a la diversidad de aspiraciones vocacionales de quienes se acercan a ella; que atienda a las nuevas demandas y necesidades que van apareciendo con los cambios mundiales, con los desarrollos tecnológicos recientes, y con la celeridad en los nuevos requerimientos de empleo y de preparación profesional; que vaya ofreciendo posibilidades, junto con la educación a lo largo de la vida, para enfrentar las diferentes circunstancias y estadios que se les vayan presentando a las personas y a las sociedades.

Pero esta necesidad objetiva de la diferenciación hay que verla a la luz de la función social que se le asigna. Desde la visión alternativa, no la planteamos primordialmente como una respuesta a las demandas de competitividad que nos marca la actual orientación de la globalización, a pesar de no poder ignorarla, contender con ella, y aprovechar los elementos positivos que contiene. Sin olvidar lo anterior, hay que asumirla como una real posibilidad de ofrecer un servicio a la sociedad, más adaptado a las necesidades que se van detectando y a las modalidades que se van requiriendo, incluso como una respuesta a la pluralidad interactiva de las culturas. Junto con esto se esperaría el apoyo de las instancias oficiales a las determinaciones que en este punto tomaran autónomamente las instituciones.

Colocados en esta visión alternativa de la función social, tampoco podemos tomar la diversificación, sobre todo en nuestro caso mexicano, como una medida de acoplamiento a las exigencias de los países que ocupan un lugar más alto que el nuestro en la división internacional del conocimiento, los cuales demandan de los países subordinados el incremento, sobre todo de la educación tecnológica, por encima

de otros niveles de preparación, para convertirnos en nichos de generación de una fuerza de trabajo subordinada,⁴¹ de acuerdo con la división internacional del conocimiento y de la producción. De lo anterior no se desprende no incrementar las carreras cortas y los títulos de profesional asociado y de técnicos, y procurar escuelas con salidas prontas al mercado de trabajo, pero de acuerdo con criterios autodefinidos y en consonancia con la visión ya presentada.

Eso nos conduciría a pensar que, dentro del subsistema universitario, coexistieran al menos dos tipos de instituciones: uno, el de las universidades propiamente dichas, que tendrían como misión social principal el servicio a los sectores sociales a partir de la generación, transmisión y difusión del conocimiento, lo que implicaría que las tres funciones académicas tuvieran el mismo rango de importancia y funcionarían vinculadamente, reconociendo el papel dinamizador de la investigación. De alguna manera, éste es el modelo universitario que, verbalmente, se ha proclamado como el paradigma de la mayoría de nuestras universidades públicas mexicanas.

Las universidades organizarían sus planes de estudios y su administración de la academia en función de los niveles de licenciatura, especialización, maestría y doctorado y de sus correspondientes títulos, que serían los únicos que se impartirían en esta modalidad universitaria; no se impartirían los niveles de "profesional asociado" ni de "técnico superior", tampoco se emitirían títulos de éstos. Además se ofrecerían cursos de educación continua de nivel universitario, *como una colaboración* a los procesos de educación a lo largo de la vida; esta actividad que, si bien es uno de los reflejos de la profunda vinculación y función social de las universidades, no es la actividad primordial mediante la cual se cubre dicha relación.⁴² Consecuentemente, las actividades de reciclaje de la fuerza de trabajo, aun cuando se hicieran en estos niveles universitarios, se inscribirían dentro de estas acciones de complementariedad, pero no como una función que se desprende de la naturaleza primordial constitutiva de las universidades.

⁴¹ "Un país no puede descuidar ni debilitar su ES pública, sin correr el riesgo de debilitar su propia 'inteligencia nacional' y sus posibilidades de mantener e incrementar sus contactos con la comunidad científica e intelectual del mundo, ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo, de modo independiente, de su propio desarrollo" Carlos Tünnerman B. "Una nueva visión de la ES", en *Revista ES y sociedad*. UNESCO-CRESALC, vol. 16, nro. 1, 1995.

⁴² Esta función y vinculación social de las universidades se manifiesta primordialmente por la orientación que imprime a la formación de profesionales, la cual se transparenta por medio de los contenidos de planes y programas de estudios y de perfiles de egresados para sus estudiantes, de las líneas de investigación adoptadas y de las actividades de difusión y extensión de la cultura.

El segundo tipo de instituciones dentro del sistema de ES sería el de los "Centros de Estudios Profesionales Universitarios". Estas instituciones, tendrían como misión principal la formación de profesionales y la formación de recursos humanos para el servicio a los diferentes sectores sociales; por eso, constituirían a la docencia como la función académica estructurante del conjunto de las actividades y decisiones, pero tendrían que desarrollar actividades de investigación y difusión vinculadas con su misión principal.

Desde luego, el factor determinante de la orientación social de estos Centros de Estudios Profesionales Universitarios, sería no sólo la formación para el empleo, sino que tendrían una orientación social mucho más amplia, que les permitiera volcarse sobre el conjunto de las necesidades sociales de la mayoría de los ciudadanos y formar profesionales que atendieran los proyectos estratégicos del país, entre ellos la formación para el empleo; es decir que lo determinante, sería el servicio a la sociedad en su conjunto, con sus demandas y necesidades estructurales y personales.

Este tipo de instituciones guardaría una relación permanente con las universidades, sobre todo para la realización de la investigación educativa necesaria para un funcionamiento excelente de los centros, y para la implementación de programas de formación de profesores, lo cual alimentaría su actualización permanente; y por otra parte, también guardarían una vinculación con los planteles que estén dedicados a la capacitación y reciclaje de la mano de obra, como alimentadores de los currículos flexibles no individualizados, que se implantarían en dichos centros. Estos Centros de Estudios Profesionales Universitarios impartirían los niveles de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico Superior, de manera que se pudieran implantar diversos planes de estudios complementarios entre sí y de diversa duración, con salidas opcionales al mercado de trabajo.

En ambos casos de instituciones de ES, las universidades y los centros, hay tres elementos fundamentales que deberían practicar para que se pudieran ubicar en la visión alternativa: *a)* que el contenido y la orientación de los planes de estudios se realicen a partir de la autodefinition que haga cada institución de acuerdo con los objetivos sociales que se proponga; *b)* que se mantenga una clara autonomía en sus relaciones con los sectores sociales y con el gobierno; y *c)* que estén efectivamente abiertas a los aspirantes para el ejercicio del derecho a ingresar a ellas, a partir de la práctica de la gratuidad de la enseñanza y del financiamiento suficiente por parte del gobierno.

Lo inaceptable sería que, en los hechos, las universidades fueran paulatinamente convirtiéndose en centros, porque entonces la diver-

sificación de funciones entre las instituciones estaría desvirtuándose, con el empobrecimiento de su identidad que les acarrearía. Se trata de impulsar dos distintos tipos de instituciones, ambas con gran calidad e identidad precisa, y no del desvanecimiento académico de las actuales universidades. Así, esta visión alternativa de la diferenciación deberá cuidar muy celosamente que no se violente la idiosincrasia de las instituciones para que no suceda que por mecanismos confusos resulte que todas produzcan egresados de todos los niveles, o que bajo la invocación de la diferenciación, se vayan privilegiando en los hechos y de forma indiscriminada las tareas vinculadas especialmente con la capacitación de la fuerza de trabajo.

El tercer componente de esta línea operativa, la educación a lo largo de la vida, prácticamente es una continuidad de los otros dos. Es clara la insuficiencia de los estudios realizados en el nivel de licenciatura, dada la celeridad y profundidad de los cambios históricos, de la evolución del conocimiento y de las nuevas necesidades existenciales y operativas que van surgiendo en las personas y en las sociedades al transcurrir sucesivas etapas. Es indispensable no sólo ir progresando en la capacidad de desempeño, sino también en la toma de conciencia de uno mismo y del sentido de la propia existencia.⁴³

Por otra parte, en los países en desarrollo con altos índices de analfabetismo real o funcional, es muy importante el rescate educativo de las personas que se pueda ir realizando en diversos momentos de su vida; esto tendría la finalidad de una mejor capacitación para el trabajo, pero sobre todo, facilitar la comprensión en el ámbito individual y colectivo, de las situaciones de cambio y de capacitación para su abordaje exitoso, de manera que eso reforzara la redefinición necesaria de sus identidades en un mundo de globalidad, y robusteciera la toma de conciencia de su identidad frente a la invasión cultural incontestable, para el discernimiento fundado de sus opciones.

