



### editorial

## Educación: brechas internacionales

Son bien conocidos los patrones de desigualdad que dividen al mundo entre países ricos y países pobres, entre Norte y Sur, entre Centro y Periferia. Esta estructura de desigualdad persiste y aún se potencia en el caso del acceso a la enseñanza, y las brechas existentes se van ampliando en la medida en que avanzamos a los niveles superiores.

Los llamados países desarrollados representan sólo el 19% de la población mundial y, sin embargo, se apropian del 86% del ingreso y efectúan el 76% del total de los gastos de consumo privado. Aún más, como se afirma en el último Informe del Desarrollo Humano "el 1% más rico de la población mundial recibió tanto ingreso como el 57% más pobre". En el caso del acceso a la educación estos indicadores de desigualdad subsisten y, creemos, son un factor fundamental en la permanencia de los patrones de dominación, explotación y apropiación, que existen en el mundo actual. Tal y como afirma Xavier Gorostiaga "la relación de este tipo de desarrollo con la educación es más alarmante, dado que la concentración y centralización de los recursos educativos, de la calidad de la educación y de la tecnología es todavía mayor que la de los ingresos".

Un primer acercamiento a los indicadores mundiales sobre educación nos muestra el trayecto recorrido durante las últimas décadas, en las cuales se han operado grandes avances en cuanto a cobertura educativa y alfabetización. En 1970 la tasa de alfabetización para adultos mayores de 15 años era de 63% como promedio mundial (71% en el caso de los hombres y 55% en las mujeres), existían grandes diferencias entre países desarrollados (con una tasa en ese entonces ya del 95%, 97% para hombres y 94% para mujeres) y subdesarrollados (con una tasa de 47%, 57% para hombres y 35% para mujeres). En el caso de América Latina la tasa era de 74% (78% para hombres y 70% para mujeres). En el año 2000 la tasa de alfabetización

Pág. 2 ▶

### en este número

- **Querétaro la universidad pública**  
Hugo Gutiérrez Vega
- **para leer sobre...**
- **subrayados**
- **libro seleccionado**
- **Foro Mundial de Educación**  
Carta de Porto Alegre por la educación pública para todos
- **el tema en la prensa**

## Querétaro y la universidad pública\*

Hugo Gutiérrez Vega\*\*

El 8 de mayo de 2002 desfilaron por las calles de Querétaro quince mil estudiantes, profesores y trabajadores universitarios para exigir al errático y prepotente gobierno del estado la entrega del subsidio, pero sobre todo, para defender a la universidad pública acosada de distintas maneras por el neoliberalismo y por la mochería fundamentalista.

Todos sabemos que la única caja de resonancia que hay en el país es la gigantesca, descoyuntada y esperanzada ciudad capital. Los manifestantes de los distintos estados de esta república cabezona (en todos los sentidos) tienen que desplazarse a la cabezota, y, a pesar suyo, estropear el tráfico vehicular por unas horas, merodear por Los Pinos, las secretarías y las oficinas federales, desahogar pulsiones oratorias, gritar lemas, hacer gestos a las cámaras de televisión y organizar el regreso a sus pueblos, al silencio y al olvido que sólo se romperá con el siguiente viaje a la capital. Para que los medios se ocupen de las manifestaciones locales tiene que hacerse un escándalo máximo y, de preferencia, procurar que haya "chipotes con sangre". De lo contrario, la prensa capitalina sacará un pequeño comunicado de corresponsal y los medios electrónicos, especialmente los monopolios mercantiles que manejan esa "industria de la conciencia" (Morin dixit) callarán cuando el tema sea contrario a sus pautas ideológicas o, si no hay más remedio, proyectarán algunas imágenes y editorializarán con su tradicional sutileza de rinocerontes en la llanura. México es, por lo tanto, un país ensimismado en su capital. La provincia existe cuando nace un borrego con trece patas, azotan los fenómenos de la implacable madre naturaleza, sucede un accidente con mucha hemoglobina o se celebra una manifestación terminada como el rosario de Amozoc. Mis amigos corresponsales de los medios capitalinos en distintas ciudades de la provincia cuentan con los dedos las notas que les publican. Esta circunstancia los obliga a devaluar de antemano sus comunicados, pues sus chicharrones truenan poquísimos en el monstruo ensimismado. Últimamente, el Canal 11, en sus programas noticiosos (homenaje oportuno a Adriana Pérez Cañedo y a Mayte Noriega, nuestras mejores y más profesionales coordinadoras y lectoras de noticias en el Canal 11 y en Televisión por Cable) incluye unos segunditos de imágenes generadas en provincia.

Por esta serie de circunstancias, los medios capitalinos no le dieron a la noticia de la manifestación en defensa de la universidad pública, gratuita y laica, la importancia que se merecía, a pesar de los esfuerzos hechos por sus corresponsales. Para subsanar, en muy pequeña parte, esa falla periodística,

Pág. 5 ▶

\* Tomado de la columna "Bazar de asombros", de *La Jornada Semanal*, 9 de junio y 14 de julio de 2002. Se publica con el permiso del autor.

\*\* Director del suplemento *La Jornada Semanal*, del periódico *La Jornada*.

Cuadro 1. Número estimado de analfabetas (Población de 15 años o más en millones, 1990-2005)

	1990			1997			2005		
	Hombres y mujeres	Mujeres	Proporción de Mujeres	Hombres y mujeres	Mujeres	Proporción de Mujeres	Hombres y mujeres	Mujeres	Proporción de Mujeres
Mundo	894.5	566.4	63.3	882.1	562.2	63.7	857.5	548.3	63.9
<i>Regiones más desarrolladas y países en transición</i>	18.7	13.0	69.8	14.2	9.8	68.6	10.2	6.8	66.8
<i>Regiones subdesarrolladas de las que:</i>	875.8	553.4	63.2	867.9	552.4	63.6	847.3	541.4	63.9
África subsahariana	134.9	81.7	60.5	137.6	83.6	60.7	136.7	82.8	60.5
Estados Árabes	63.4	40.0	63.0	66.2	42.2	63.8	68.4	43.9	64.2
Latinoamérica y el Caribe	42.7	23.9	55.9	41.6	23.0	55.2	39.6	21.5	54.2
Este Asiático / Oceanía	240.3	167.1	69.5	206.7	147.4	71.3	167.3	122.6	73.3
de la cual: China	192.2	134.1	69.8	164.3	118.5	72.1	131.6	98.4	74.8
Sudeste Asiático	383.5	232.3	60.6	406.0	248.7	61.2	427.2	264.3	61.9
de la cual: India	274.1	167.6	61.1	284.8	175.6	61.7	292.8	181.9	62.1
<i>Países más atrasados</i>	160.8	96.8	60.2	176.9	106.9	60.4	192.6	116.5	60.5

Fuente: Tomado de UNESCO "World Education Report 2000". Estimados y proyecciones de UNESCO. Institute for Statistics, 1999.

◀ Pág. 1

para el mundo entero subió hasta el 79% (85% en los hombres y 74% en las mujeres). En el caso de los países desarrollados la alfabetización cubre la casi totalidad de adultos mayores a 15 años con una tasa del 99%. Por el lado de los subdesarrolla-

dos, la tasa llegó al 73% (81% en hombres y 66% en mujeres), dentro de ellos en América Latina esta tasa se ubicó en 88 de cada 100 (89% para el caso de los hombres y 88% para las mujeres).

Este avance, sin embargo, no debe ensombrecer el hecho de que aún existen en el mundo ente-

ro un total de 875 millones de analfabetas (99% de los cuales residen en los países del Sur del Mundo), 649 millones en Asia, 175 millones en África (cuya tasa de analfabetismo es la mayor del mundo con el 39%), y 41 millones en América Latina, de éstos no debemos olvidarlo 5.6 millones son mexicanos.