Este trabajo de educación a lo largo de la vida, no necesariamente lo tendrá que hacer la ES aislada de otras instancias organizativas de la sociedad, sino que habría que hacerlo mediante sinergias educativas distintas, aportadas por diversos organismos sociales. Sin duda que la ES tendría su colaboración por medio de las universidades y de los centros docentes, como se acaba de señalar.

⁴³ "Con independencia de las necesidades inmediatas de la actualización de los conocimientos profesionales, el concepto inicial de educación permanente se ha ampliado hoy, no sólo por una necesidad de renovación cultural, sino, además y sobre todo, ante una exigencia nueva y capital de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en rápida transformación". Jacques Delors. 1996, p. 125.

Para eso, es necesaria la instauración de un subsistema escolar diferente al sistema de ES, cuyo objetivo principal sea la capacitación y el reciclaje de los recursos humanos, desde el nivel más elemental hasta el nivel superior e incluso de posgrado. No se trataría de impartir educación en el estricto sentido del término, con la operación integral de las funciones académicas tradicionales y con la búsqueda de factores estrictamente formativos. Se trataría de un sistema de transmisión de conocimientos y capacitación en habilidades, cuya determinación de contenidos estaría dada por una gran cercanía con los sectores productivos y laborales; dicho sistema debería contar con su propia estructura organizativa y con sus mecanismos de financiamiento particulares, independientemente de lo que acontezca en el ámbito educativo en cuanto tal. Sin embargo, sería indispensable mantener también una relación cercana con los dos tipos de instituciones de ES para buscar los complementos científicos y humanísticos convenientes, con el objeto de que este sistema escolar tenga las dimensiones humanas necesarias.

La propuesta de este subsistema escolar como la modalidad principal en el campo operativo de la educación a lo largo de la vida, tiene algunos componentes similares a la propuesta que hace el Programa Nacional de Educación 2001-2006 de la SEP, en su apartado de la Educación para la vida y el trabajo; pero tiene la diferencia substancial de que este sistema escolar de capacitación, se propone como una actividad que no estaría estructuralmente integrada con los subsistemas de ES, aunque sí mantendrían relaciones de colaboración entre ambos.

Retomando lo anterior, opinamos que habría que pensar en una educación a lo largo de la vida que funcionara con el menor número posible de requisitos formales, con reconocimiento de los conocimientos adquiridos en otros campos de la actividad laboral, con una gran flexibilidad curricular, con una estrecha vinculación con las instancias capacitadoras para el empleo, y con mucha atención a los cambios en la estructura ocupacional, entre otras cosas. Reiteramos que son los centros de capacitación, junto con otras instancias sociales que no se encuentran en la esfera formalmente educativa, las que debieran asumir la tarea del "reciclaje" de los profesionales, ya que esta labor no les corresponde a las universidades por no ser algo inherente a su función social originaria, y porque, si se asumiera como una obligación intrínsecamente ligada a ellas y más allá de los niveles de colaboración, sólo reforzaría la visión instrumentalizada de la ES.

3.6. Centralidad de la docencia y del aprendizaje

Como se podrá recordar de lo dicho en el capítulo tercero, esta Línea Política Orientadora en la visión dominante se concibe como una forma práctica de aterrizaje de las orientaciones externas de la instrumentalidad, planteada en otras LPO, mediante la reforma interna de las instituciones; así, los establecimientos educativos serán instrumentos eficaces para la aplicación de la función social asignada a la ES. Dado este razonamiento propio de la visión dominante, en el que la razón de la instrumentalidad es la que le da sentido a la centralidad de la docencia y del aprendizaje, ésta no tiene razón de ser en cuanto línea orientadora, para una visión alternativa.

Además, como lo hemos mencionado, no estamos de acuerdo con el enfoque social que precede a, y se desprende de, la centralidad: se busca una reforma tal de la docencia, que se produzcan los resultados esperados, planeados, seguidos y evaluados en la formación de profesionales, para que éstos sean parte de los operadores de la función social de la educación, con su misión de instrumentalidad eficiente para la sociedad del conocimiento, como ésta se concibe desde esa visión.

Sin embargo, dados los cambios tan importantes generados en todos los órdenes de la vida de las sociedades, estamos convencidos de que se requieren reformas profundas en los contenidos y en la orientación de la formación de profesionales, lo cual implica una seria reforma académica e institucional de la docencia y de la enseñanza-aprendizaje. Por eso, en este apartado nos permitimos discutir y plantear las líneas básicas de la reforma académica de la docencia, pero no su centralidad.

Se necesita una mejor preparación actualizada de los estudiantes para el servicio que ellos prestarán a la sociedad como profesionales, y para su colaboración a la solución de las necesidades sociales y de los requerimientos estratégicos de México. También necesitamos que esos futuros profesionales se formen teniendo en cuenta, con una mirada analítica y crítica, la problemática actual de la globalidad y de la mundialización, del mercado de la globalización neoliberal y sus efectos, de la tecnología, de la irrupción de la informática y de la multiculturalidad, de la movilidad, de las nuevas formas del empleo, etcétera.

Por otra parte, nos parece necesario abordar uno de los planteamientos que, a nuestro juicio, han fundamentado falazmente la centralidad de la docencia y del aprendizaje en el caso de nuestro país. Se trata de la argumentación propuesta por la ANUIES y repetida miméticamente por el Programa Nacional de Educación de la SEP, y a

través de la cual se introduce toda la orientación internacional en este punto, con el objeto de arribar a la obtención de resultados *ad hoc*, al aseguramiento de la calidad, y finalmente, a la instrumentalidad de la ES con su correspondiente función social.

La ANUIES dice que se necesita un cambio de perspectiva fundamental para entender de verdad que el objetivo real de las instituciones no es la enseñanza sino el aprendizaje, y por consiguiente –se concluye– el estudiante tiene que convertirse en el centro de atención de la institución; es decir, que el aprendizaje y la atención al estudiante, deben ser el factor subordinante de las decisiones institucionales. Lo implícito de esta argumentación es que, hasta ahora, las instituciones han tenido un objetivo central diferente al aprendizaje, es decir, la enseñanza; y que además, han tenido como sujeto central, no al estudiante sino al académico, quien además de labores de docencia ha realizado trabajos de investigación y de difusión de la cultura. En argumentaciones paralelas se ha sostenido que las instituciones han estado centradas en la investigación.

Frente a estas aseveraciones, hay que señalar la evidencia de las asignaciones presupuestales, del tiempo de dedicación de los profesores, del uso de la infraestructura física, de los criterios de contratación de los profesores, que demuestra incontrovertiblemente que el centro de atención, históricamente ha estado en la docencia y en el aprendizaje. Por lo tanto, no es convincente la afirmación de que con la propuesta de la centralidad de la docencia se está haciendo un cambio de perspectiva fundamental. Y no es que estemos postulando que los estudiantes –al no colocarlos, verbalmente, en el centro de las preocupaciones institucionales–, deban tener un lugar secundario o subordinado; simplemente pensamos que, como a los demás actores universitarios, hay que darles el lugar y el tratamiento que les corresponde, dentro de la igualdad relativa de todos ellos.

Pero volviendo al nivel argumentativo, pareciera que la enseñanza se concibiera, en la visión dominante, como una realidad que tiene sentido completo en sí misma, y que pudiera ser subsistente en sí misma; no se toma en cuenta que si ha existido la enseñanza es porque necesariamente se ha hecho en función del aprendizaje, porque de otra manera sería una mera entidad vacía. No puede existir una sin el otro, de manera que, en verdad, el objetivo real de las instituciones ha sido el binomio “enseñanza-aprendizaje” y el centro de atención ha sido la relación “profesor-alumno”. En este caso, la realidad es binaria y sin subordinación de una parte a la otra.