Cuadro 2. Número de inscritos por nivel educativo, 1950 a 1997 (Por regiones, en millones)

Regiones	1950	1960	1970	1980	1990	1997
<b>Inscritos en nivel primario</b>						
África	9	19	33	62	81	100
Asia/Oceania	84	183	253	339	367	410
Europa	75	79	55	52	49	46
Latinoamérica y el Caribe	15	27	44	65	76	85
Norteamérica	24	34	26	23	25	27
<b>Total Mundial</b>	<b>207</b>	<b>342</b>	<b>411</b>	<b>541</b>	<b>598</b>	<b>668</b>
<b>Inscritos en nivel secundario</b>						
África	1	2	5	14	24	34
Asia/Oceania	15	37	84	146	184	241
Europa	16	25	47	63	63	70
Latinoamérica y el Caribe	2	4	11	17	22	29
Norteamérica	7	11	22	24	22	25
<b>Total Mundial</b>	<b>41</b>	<b>79</b>	<b>169</b>	<b>264</b>	<b>315</b>	<b>399</b>
<b>Inscritos en nivel terciario</b>						
África	0.1	0.2	0.5	1.5	2.9	4.8
Asia/Oceania	1.2	3.2	7.4	14.6	23.9	36.1
Europa	2.5	4.5	9.0	16.4	18.9	21.8
Latinoamérica y el Caribe	0.3	0.6	1.6	4.9	7.3	9.4
Norteamérica	2.4	3.7	9.5	13.5	15.6	16.0
<b>Total Mundial</b>	<b>6.5</b>	<b>12.2</b>	<b>28.0</b>	<b>50.9</b>	<b>68.6</b>	<b>88.1</b>
<b>Todos los niveles</b>						
África	10.1	21.2	38.5	77.5	107.9	138.8
Asia/Oceania	100.2	223.2	344.4	499.6	574.9	687.1
Europa	93.5	108.5	111.0	131.4	130.9	137.8
Latinoamérica y el Caribe	17.3	31.6	56.6	86.9	105.3	123.4
Norteamérica	33.4	48.7	57.5	60.5	62.6	68.0
<b>Total Mundial</b>	<b>254.5</b>	<b>433.2</b>	<b>608.0</b>	<b>855.9</b>	<b>981.6</b>	<b>1155.1</b>

Fuente: Tomado de UNESCO "World Education Report 2000". Estimados y proyecciones de UNESCO. Institute for Statistics, 1999.

Cuadro 3. Número de inscritos por nivel educativo, 1950 a 1997 (Por regiones, en porcentajes)

Regiones	1950	1960	1970	1980	1990	1997
<b>Inscritos en nivel primario</b>						
África	60.0	70.4	75.0	95.4	106.6	117.6
Asia/Oceania	560.0	677.8	575.0	521.5	482.9	482.4
Europa	500.0	292.6	125.0	80.0	64.5	54.1
Latinoamérica y el Caribe	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Norteamérica	160.0	125.9	59.1	35.4	32.9	31.8
<b>Total Mundial</b>	<b>1380.0</b>	<b>1266.7</b>	<b>934.1</b>	<b>832.3</b>	<b>786.8</b>	<b>785.9</b>
<b>Inscritos en nivel secundario</b>						
África	50.0	50.0	45.5	82.4	109.1	117.2
Asia/Oceania	750.0	925.0	763.6	858.8	836.4	831.0
Europa	800.0	625.0	427.3	370.6	286.4	241.4
Latinoamérica y el Caribe	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Norteamérica	350.0	275.0	200.0	141.2	100.0	86.2
<b>Total Mundial</b>	<b>2050.0</b>	<b>1975.0</b>	<b>1536.4</b>	<b>1552.9</b>	<b>1431.8</b>	<b>1375.9</b>
<b>Inscritos en nivel terciario</b>						
África	33.3	33.3	31.3	30.6	39.7	51.1
Asia/Oceania	400.0	533.3	462.5	298.0	327.4	384.0
Europa	833.3	750.0	562.5	334.7	258.9	231.9
Latinoamérica y el Caribe	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Norteamérica	800.0	616.7	593.8	275.5	213.7	170.2
<b>Total Mundial</b>	<b>2166.7</b>	<b>2033.3</b>	<b>1750.0</b>	<b>1038.8</b>	<b>939.7</b>	<b>937.2</b>
<b>Inscritos por niveles respecto del total mundial de inscritos (en porcentajes)</b>						
Primario	81.3	78.9	67.6	63.2	60.9	57.8
Secundario	16.1	18.2	27.8	30.8	32.1	34.5
Terciario	2.6	2.8	4.6	5.9	7.0	7.6
<b>Todos los niveles</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Tomado de UNESCO "World Education Report 2000". Estimados y proyecciones de UNESCO. Institute for Statistics, 1999.