Por consiguiente, no se debería pensar una parte de la realidad como superior o condicionante de la otra, ni alguna de ellas como

factor primario o subordinante de las decisiones institucionales, por lo cual, el binomio “enseñanza aprendizaje” seguirá siendo una realidad en el futuro de la ES. Además, en el caso de las universidades, por razones históricas y por constitución esencial de ellas, no existe una función académica separada de las otras, y no se da la primacía de alguna de ellas, pues todas se consideran igualmente importantes en su diversidad de operaciones y de mutuas influencias. En el caso de los Centros de Estudios Profesionales Universitarios que propusimos, si bien la docencia ocupa el lugar central, dejamos claramente asentado que ella no debería funcionar sin la colaboración de las otras dos, porque estaría sujeta a un proceso de empobrecimiento y de rutinización permanente.

A diferencia de lo analizado por la ANUIES y por el PNE acerca del aprendizaje como el centro de gravitación de las IES, hay otro punto de la argumentación utilizada por esas mismas propuestas para fundamentar su Línea de la centralidad, que efectivamente hay que tomar en cuenta y abordar, porque es un dato real sin duda: la heterogeneidad de los estudiantes. Se trata de una heterogeneidad en muchos aspectos y no sólo en cuanto a su preparación o rendimiento académicos, ya que es un fenómeno relacionado con una diversidad cultural, económica, antecedentes escolares familiares, condiciones materiales de vida y desempeño, costumbres, valores, lo cual incide de una o de otra manera en su desenvolvimiento educativo.

Desde la visión dominante, esta heterogeneidad se aborda mediante la oferta de igualdad de oportunidades diferenciadas que la institución presenta a los estudiantes, para que quienes necesiten hacer uso de ellas y así obtener un mejor rendimiento, las aborden. Desde luego, la misma heterogeneidad plural mencionada, hace que esta supuesta igualdad de oportunidades se torne en una competencia por las oportunidades que se ofertan, en la cual los alumnos que se encuentran rodeados de mejores condiciones estructurales son los que podrán hacer uso de ellas. En lugar de que la igualdad de oportunidades se comporte como un mecanismo de homogeneización, se vuelve una profundización de diferencias y de exclusión.

Desde la visión alternativa, planteamos también la necesidad de implementación de mecanismos homogeneizadores, pero desde la perspectiva de igualdad de derechos para el uso efectivo de ellos mediante la aplicación de los mecanismos que cada IES considere convenientes, de manera que la heterogeneidad estructural no se convierta en un posible obstáculo para acceder a dichos mecanismos; esto permitiría obtener mayores beneficios en el desempeño y en los resultados exitosos de los alumnos y de las instituciones, sin que la supera-

ción de la heterogeneidad se transforme, por la fuerza de los hechos, en una selectividad excluyente.

En la visión alternativa pensamos que algunos de los aspectos particulares propuestos en la visión dominante, deben ser adoptados pero desde una perspectiva diferente. Así, es necesario introducir una mayor flexibilidad en los currículos, asegurando la formación en el núcleo básico de cada parte de la carrera; eso no obsta para que en los aspectos complementarios cada alumno pueda integrar el resto de sus estudios, como una forma de proyección de lo personal al interior de lo institucional, y para que la integración de las distintas materias se pueda hacer desde la perspectiva que tenga el alumno acerca de las necesidades sociales que a él le interesa abordar. Lo que no nos parece, como ya lo mencionamos en otra parte, es que el currículum flexible se convierta en una proyección académica individualizada, en función de los intereses personales que a él le interesa promover para su ejercicio profesional liberal.

La movilidad de alumnos y profesores entre los diversos niveles, programas y planteles nos parece que puede ser positiva, con tal de que se fundamente en alguno de los aspectos específicos que al alumno le interesa abordar como parte del acercamiento a la problemática social que quisiera atender en su futuro ejercicio profesional. Lo que no concuerda con nuestra visión es que dicha movilidad se considere como una especie de entrenamiento de los estudiantes para que después estén habilitados para la movilidad en el empleo como se contempla para la eficiencia competitiva de la organización productiva dominante. Reiteramos, el punto de discusión no se centra tanto en el uso de los medios, cuanto en la finalidad social que se pretende con ellos.

El establecimiento de mecanismos que fomenten un mayor rendimiento académico de los estudiantes, tales como el seguimiento lineal de los mismos, el fomento de las tutorías personalizadas, la organización de cursos propedéuticos o complementarios, los talleres de apoyo, la exigencia de idiomas extranjeros, etcétera, hay que fomentarlo, con tal de que su puesta en práctica sea para la superación personal de los alumnos y para obtener una mejor preparación para el servicio profesional. No es compatible con nuestra visión alternativa y con nuestra manera de concebir la función social de la docencia, el que estos mecanismos se orientaran primordialmente hacia la finalidad de obtener resultados susceptibles de medición cuantitativa, para seleccionar a los alumnos con resultados más rentables, y que condujera al control y aseguramiento de determinada calidad, para que, finalmente, todo este proceso arrojará resultados favorables a la instrumentalidad de la ES.

En este último supuesto estaría comprendida la aplicación de algún examen de calidad profesional después del egreso de la licenciatura por alguna agencia acreditadora y con fines diferentes a los del mejoramiento académico, aun cuando este factor se adujera como motivación importante. No nos parece adecuado este mecanismo, ya que implica una desconfianza absoluta hacia la capacidad de juicio académico de las instituciones, que han sido creadas y sustentadas por la propia sociedad y el gobierno, para el servicio colectivo.

Además, como ese tipo de exámenes está orientado a asegurar a los empleadores que los posibles contratados cuentan con determinados parámetros de calidad, y la asociación de los buenos resultados con la institución a la que pertenecen los egresados va conformando la imagen de las IES entre los empleadores, esto se presta para que las mismas instituciones, paulatinamente, busquen la adaptación de sus planes de estudios a los requerimientos del mercado de trabajo y sólo secundariamente a los de las necesidades de la mayoría de la población. Tienen una incidencia sesgada sobre la función social de las instituciones, e incluso podemos afirmar que, de manera indirecta, van socavando la capacidad de autodefinición de las instituciones.

3.7. Autonomía y relación con el Estado

Como se podrá recordar, esta sexta Línea Política Operativa, en la visión dominante se ha estructurado alrededor de la cuestión de los sujetos sociales –básicamente nos referimos a las IES y al Estado–⁴⁴ que participan o deben participar en la conducción de la ES y alrededor de las atribuciones que le corresponden a cada uno de ellos; este enfoque le ha permitido a la visión dominante pronunciarse acerca de la relación entre ambos sujetos y atribuir el papel directivo al Estado, con lo cual, desde esa perspectiva, es a éste a quien corresponde definir las características de la autonomía de las instituciones, lo cual tiene incidencias en la determinación y operación de la función social de las mismas.

⁴⁴ Para evitar posibles confusiones conceptuales entre Estado y gobierno, repetimos que usamos el término “Estado” porque es la palabra más usada en la literatura relativa a la ES, pero en realidad el contenido conceptual que le estamos dando a esta expresión está más cercano al de “gobierno”, ya que nos referimos al conjunto de los diversos órganos ejecutivos y legislativos del gobierno de un país, así como a las diversas instancias de tipo administrativo y técnico en las que se apoyan las secretarías de Estado o ministerios para el desempeño de sus funciones.

A diferencia de lo señalado en la visión alternativa, consideramos que la relación ES-Estado debe estructurarse, primordialmente, no exclusivamente, desde las especificidades de lo educativo, y desde ese punto configurar la autonomía. Este planteamiento tiene dos ejes que lo estructuran: el primero de ellos avanza a partir de que los gobiernos tienen como misión fundamental lograr que funcionen eficientemente las instituciones de la sociedad, de acuerdo con la naturaleza de dichas instituciones y según las orientaciones y finalidades que la sociedad, como sujeto colectivo, les imprima y les encomiende. Es decir, arrancamos de la realidad de que el poder y la soberanía residen originariamente en la sociedad (en el pueblo), y que ésta los deposita en el gobierno para su ejecución; el poder, por lo tanto, es de la sociedad, y sólo lo tiene "vicariamente" el gobierno; pero el poder no es del gobierno.

El segundo eje está constituido por la situación de que la autonomía de las IES es un atributo de las mismas, que brota tanto de su propia naturaleza, como del origen histórico de las instituciones universitarias. Esta aseveración se fundamenta en que el conocimiento, basamento y materia prima de sus actividades, requiere para su desenvolvimiento científico estar completamente libre respecto de toda fuerza o poder extrínseco que pretenda encauzarlo o conducirlo por trayectorias diferentes a las de su propio desarrollo, o que busque encaminarlo hacia la obtención de resultados previamente determinados por las intenciones de quien lo está impulsando. El conocimiento no debe subordinar sus avances ni la orientación de los mismos, al servicio instrumentalizado de algo o de alguien.

Por otra parte, veámos en el capítulo segundo que las primeras instituciones de ES que existieron, y que fueron las universidades, desde su nacimiento tuvieron como una de sus características, precisamente para preservar el avance y difusión del conocimiento, no subordinarse al poder temporal ni al eclesiástico, y determinar la selección de sus profesiones y la organización institucional del manejo y validación de los conocimientos, en función de las problemáticas sociales o conceptuales más álgidas en esos momentos, y en función del servicio a la sociedad. Es cierto que estos propósitos no siempre se lograron, pero ésa era la orientación prístina de las instituciones universitarias.

Consideramos que estas dos orientaciones originarias e inherentes a su institucionalidad, como son el manejo científico y libre del conocimiento y el servicio a la sociedad, siguen vigentes en lo fundamental como factores constitutivos de la ES, sobre todo de las universidades, aun cuando sus modalidades de aplicación puedan -y de-

ban- variar significativamente, de acuerdo con el desenvolvimiento histórico.

Suprimir cualquiera de estos dos atributos o modificarlos sustancialmente, nos daría como resultado el establecimiento de una institucionalidad diferente a la de la ES que quizá pudiera relacionarse con el conocimiento y que pudiera ponerse al servicio de algunos agentes sociales, pero con fines muy distintos a los señalados; tal pudiera ser la instauración de empresas del conocimiento, de colegios de capacitación de mano de obra, de consultorías y bufetes de investigación profesional. Serían instituciones cercanas a las educativas, pero no instituciones de ES en el sentido completo del término. Pero nosotros proponemos la existencia de instituciones de ES y de universidades, por eso pensamos en la presencia de los dos atributos mencionados, como componentes indispensables para la determinación de la autonomía.

Así, no consideramos la autonomía como una atribución extrínseca que se otorga a algunas instituciones por una autoridad, ya sea graciosamente o debido a que han cumplido requisitos que han sido predeterminados por la misma autoridad. El gobierno, en esta perspectiva, puede según sus intereses, reconocer o no la autonomía, pero en estricto sentido no puede otorgarla ni revocarla porque no es el autor ni el dueño de ella. Por lo tanto, nuestro punto de arranque no es buscar cuáles son las atribuciones que al gobierno le corresponde ejercer para darle realidad a la autonomía, ni con qué límites el gobierno deberá prescribir o reglamentar a la misma.

Para nosotros, el papel fundamental del gobierno en esta relación con la ES y su concreción en la autonomía institucional, consiste en que el gobierno emita todas las normas, dicte todas las orientaciones y tome todas las resoluciones prácticas para que todos los actores sociales respeten la autonomía del conocimiento y las decisiones de servicio a la sociedad que determinen las instituciones; igualmente, que provea los recursos fiscales necesarios y que emita la legislación requerida para que ese respeto a la autonomía se pueda llevar a cabo. Su papel no consiste en acotar, reglamentar o inducir, ni siquiera a distancia, el movimiento interno de las instituciones, pues esto llevaría a que a ellas sólo les restara la determinación de definir "autónomamente", cómo cumplir con la mayor eficiencia posible las determinaciones gubernamentales; es decir, eso conduciría a la subordinación y no a la autonomía.

De acuerdo con ese punto de partida, describiremos los rasgos fundamentales de la autonomía, los cuales incluyen algunas formas de relación con el gobierno, para que a la luz de esa descripción de

contenidos concretos volvamos explícitamente a precisar las características de las acciones estatales en este punto. Esto nos permitirá afinar lo relativo a la función social en esta Línea Orientadora.

Pensamos que la autonomía se despliega principalmente en tres ámbitos, el académico, el financiero y el de la conducción institucional, y que ellos, en su interacción recíproca constituyen el ejercicio real de la autonomía, lo cual se torna en la condición *sine qua non* para la asignación de la función social.

1. *Autodefinition académica.* Consiste en la capacidad real que tenga cada institución, mediante sus órganos colegiados, de decidir, sin presiones externas directas o indirectas, sobre todo financieras, acerca de los siguientes tópicos. Así, la Autodefinition académica, la Autodefinition financiera y la Autodefinition institucional son las tres vías del ejercicio de la autonomía.

- Qué carreras o posgrados quiere abrir o cerrar, qué investigaciones decide emprender, y qué conocimientos quiere difundir.
- A qué sector o sectores de la sociedad, y bajo qué modalidades, quiere dirigir preferentemente sus servicios académicos, sin que ello implique la exclusión de ningún aspirante en razón de su sector social de procedencia.
- Desde qué orientaciones teóricas y metodológicas quiere desarrollar las funciones académicas, y qué paradigmas científicos quiere que orienten sus actividades. Esto implica que se conozca y se transmita seriamente la diversidad de las orientaciones teóricas y disciplinarias, el manejo conceptual de ellas y el pleno respeto a sus planteamientos.
- Qué características académicas deberán tener los aspirantes para su ingreso a la institución, y los alumnos para su permanencia en la misma y para la obtención de su título profesional.
- Qué tipo de seguimiento y de evaluación académicos se van a practicar a los alumnos, para la obtención de la mejor calidad académica y de acuerdo con el tipo de calidad propios de su autodefinition. Esto supone que no existan presiones ni siquiera indirectas o sutiles, a través de la repetición de exhortos o de la oferta pública de conveniencias, para que agencias acreditadoras privadas o semioficiales realicen exámenes generales de egreso a los alumnos, les extiendan certificados de calidad y hagan públicos los resultados obtenidos por ellos.
- Qué características académicas deberán tener los profesores y los investigadores, qué tipo de habilitación se les demandará de acuerdo a diversas variables, qué funciones deberán desempe-

- ñar, qué evaluaciones se les aplicarán y con qué objetivos y modalidades, y qué condiciones académicas se les demandarán para su permanencia.
- Qué medidas organizativas se van a adoptar para la operación y administración de la academia, a fin de que se logren la eficiencia, la eficacia y la congruencia académicas.
 - Qué títulos va a expedir, qué tipo de reconocimiento y validez les va a otorgar, y qué requisitos van a exigir a sus alumnos, para que la institución pueda responder por ellos ante la sociedad y el gobierno.
 - Qué axiología es la que sustenta la autodefinición académica.
 - A qué necesidades sociales, bajo qué perspectiva social e ideológica y con qué modalidades quiere responder con su autodefinición académica a la sociedad, mediante la preparación de profesionales y la generación de conocimientos.
 - Qué función social asignada es la que quiere jugar a través de estos procesos de autodefinición y para la construcción de qué modelo de sociedad quiere colaborar con sus aportaciones académicas.

2. *Suficiencia y autodefinición financieras.* Consiste en que las instituciones cuenten con recursos suficientes, de las aportaciones fiscales que hace la sociedad en su conjunto y que las instancias gubernamentales recaban y asignan, para aplicarlos en la operación de las funciones académicas, mantenimiento y equipo, con la finalidad de que puedan escoger y orientar su desempeño sin condicionamientos sociales originados por fuentes financieras particulares.⁴⁵ Esto implica:

- La capacidad de distribuir internamente sus recursos de acuerdo a sus necesidades e intereses escolares y según la orientación académica escogida, sin predeterminaciones externas o sin el artificio del envío de recursos etiquetados para su uso.
- La posibilidad de establecer los controles y las condiciones que los órganos colegiados estimen pertinentes para el ejercicio del gasto de los recursos; así también, de establecer medidas de

⁴⁵ Raúl Domínguez comentando unas declaraciones del rector de la UNAM Javier Barros Sierra, señala: "Es claro, pues, que frenar las tendencias de desarrollo, obstaculizar y paralizar programas académicos, exigir *acoplamiento conductual* e influir determinadamente en la elección del rector, son violaciones a la autonomía, por lo menos desde el punto de vista universitarios, y todo ello se hace posible en virtud de la fuerte tutoría financiera del Estado". (Cursivas nuestras). Véase *El proyecto universitario del rector Barros Sierra*. México: UNAM-CESU, 1986, p. 77.

racionalidad para el mejor aprovechamiento de los recursos, sin que esto implique un afán de rendimiento y de rentabilidad estrictamente financiera de los capitales disponibles.