El avance en la educación mundial registra diferencias en cuanto uno trata de observar la situación desde el nivel básico hasta el superior. Para ello vamos a ofrecer una panorámica de la cobertura y de los gastos comprometidos en el sector educativo. Durante el largo trayecto de la segunda mitad del siglo pasado opera un gran avance en el número de inscritos en algún nivel educativo, pasando de una suma de poco más de 250 millones (81.3% de los cuales asistían al nivel primario, 16.1% al nivel secundario y sólo el 2.6% al nivel superior), a una cifra que ronda en los 1 155 millones de estudiantes (cuyos porcentajes han variado al ubicarse el 57.8% en nivel primario, 34.5% en nivel secundario y 7.6% en nivel superior). Mientras en 1950 el total de inscritos era de poco más de 250 millones y la población mundial era de 2519.5 millones, los inscritos equivalían a un 10.1% de ese total, para el año de 1997 con un total de inscritos de 1 155 millones y una población mundial de 5743.7 millones, éstos representaron el 20.1%.

Sin embargo, la cobertura educativa tiene que ser referida no al total de la población sino al grupo de edad correspondiente en cada uno de los niveles. Vistas las cosas desde ese punto resaltan grandes diferencias de cobertura en cada una de las regiones mundiales y entre países desarrollados y subdesarrollados (la brecha de cobertura entre América Latina y los más desarrollados es mayor en los niveles superiores). Estas distancias obedecen, desde luego no sólo al número absoluto de estudiantes por nivel sino al gasto que cada una de las regiones destinan para el sector educativo.

Tenemos en el caso del financiamiento a la educación una primera gran diferencia en cuanto al monto para los países del Norte y del Sur. En 1980

se estima que el gasto para educación correspondió a 567 mil 600 millones de dólares y aumentó hasta llegar a la suma de 1 billón 386 800 millones de dólares en el año de 1997. Por regiones mundiales lo que se aprecia en estos años es el virtual colapso en la inversión educativa de parte de la ex Unión Soviética y las llamadas economías en transición, y el cada vez mayor peso de los países del Norte. Los países del Norte gastaron el 71.8% del total mundial del gasto educativo en 1980 y aumentaron su proporción hasta el 79.2% en 1997, siendo que en estos países se concentra sólo el 15% del total de la matrícula en los tres niveles educativos (medido como proporción del Producto Interno bruto de estas economías su gasto educativo mantuvo una media que ronda en el 5.0 y el 5.1% del PIB). En el caso de los ex países socialistas de participar con el 10.8% del gasto educativo mundial en 1980 ya sólo participaron en 1997 con el 3.3% del total mundial, respondiendo por casi el 7% de la matrícula (como proporción del PIB el gasto educativo cayó desde el 6.4% hasta el 4.8% en esos mismos años). En el caso de los países subdesarrollados éstos nunca pudieron superar la participación que alcanzaron en 1980, cuando erogaron el 17.4% del total mundial en gasto educativo, (en términos de proporción respecto al PIB el gasto educativo de estos países representa el 3.8%). Así en 1997 gastaron el 17.5% del total mundial, o el equivalente al 3.9% de su PIB; pero su participación dentro del total de la matrícula ha aumentado hasta representar el 78.2% del total mundial. En el caso de América Latina observamos que la región después de 1995 ha logrado remontar los niveles de 1980, es así que su gasto educativo fue el 6.7% del total mundial y alcanzó una proporción del 4.6% del PIB, sólo

que su participación dentro de la matrícula representa el 10.7% del total mundial.

Las brechas se hacen más evidentes combinando los montos de los gastos con los totales de inscritos. Tenemos que en el caso del gasto educativo por alumno en todos los niveles los países del Norte gastaron 5360 dólares por alumno en 1997, mientras que los del Sur sólo 194 dólares (una diferencia de 28 veces), América Latina gastó 465 dólares por estudiante (una razón de 1 a 12 con los países del Norte).