- La capacidad de definir criterios y formas de operación para la gestión y administración de sus recursos económicos y humanos, y en general de los activos con los que cuente la institución, de manera que con plena transparencia y con la mayor eficacia posible, éstos se pongan al servicio de la autodefinición académica y de la función social adoptada por la institución.
- Que la institución proporcione una información sistemática a sus miembros y a la sociedad acerca de los criterios que utiliza para la distribución de los recursos y acerca del uso específico de los mismos; además supone la plena disponibilidad de las autoridades para ampliar dichas informaciones, cuando los miembros de la propia institución o los representantes de alguna instancia social, legítimamente lo soliciten.

3. *Autoconducción institucional.* En términos generales esta tercera dimensión de la autonomía se refiere a que las instituciones tengan la capacidad real de seguir las normas que ellas mismas se dicten y no las promulgadas por otros, y en ese sentido abarca lo mencionado en las dos dimensiones anteriores; sin embargo aquí nos referimos más directamente a las formas de gobierno interno de las instituciones. Todo ello supone:

- Capacidad de nombrar y revocar a sus directivos en todos los niveles, así como a los responsables de conducir las distintas actividades institucionales, de acuerdo con los criterios y mecanismos con los que la propia institución se vaya dotando en las diversas circunstancias por las que atraviese, por lo tanto, sin interferencias, aun cuando sean “discretas” o mediadas, a favor o en contra de alguna candidatura para ocupar esos puestos directivos.
- Tener la capacidad para elaborar su propia legislación y las reglamentaciones que juzgue necesarias en los tres ámbitos de la autonomía que estamos manejando, de acuerdo con sus objetivos académicos y con su función social seleccionada. Por lo tanto, sin que la institución tenga presiones o inducciones externas para legislar en tal o cual materia o para modificar los reglamentado en tal o en cual sentido.
- Que las instituciones no estén sometidas a influencias o mecanismos directos o indirectos de presión, por medio de los

cuales se pretendiera ir encauzando la orientación académica de los programas, o se buscara ir encaminándolas a la adopción de un determinado tipo de calidad académica en la docencia e investigación, o se pretendiera ir imponiendo algún tipo de función social determinada.

- La creación de mecanismos eficientes de representación para que todos los miembros de la institución puedan participar, por medios directos o indirectos de representatividad, en la toma colegiada de decisiones y en el nombramiento o revocación de sus autoridades; en este caso, si se hiciera por votación directa de los miembros de los diversos sectores, sería mediante voto ponderado por sector con la finalidad de mantener los equilibrios necesarios.
- Tener la capacidad para determinar, por medio de los órganos colegiados y previa consulta a la comunidad, los aspectos académicos y académico-laborales respectivos a la contratación, promoción y permanencia tanto de trabajadores académicos como administrativos y manuales, sin contravenir los derechos laborales generales ni la bilateralidad pactada con las representaciones sindicales de los trabajadores.

De esta manera, una vez que hemos descrito las principales líneas en las que se manifiesta la autonomía de las IES, teniendo como punto de partida los atributos intrínsecos a la ES, podemos volver la vista al Estado para indicar lo que serían sus atribuciones respecto de la autonomía. En términos generales al Estado le corresponden tres funciones básicas: respetar la autonomía en su relación con las instituciones; salvaguardarla en caso de que fuera lesionada por grupos u organismos extraeducativos; y sobre todo, coadyuvar con las propias instituciones para la realización de la autonomía, sin que eso implique tratar de inducir determinaciones estatales.

Esta coadyuvancia implica, naturalmente, la interacción del gobierno con las instituciones. Así, éstas determinan las modalidades de su autonomía en los tres ámbitos ya descritos, y acuerdan con los representantes gubernamentales lo siguiente: 1) cuáles van a ser las acciones concretas que se emprenderán por parte del gobierno; 2) qué límites podrán poner a las instituciones; y 3) qué condiciones se les podrán solicitar a las instituciones para que se realice la mencionada coadyuvancia. De esta manera, el gobierno tendrá una participación activa en la gestión de la autonomía.

A manera de ejemplos, no exhaustivos, y siguiendo algunos de los aspectos descriptivos antes enunciados, se podrían señalar algu-

nas acciones de participación gubernamental, sobre las cuales los personajes del gobierno deberían estar en respetuosa alerta:

- Realizar los exámenes de ingreso de los alumnos de acuerdo con las normas expedidas por la propia institución.
- Poner en práctica el seguimiento, los apoyos ofrecidos y la evaluación académica de los alumnos, según lo acordado en la institución.
- Elaborar los parámetros de verificación de la calidad académica que cada institución decida y que éstos se apliquen eficientemente de acuerdo con sus propias normas.
- Determinar y cumplir las características académicas que deberán tener los profesores y los investigadores.
- Cumplir los requisitos de titulación y de otorgamiento de validez de estudios.
- Que las instituciones cumplan con aquellos requisitos de carácter no limitativo ni punitivo o inductivo que el gobierno requiera para realizar sus políticas, como pudiera ser el caso de la acreditación pública de las instituciones.
- Procurar recursos suficientes para las instituciones, y vigilar que existan criterios aprobados al interior de ellas para el uso de los mismos; igualmente estar atentos, junto con los actores internos, para que no haya desviaciones en la aplicación de los recursos, y se establezcan los controles y los sistemas acordados para el óptimo aprovechamiento de estos recursos.
- Recibir y analizar la información del uso de recursos que emitan las instituciones o que el gobierno necesite, para planear junto con las instituciones la distribución de los recursos con los que se cuenta en el fisco en beneficio del conjunto de las instituciones.
- Y las demás acciones que se acuerden entre ambas partes.

Los ejemplos antes mencionados nos permiten aproximarnos hacia la conveniencia de que estas actividades conformen un marco amplio de atribuciones gubernamentales en su relación con la ES y la autonomía. Pensamos que es necesario definir contornos obligatorios para el gobierno y para las instituciones, sin que esto implique limitar extrínsecamente los ámbitos de la autonomía; por eso queda claro que autonomía no puede ser lo mismo que independencia o anarquía de las instituciones.

3.8. Internacionalización de la educación superior

Esta séptima y última Línea Política Operativa se ha considerado como una consecuencia natural del fenómeno de la globalización, desde la perspectiva de la visión dominante, de manera que la internacionalización de la ES se ha enfocado básicamente con esa mirada; aunque debemos reconocer que, sobre todo por parte de la UNESCO, se le han hecho una serie de observaciones que matizan la percepción neoliberal a ultranza.

Desde nuestra posición alternativa, pensamos también que la internacionalización de la ES está intrínsecamente vinculada con los fenómenos globales que ahora conforman nuestro mundo; sin embargo, tanto a dichos fenómenos como a la internacionalización de la ES los percibimos con una diferente escala de valores a la utilizada por la visión dominante, pero también la impulsamos desde ópticas parcialmente coincidentes con ella. Por consiguiente, la incidencia de esta LPO en la función social de la ES, también está concebida con orientaciones que no son del todo idénticas a la primera. Enseguida señalamos algunos de los rubros vinculados con la internacionalización, con los cuales tenemos puntos de contacto:

Desde luego, asumimos que la realidad de la mundialización (o de la globalidad) es un fenómeno social irreversible en el ámbito mundial, de acercamientos y de influencias mutuas de muy diverso orden entre las colectividades nacionales y la colectividad internacional. Se trata de una realidad cuya presencia y dinamismos son incontestables. Sin embargo, lo que es materia de discrepancia es la orientación dominante con la que se ha manejado. Asumimos igualmente que se ha dado una integración económica, si no en la globalidad total, al menos en subgrupos de países a través de procesos de regionalización, y que, lamentablemente estas regionalizaciones económicas han profundizado las disparidades entre los países, e incluso entre bloques regionales. El rumbo que se le ha impreso a dicha integración económica y los efectos nocivos que ha provocado, son motivo de discrepancia con la visión dominante.

Por otra parte, reconocemos el creciente valor económico que ha adquirido el conocimiento, lo que lo ha convertido en el factor clave para la producción e incremento de la riqueza y del comercio; esto, y el desarrollo de la tecnología, ha ido conformando un conjunto de relaciones sociales en el mundo, al cual algunos autores la han denominado como la "Sociedad del Conocimiento", o "Sociedad de la Información", pero la han vinculado, preferentemente, con la subordinación del conocimiento al servicio de la producción competitiva para una

economía dominada por el mercado. Esta subordinación suele expresarse de maneras más suavizadas, como proclamar que la misión del conocimiento y de la ES es contribuir al desarrollo sostenible.⁴⁶ Se trata de una presencia creciente del conocimiento en las relaciones sociales globales y locales, lo cual es una realidad, pero cuya orientación pensamos que debe ser modificada.

Igualmente asumimos que la ES sigue siendo uno de los ámbitos privilegiados para la producción y reproducción del conocimiento, pero como ya ha quedado asentado anteriormente, también a las instituciones de este nivel educativo se les ha instrumentalizado en función de una manera de entender su papel social, por lo cual, finalmente dicha instrumentalización se ha tornado en una razón para la elaboración de planteamientos alternativos, debido a la falta de consenso que ha provocado esta última orientación.

Nos percatamos también de que estas orientaciones prevalecientes han ido conformando una división internacional del conocimiento que ha conducido a que los países más desarrollados sean los que tengan la capacidad de producir la investigación básica de frontera, la investigación tecnológica de punta y la más competitiva para la producción de valor agregado; a que tengan las coberturas más amplias en este nivel educativo, y a que puedan emitir las orientaciones, que en materia de ES, les parezcan más pertinentes para que se practiquen en los países con menores niveles de desarrollo, según el papel que éstos desempeñen en la división internacional de la producción.

Como contraparte, estas naciones "emergentes" están siendo encaminadas a que generen el conocimiento más adecuado y de la mejor calidad posible para la aplicación de la ciencia y de la tecnología producida en latitudes más desarrolladas; a que incrementen significativamente su cobertura sobre todo en los niveles de formación de técnicos y profesionales asociados, a que capaciten la fuerza de trabajo necesaria, y a que la ES se desempeñe de acuerdo con el papel que se le ha asignado en relación con la producción mundial.

Por lo que se refiere a nuestra manera de percibir la internacionalización desde una posición alternativa, pensamos que los dos objetivos hasta ahora planteados por la otra perspectiva son muy valiosos y hay que impulsarlos. Nos referimos al hecho de dotar a la vida

⁴⁶ Para una ampliación de esta discusión, véase los resolutivos de la *Declaración Política y Compromiso de Madrid* que formó parte de la "Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe" de mayo de 2002, en la que se acordó hacer una "Alianza para la Sociedad de la Información", así como conformar un espacio común para la ES en Europa y América Latina.

académica de una dimensión internacional, de manera que en los planes de estudio, en la problemática que se aborde, en las investigaciones a realizar, en las teorías que se manejen, en los autores en los que se apoye, en la bibliografía que se use, etcétera, se tome en cuenta el ámbito universal, en el cual se encuentran inmersos.

El segundo objetivo que nos parece valioso es establecer todo tipo posible de redes, vinculaciones y procesos de movilidad entre los alumnos, maestros, proyectos de investigación, conocimientos adquiridos, tecnologías utilizadas, convalidación de estudios, ofertas de financiamiento, entre instituciones de diversos países, etcétera, para acrecentar el rendimiento y la calidad de los esfuerzos educativos. Esta intensificación de intercambios y de circulación de personal, no tiene por qué implicar la uniformización de contenidos curriculares básicos o la implantación de estándares universales que debieran ser asumidos de manera idéntica por todas las instituciones. Se trata de intercambios que no destruyan la diversidad sino que busquen la equivalencia de las pluralidades

También estamos de acuerdo con el objetivo de equidad internacional que más allá de círculo educativo se busca a través de la internacionalización: disminuir la distancia que separa a los países más desarrollados y a los países en desarrollo, especialmente respecto de los más atrasados; y además, nos parece muy razonable que se busque poner especial empeño en la formación –no sólo capacitación– de recursos humanos y en la creación de capacidades endógenas en dichos países. Lo que sería lamentable es que esta distancia entre los países, que es una distancia de carácter económico, de niveles de vida y de desarrollo integral, se fuera paulatinamente focalizando principalmente a la reducción de la “brecha digital” entre países desarrollados y en desarrollo, como se está planteando en las recientes reuniones internacionales.⁴⁷

Pero más allá de estos puntos generales de convergencia nos interesa plantear que la función social que desde la posición alternativa se busca con los dos objetivos y con la equidad internacional entre países, no está orientada primordialmente a lograr un orden internacional centrado en la competitividad propia del comercio, ni en la unificación en la manera de entender la realidad y el manejo de ella. Más bien nos interesa una internacionalización que en sus objetivos y

⁴⁷ Nos referimos a las reuniones comentadas en la nota anterior, y cuyos resultados aparecen también el documento *Valores y Posiciones Comunes*, de esa misma reunión internacional. Véase *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Documento nro. 79, “Los Compromisos de Madrid y la Educación”: <http://www.observatorio.org>

en su equidad internacional se oriente a que las instancias globales realicen una adecuada comprensión y tratamiento solidario de las heterogeneidades locales, como éstas se dan en los diversos campos de la actividad humana, de forma que avancemos hacia un proceso de asimilación universalizada y compartida de las pluralidades y no a su paulatina desaparición.

Por eso nos parece que la internacionalización educativa debe procurarse no sólo como un factor para la superación de las deficiencias del actual orden internacional, y en relación con los parámetros hoy dominantes de modo que se mantuvieran, fundamentalmente, los mismos esquemas y criterios de la presente división internacional del conocimiento, solamente que más perfeccionados. La razón de nuestra discrepancia con mantener el actual orden internacional es que éste se encuentra dominado, desde sus raíces, por factores de tipo económico-comercial-productivo y de competitividad, dejando los mismos esquemas de disparidades entre países y los mismos procesos de preeminencia y de subordinación entre ellos, además de que propicia un avance paulatino hacia la homogeneización cultural y de pensamiento.

Por esto primordialmente postulamos la necesidad de una nueva correlación entre países que produzca equilibrios sustancialmente diferentes a los actuales, en la cual el respeto y el apoyo a quienes por historia, cultura y convicción han decidido permanecer como "los diferentes", sea para que ellos se desarrollen sin abandonar sus diferencias, y no para que sólo se desenvuelvan como complementos de lo que necesitan los países avanzados, pero que ellos mismos no están dispuestos a realizar porque no les conviene, razón por la cual inducen, en forma más o menos coactiva, a los países "emergentes" a que lo produzcan. Esta nueva correlación conduciría a una nueva división internacional del conocimiento, para lo cual, la acción de la internacionalización de la ES deberá ser definitiva.

Precisamente debido a esta manera de entender la internacionalización de la ES, estamos de acuerdo con algunos de los criterios destacados por la UNESCO para su puesta en práctica; son criterios con los cuales, en el ejercicio de la internacionalización educativa se podría combinar la equidad internacional con el fomento de las particularidades sociales locales, y además, resultan adecuados para la función social alternativa.

Nos referimos a criterios como la flexibilidad de los procedimientos en la cooperación internacional para que los centros educativos se ocupen de los problemas con sensibilidad propia; que la movilidad universitaria internacional no esté determinada con un enfoque mer-

cantilista en la selección de los estudiantes extranjeros; que la cooperación sea multilateral para reducir el peligro de dependencia de modelos importados de desarrollo educativo; que la enseñanza y la investigación no tengan una sola dirección, sobre todo a largo plazo; que la formación de recursos humanos se haga con respeto a las diversas identidades culturales y sociales, etcétera.