Será más didáctico ofrecer una presentación diacrónica de la evolución de la cobertura educativa de los países más adelantados en comparación con los países de América Latina, para cada uno de los niveles educativos y mostrar, como sugiere un especialista en el tema que, "a medida que se avanza en el sistema educativo, aumenta la brecha que separa a los países de la región de los más desarrollados".

En números absolutos los inscritos en nivel primario en el mundo entero pasaron de 596.6 millones en 1990 hasta la cifra de 688.5 millones en 1997. Los inscritos en la región latinoamericana subieron de 75.5 millones en 1990 hasta 85.2 millones en 1997. En el caso del nivel primario los países desarrollados registraron una tasa bruta de escolarización de 102.8 en 1990 y de 103.5 en 1997. En el caso de América Latina la tasa bruta de escolarización en el nivel primario fue de 105.0 en 1990 y de 113.6 en 1997.

La matrícula mundial en el nivel secundario pasó de 315 millones en 1990 a 398 millones en 1997. En la región latinoamericana los inscritos en este nivel eran 22.2 millones en 1990, y aumentaron a 29.2 millones en 1997. Sin embargo, pasando de los

**Cuadro 4. Gasto público estimado en educación (1980-1997)**

	Miles de millones de dólares					Porcentaje del PNB				
	1980	1985	1990	1995	1997	1980	1985	1990	1995	1997
<i>Mundo</i>	567.6	606.7	1004.6	1342.6	1386.8	4.9	4.8	4.7	4.7	4.8
<i>Regiones más desarrolladas de las que:</i>	407.8	444.4	816.5	1101.9	1098.4	5.1	4.9	5.0	5.0	5.1
Norteamérica	155.1	221.6	330.2	406.8	452.8	5.2	5.0	5.4	5.3	5.4
Asia/Oceanía	63.3	67.5	133.3	225.4	193.5	5.0	4.3	4.0	4.0	4.0
Europa	189.5	155.4	352.9	469.7	452.2	5.2	5.2	5.1	5.3	5.3
<i>Países en transición</i>	61.3	62.3	49.6	36.5	45.5	6.4	6.3	4.3	4.6	4.8
<i>Regiones subdesarrolladas de las que:</i>	98.5	99.9	138.5	204.3	242.9	3.8	3.9	3.8	3.8	3.9
África subsahariana	16.2	11.7	15.2	19.0	22.7	5.0	4.5	4.6	5.1	5.1
Estados Árabes	18.2	23.8	24.5	28.1	34.3	4.1	5.8	4.9	5.0	5.4
Latinoamérica y el Caribe	33.7	27.9	44.5	76.5	92.6	3.9	4.0	4.0	4.5	4.6
Este Asiático / Oceanía	16.2	20.1	31.8	58.6	67.3	2.8	3.1	3.0	2.9	2.9
de la cual: China	7.6	7.7	9.1	15.6	20.7	2.5	2.5	2.3	2.3	2.3
Sudeste Asiático	13.0	15.4	18.6	17.7	21.1	4.1	3.4	3.7	3.2	3.3
de la cual: India	5.2	7.4	11.9	11.3	12.9	3.0	3.5	3.9	3.3	3.3
<i>Países más atrasados</i>	3.8	3.5	4.6	5.3	6.4	2.8	2.7	2.3	2.1	2.0

Fuente: Tomado de UNESCO "World Education Report 2000". Estimados y proyecciones de UNESCO. Institute for Statistics, 1999.

números absolutos a las proporciones relativas encontramos que la tasa bruta de escolarización de los países desarrollados era de 94.5 en 1990 y creció hasta 108.0 en 1997. Por el contrario, en América Latina esta tasa era de 50.9 en 1990 y creció hasta 62.2 en 1997. Es decir, fue sólo el 58% de la alcanzada en los países desarrollados.

El gasto por alumno para los niveles primario y secundario (combinados) pasó de 3939 dólares por año en 1990 a 4992 dólares en 1997, en el caso de los más desarrollados. En los países latinoamericanos el gasto por alumno en ambos niveles fue de 305 dólares en 1990 y aumentó a 392 en 1997. El gasto por alumno en niveles primario y secundario fue menos de un décimo de lo que gastan los países del norte, o poco más de un tercio del promedio mundial que fue de 999 dólares en 1997.