Por otra parte, nuestra línea de la internacionalización no se enfoca a que la ES se convierta en un camino hacia el objetivo de que los países llamados “emergentes” necesariamente tengan que seguir los patrones de crecimiento económico y de relaciones sociales nacionales e internacionales que han alcanzado los países “desarrollados”. En otras palabras, esos países con mayores indicadores cuantitativos de calidad, no necesariamente son el modelo ni constituyen la aspiración obligada a alcanzar por todos los países. Legítimamente existen otros modelos de calidad de vida, dotados de elementos culturales diferentes. Sin embargo, estas respetables tendencias de diversidad que pueden darse en diferentes países, no deben implicar un rechazo a los valores del desarrollo y de la modernización, sino sólo una orientación divergente de los mismos. Por lo tanto, con esta concepción de la internacionalización educativa no se avala la permanencia en el rezago económico, tecnológico, productivo, comercial o social.

Nuestra línea de internacionalización se orienta a que la ES sea un factor de impulso a la apertura supranacional, para no quedar encapsulados sólo en la visión nacional, sino para buscar que nuestras heterogeneidades sean respetadas y asumidas por la globalidad; así, dentro de esos ámbitos mundiales, lo heterogéneo no quedará subsumido o absorbido por lo que ciertas tendencias hayan declarado como universalmente valedero y prácticamente único. Es necesario lograr que la ES sea un factor de apoyo a la instauración de verdaderos “sujetos” al interior de las estructuras de la globalidad,⁴⁸ para no fetichizar a esta última, así como a la re-conformación de la actual división internacional del conocimiento.

⁴⁸ Véase Néstor García Canclini. *La globalización imaginada*. México: Paidós, 1999, pp. 28-36.

Conclusión





Más que una enumeración de los resultados logrados al término de este escrito, es decir, más que un conjunto de conclusiones obtenidas y comprobadas, nos interesa describir brevemente lo que a nosotros, en lo personal, nos ha dejado este libro, y quisiéramos transmitir a los universitarios que tengan la paciencia de leerlo.

Nos queda el convencimiento de que la educación superior mexicana, como hoy se está llevando a cabo y como los conductores de ella nos dicen que se proponen seguirla impulsando, tiene un profundo vínculo con las raíces del pensamiento neoliberal, y con la globalización económica de ese mismo signo como actualmente se despliega en el mundo. No nos cabe duda del papel importantísimo que para ello han desempeñado y siguen desempeñando los organismos internacionales.

También nos queda claro que las políticas de educación superior han comenzado a transformar a nuestras instituciones mexicanas, y a nosotros como actores de ellas, también nos comienzan a adaptar a sus mandatos; pero sobre todo, nos queda claro que le están cambiando la orientación de la función social que éstas juegan en nuestro país. Con un discurso globalizador y de “avanzada”, las están convirtiendo en instrumentos de un sistema de poder sumamente excluyente e injusto. Por lo tanto, nuestra educación superior, en los hechos, ya no está teniendo una función social que repercuta positivamente para la mayoría de los habitantes de este país; más aún, se está convirtiendo en un instrumento que puede coadyuvar a una mayor inequidad social.

Esta visión realista de la educación superior en México, nos señala que sería conveniente tratar de modificar sustancialmente la función social que hoy está jugando, y lograr que nuestras instituciones se reorienten hacia el servicio de la mayoría de los mexicanos. Esto implicaría lograr cambios radicales en nuestras instituciones, pero sin quedar marginadas de los procesos de la globalidad, y de la mun-

dialización con todos sus increíbles progresos, y simultáneamente teniendo la seguridad de que otro mundo es posible.

Por lo tanto, será necesario instaurar dinamismos de análisis y de estudio de nuestra realidad, que nos encaminen a retomar la conducción de nuestras instituciones y a reasignarles una función social de acuerdo con la manera como entendemos la relación de ellas con la sociedad. La visión alternativa que ha sido prefigurada, nos muestra la posibilidad de que existan caminos diferentes al actual.

Digamos para qué queremos que sirva la educación superior en México, cuál es la función que queremos que desempeñe, y a partir de la realidad démosle razón de ser a la esperanza.

Fuentes de información

Aboites, Hugo. *Examen único 1996-2000: balance preliminar; y Examen único 1996-2000. Balance*. Mimeo.

ANUIES. "Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la ES", en *Revista de la Educación Superior*, nro. 1, abril-junio 1989.

_____. *La ES en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES, 2000.

_____. "Ideas y crítica: cuotas y financiamiento de la ES", varios autores en *Revista de la Educación Superior*, nro. 117. México: ANUIES, enero-marzo 2001.

Ataliva Amengual, S. "Reflexiones sobre la fundación de la universidad", en *Revista Estudios Sociales*, nro. 16, Santiago de Chile: CPU, 1978.

Banco Mundial. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC., 1994.

_____. *Peligro y promesa: la Educación Superior en los países en desarrollo*. Washington DC., 2000.

_____. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington DC., 2002.

Bauman, Zigmunt. *La globalización, consecuencias humanas*. México: FCE, 1999.

BID. *Documento de estrategia*. Washington DC., 1995.

_____. *Higer Education in Latin America; Myths, Realities, and how the BID can help*, Washington DC., 1997.

Blanco-Noriega-Schwarzman, et al. "Cuotas y financiamiento en la ES", en *Revista de la educación superior*, volumen XXX, nro. 117, México: ANUIES, 2001.

Brunner J., Joaquín. *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-Azcapotzalco/SEP, 1987.

_____. *Globalización cultural y posmodernidad*. Chile: FCE, Breviarios, 1998.

_____. "Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información", en *Cuadernos de PREAL*, nro. 16, enero 2000.

Cano Tiznado, Guillermo. *La vida en globo, avatares de la globalización*. México: UNAM/Universidad Autónoma de Sinaloa, 1999.

Casas, R. et al. *Las políticas sociales de México en los años noventa*. México: UNAM-FLACSO-Plaza y Valdés, 1999.

CEPAL. *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile: ONU, 1990.

CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: ONU, 1992.

Cerutti, Horacio (coord.) *Modernización educativa y universidad en América Latina*. México: Magna Terra Editores y Friedrich Ebert Stiftung, 1990.

Coraggio, José Luis y Rosa María Torres. *La educación según el Banco Mundial*. Argentina: CESU/UNAM/Niño y Dávila Editores, 1997.

De Vries, Vietse. "Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90", en *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, Encuentro de especialistas en educación superior, tomo II. México: CIICH/UNAM, 2000.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO / Santillana, 1996.

Domínguez, Raúl. *El proyecto universitario del rector Barros Sierra*, UNAM-CESU, 1986.

Durkheim, Emilio. *Educación y sociología*. Buenos Aires: Tauro Editores, 1968.

Equipo de Transición del presidente electo Vicente Fox Quesada. *Bases para el Programa Sectorial de Educación XXI, 2001-2006*.

Fernández-Vega, Carlos. "México SA.", en *La Jornada*, 30 de agosto y 5 de noviembre del 2001, <http://www.jornada.unam.mx/2001/ago01/010830/030a1eco.html>

Flores Olea, Víctor y Abelardo Mariña Flores. *Crítica de la globalidad*. México: FCE, 1999.

Fransman, M. "Information, knowledge, vision and theories of the firm", en *Industrial and Corporate Change*. Oxford University Press, volumen 3, nro. 3. 1994.

Fox Quesada, Vicente. *Vicente Fox propone*. México: Ediciones 2000, 2000.

_____. Videoconferencia, consultada en: <http://www.vicentefox.org.mx/campaña/discursos/anuies.html>.

Gandarilla Salgado, José Guadalupe. "Sobre algunos cálculos del subsidio a la educación superior" en *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su porvenir*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales, <http://serpiente/dgsc.unam.mx/ceiich/educacion/gandarilla.htm>

García Canclini, Nestor. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Gázquez M., José Luis. *Informe del Rector General, 2000*. México: UAM, 2000.

Gibbons, Michael. "Pertinencia de la educación superior para el siglo XXI". Documento de trabajo de *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO, 3-9 de octubre de 1998.

Giddens, Anthony. *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus, 1999.

Gil Antón, Manuel. *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A, primavera 1994.

González Casanova, Pablo. "La nueva universidad" en *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: ERA, 2001.

Hayek, Friederich von. *Droit, Législation et liberté*. Cit. t. III. París: Le Seuil, 1943.

Ibarra Colado, Eduardo. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: FCPS/UAM-I/ANUIES, 2001.

_____. "Considering New Formulas for a Renewed University : the mexican experience" en revista *Organization*, volumen 8(2): 209, London, Thousand Oaks CA, and New Delhi, 2001.

Jiménez, Gilberto. *Elementos para una ética de liberación social*, Mimeo. 1972.

Kurnitzky, Horst. *Vertiginosa inmovilidad, los cambios globales de la vida social*. México: Colección Vino Tinto, Blanco y Negro, 1998.

Kymlicka, Will. *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford. University Press. 1999.

_____. *Politics in the vernacular. Nationalism, Multiculturalismo, and citizenship*. Oxford. University Press. 2001.

La Jornada, 24 de diciembre de 2001.

Latapi, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México*. México: Nueva Imagen, 1980.

_____. "Sociedad del conocimiento: economía intensiva del conocimiento (economía del aprendizaje)", en revista *Proceso*, nro. 1248. México, 1 de octubre de 2000.

Ley de protección de la Educación Pública (proyecto).

Mackenzie, Laura. *México, universidades tecnológicas en México: un modelo en proceso de consolidación*, OEI, abril 2001, <http://www.campus-oei.org/sii/numero38/noticia01.htm>.

Mendoza Rojas, Javier. "Vinculación universidad-necesidades sociales", en Pozas, Ricardo (compilador). *Universidad nacional y sociedad*. México: Porrúa/CIH /UNAM, 1990.

_____. *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU/UNAM, 2002.

Milton y Rosae Friedman. *Libertad de elegir*. Madrid: Orbis SA. 1980.

Morin, Edgar. "Sobre la reforma de la universidad", en Jaime Porta y Llandonosa Manuel (coordinadores). *La universidad en el cam-*

- bio del siglo*. Madrid: Alianza Editorial. 1998.
- _____. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. "Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980)" en Gonzáles Rivera, Guillermo y Carlos Torres. *Sociología de la educación*. México: CEE, 1988.
- Neave, Guy. "Conocimiento relevante: ¿bálsamo para la migraña educativa?", en revista *Universidad futura*, volumen 4, nro. 12, otoño 1993.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicados 22, 47, 68, 69, 79* <http://www.observatorio.org/comunicados>.
- OCDE. *Reseña de las políticas de educación superior en México, reporte de los examinadores externos*. México: OCDE, 1995.
- _____. *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior*, Washington DC: OCDE, 1997.
- _____. *Seguimiento de las reseñas de las políticas educativas nacionales: la educación superior en México*. México: OCDE, 2000.
- _____. *Administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*; Washington DC: OCDE, 2000.
- _____. *Knowledge Management in the learning society*. París, Francia: OCDE, 2000.
- UAM. *Órgano Informativo*, volumen V, nro.12, Suplemento Especial del 17 de noviembre de 1998 y del 11 de enero de 1999, titulado *A la Comunidad Universitaria*.
- Partido Acción Nacional. *Documentos Básicos del Partido Acción Nacional*. México: IFE. 2000.
- _____. *Proyección de principios de doctrina del PAN*. México, 1965.
- Paul A., David y Dominique Foray. "Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento", en revista *Comercio Exterior*, volumen 52, nro. 6. México, junio de 2002.
- PIFI 2001. *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*, <http://www.unicah.edu.mx/dgpe/paginas/page28.html>
- SEP. *Programa Nacional de Educación: 2001-2006*. México: SEP, 2001.
- Reich, Robert. *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. México: Javier Vergara Editor, SA., 1991.
- Revista *Proceso*, nro. 1044. 3 de noviembre de 1996.
- Rodríquez, Pedro Gerardo. "El aura perdida", en revista *Este País. Tendencias y opiniones*, nro. 110, mayo de 2000. México.
- Rosas Huerta, Angélica. *La evaluación y el financiamiento de la educación superior en México (1978-2000), vistos desde la perspectiva de los planteamientos internacionales*, Tesis de grado para la maestría en Políticas Públicas, UAM-X, México, 2002.

Rubio Oca, Julio. Discurso pronunciado como secretario general ejecutivo de la ANUIES, durante la XIII Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), <http://www.anuies.mx/confluencia/75/7.htm>

Rueda Mario-Landesmann. "¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?", en *Pensamiento universitario* nro. 88, tercera época. México: CESU-UNAM, 1999.

Sánchez Vázquez, Adolfo. "Los caminos de la Reforma Universitaria. El debate hacia el Congreso", en la Mesa Redonda del Colegio del Personal Académico del CESU-UNAM, 9 de octubre de 2001.

SEP. *Apoyo a todas las instituciones*, <http://sesic.sep.gob.mx/Avances94-2000/ofsesic/APOYO.htm>

Solís de Alba, Ana Alicia. *El movimiento sindical pintado de magenta*. México: Itaca, 2002.

Tunnerman B, Carlos. "Una nueva visión de la educación superior", en *Educación superior y sociedad*, volumen 16, nro. 1. Venezuela: UNESCO-CRESALC, 1995.

_____. "Conferencia introductoria. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación superior en América Latina y el Caribe", La Habana, Cuba, noviembre de 1996.

_____. *La universidad: evolución histórica y visión del futuro*. Managua: Fondo Editorial CIRA, 1999.

UNESCO. *Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO, 1995.

_____. *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO, 1998.

_____. *Educación superior en el siglo XXI, visión y acción. Documentos de trabajo*, Conferencia Mundial sobre la educación superior. París: UNESCO, 1998.

_____. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", en revista *Perfiles educativos*. México: UNAM / Centro de Estudios sobre la Universidad, volumen XX, nros. 79-80, 1998.

_____. *Declaración*. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.htm>

_____. Congreso Mundial de Educación Superior "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior" en *Revista Perfiles educativos*, vol. XX, nros. 79-80, México, 1998.

Villaseñor García, Guillermo. *La universidad pública alternativa*. México: UAM-X / Centro de Estudios Educativos, 1994.

_____. "Nuevas formas de gobierno en la educación superior", en revista *Perfiles Educativos*, nro. 64, abril-junio de 1994. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos / UNAM.

_____. "La pertinencia de las políticas de educación superior en la Sociedad del Conocimiento", en Cazés, Daniel; Ibarra Eduardo y Luis Porter (coordinadores). *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, tomo II. México: CIICH, UNAM, 2000.

_____. "Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la educación superior en México", en Ornelas, Carlos (compilador). *Investigación y política educativas. Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana, 2001.

_____. "La función social de la docencia en las políticas de educación superior", ponencia presentada en el Foro Nacional de Educación Superior Pública en el siglo XXI, Retos y Perspectivas de ANUIES. Universidad Autónoma de Sinaloa, 21 de febrero de 2001.

_____. "A la docencia de la UAM le cambiaron el rumbo. Una interpretación sobre las nuevas Políticas de Docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana" en *Revista de Trabajo Social*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social / UNAM, marzo de 2002.

Villaseñor, Guillermo y Lourdes Casillas. "Políticas para la educación superior durante el primer año de gobierno de Vicente Fox Quesada 2000-2001", en Solís Ana Alicia *et al.* (Coordinadores). *El Primer Año del Gobierno Foxista*. México: Itaca, 2002.

Villoro, Luis. "Por un conocimiento alternativo al escepticismo", ponencia presentada en el *Simposio Internacional de Filosofía*. México, UNAM, octubre de 2001.

Wallerstein, Immanuel. *Conocer el mundo, saber el mundo, el fin de lo aprendido*, México: siglo veintiuno editores / CIICH, UNAM, 2001.

Winkler, Donald R. *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre la eficiencia y equidad*. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

Banco Mundial. *The Financing and Management of Higher Education: a Status Report on Worldwide reforms*, Washington, DC, 1998.

Ysunza Marisa. *Síntesis del documento: exámenes de las políticas nacionales de educación superior*. México: OCDE, 1997.