Llegamos así a la situación en el nivel terciario o superior. En este nivel, la matrícula mundial pasó de 68.6 millones en 1990 y llegó hasta 88.2 millones en 1997 (en 1950 era de sólo 6.5 millones de estudiantes en nivel superior). La totalizada por América Latina pasó de 7.3 millones en 1990 y alcanzó la cantidad de 9.4 millones en 1997 (en 1950 era de sólo 250 mil estudiantes). En cuanto a las tasas brutas de escolarización encontramos que la correspondiente a los países más desarrollados fue de 48.0 en 1990 y subió hasta alcanzar 61.1 en 1997, es decir, 61 de cada cien jóvenes en la cohorte de edad de 20 a 24 años tenían acceso a estudios superiores. Por el contrario, en el caso de los países latinoamericanos, su tasa bruta de escolarización en el nivel superior fue de 16.8 en 1990 y subió a sólo 19.4 en 1997, lo que significa que ochenta de cada cien jóvenes de entre 20 a 24 años de edad no tienen acceso al nivel educativo superior. En otros términos la cobertura alcanzada en América Latina es menor a un tercio de la alcanzada por los países más desarrollados.

Esta brecha es también significativa en cuanto al gasto por alumno. Si el promedio mundial se situó en 3655 dólares por año en 1997 por cada alumno inscrito en nivel terciario, el de los países desarrollados fue de casi el doble al sumar 6437 dólares. No es así en el caso de América Latina en su conjunto, que gastó 1169 dólares por alumno en 1997, esto es algo menos de una tercera parte del promedio mundial, o si se prefiere menos de una quinta parte de lo que gastan por estudiante los países más adelantados.

Todavía es mayor la distancia y la concentración existente en el renglón, quizás más importante, y de mayor incidencia en la creación y desarrollo de la ciencia y la tecnología. Nos referimos a la investigación básica y fundamental. En este renglón, la situación nos muestra que en los países más adelantados se concentran (según el Informe Mundial sobre Desarrollo Industrial de la ONUDI de 1995), el 96% del total de inversión en investigación y desarrollo en el año de 1990, 434 mil millones de dólares de un total de 453 mil millones. Mientras tanto los países más pobres sólo gastaron el 4% del total mundial de gasto en investigación y desarrollo, no obstante que contaban en ese año

de 1990 con casi el 15% de científicos e ingenieros dedicados a actividades de investigación, de un total mundial estimado por encima de los 5 millones.

Según el último Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD los países de alto ingreso destinan el 2.4% de su Producto Interno Bruto a financiar Investigación y Desarrollo, no así en los países en desarrollo que no destinan más que el 0.8% de su PIB; México, por ejemplo, destina a estos gastos sólo el 0.34% de su PIB. Consecuencia de ello es que del total mundial de gastos en Investigación y Desarrollo correspondiente a 1998, 38% se concentra en Norteamérica (la gran mayoría en Estados Unidos), 28% en Europa y 18% en Japón y los llamados NIC's (Véase *Educación Superior, Cifras y hechos*, núm.7, marzo-abril de 2002).

No sorprende que en medio de esta extraordinaria concentración, de las 347 000 nuevas paten-

tes concedidas en el año de 1998, el 99% se hayan otorgado a países de la OCDE. Otro elemento que contribuye a la permanencia de estos patrones de desigualdad —mayores aún en las actividades de alta "intensidad del conocimiento"— es la llamada fuga de cerebros, por la cual los países en desarrollo pierden y transfieren importantes cantidades de dinero "varios miles de millones de dólares", pues se estima que "actualmente al menos un tercio (300 000) de todos los científicos e ingenieros nacidos en un país en desarrollo trabaja en el Norte, en la triada". Sirvan estas cifras como ilustración del escenario mundial en el cual tendrá que ser ubicada la evolución y las características del sistema educativo nacional. ■

El Editor

**Cuadro 5**  
**Gasto público corriente por alumno, por nivel de educación**  
**(estimados para 1990 y 1997)**

	Número de países	Todos los niveles		Pre-primaria + primaria + secundaria		Terciaria		
		US\$	% de PNB per capita	US\$	% de PNB per capita	US\$	% de PNB per capita	
<b>TOTAL MUNDIAL</b>	109	1990	1,054	22.2	839	17.7	3,046	64.2
		1997	1,224	22.0	999	17.9	3,655	65.7
<b>Regiones más desarrolladas</b>	23	1990	4,391	20.5	3,939	18.4	5,036	23.5
		1997	5,360	21.0	4,992	19.5	6,437	25.2
de las cuáles:								
Norteamérica	2	1990	4,344	20.0	4,155	19.1	4,775	21.9
		1997	5,330	21.5	5,014	20.3	6,478	26.2
Asia/Oceanía	4	1990	5,106	18.5	4,702	17.0	5,228	18.9
		1997	6,136	17.9	5,833	17.0	5,407	15.8
Europa	17	1990	4,107	23.0	3,370	18.9	5,437	30.4
		1997	5,032	23.0	4,583	20.9	6,893	31.5
<b>Países en transición</b>	17	1990	384	20.5	296	15.8	666	35.5
		1997	544	26.0	397	19.0	683	32.7
<b>Regiones subdesarrolladas</b>	69	1990	148	16.6	113	12.6	741	82.8
		1997	194	15.5	150	12.0	852	68.0
de las cuáles:								
África subsahariana	24	1990	231	15.0	177	11.5	2,454	159.4
		1997	252	10.7	190	8.1	1,611	68.3
Estados Arabes	10	1990	416	20.5	332	16.4	1,616	79.6
		1997	584	22.1	494	18.7	1,726	65.5
Latinoamérica y el Caribe	20	1990	369	13.2	305	10.9	922	33.0
		1997	465	13.8	392	11.7	1,169	34.7
Este de Asia/Oceanía	9	1990	103	13.9	77	10.3	550	74.2
		1997	182	14.2	136	10.6	817	63.9
Sudeste Asiático	5	1990	80	18.7	56	13.1	390	91.4
		1997	64	15.3	44	10.6	305	72.8
<b>Países más atrasados</b>	19	1990	39	14.8	27	10.5	326	125.5
		1997	39	14.4	28	10.4	236	88.2

Fuente: Tomado de UNESCO "World Education Report 2000".  
Estimados y proyecciones de UNESCO. Institute for Statistics, 1999.

◀ Pág. 1

## Querétaro y la universidad pública

debo dedicar esta columna a la impresionante movilización de las autoridades universitarias, algunos ex rectores, el profesorado, los estudiantes y los trabajadores, dispuestos a defender a la zarandeada, vejada y humillada universidad pública.

Quince mil manifestantes es, en Querétaro o Génova, un número digno de ser tomado en cuenta por las autoridades políticas y los medios masivos. El acuerdo unánime con el que la comunidad universitaria decidió salir a la calle fue notablemente acertado y oportuno, pues la situación económica de la universidad y las dilaciones, trampas y engaños usadas por el gobierno estatal para la entrega del subsidio ya dado por el gobierno federal, y para otorgar los apoyos que la casa de estudios requiere urgentemente, habían rebasado los límites de la prudencia.

La manifestación, encabezada por la inteligente y valerosa rectora, Dolores Cabrera, el consejo universitario en pleno, cuatro ex rectores, los líderes de los sindicatos de académicos y trabajadores, de la federación de estudiantes y de los grupos estudiantiles no federados, partió del recinto del Cerro de las Campanas y culminó en la Plaza de Armas, enfrente de un Palacio de Gobierno cerrado, cohibido, mudo... Todo se desarrolló con calma y serenidad, la comisión de orden y vigilancia funcionó impecablemente, los oradores fueron breves (¡benditos sean!) y el discurso de la rectora fue conciso, prudente y, lo que es raro en estos tiempos, tuvo la elegancia que proviene no sólo de una buena prosodia, sino de un pensamiento claro y de un valor sereno. Al final, los estudiantes recogieron la basura y en todos los participantes quedó el ánimo de haber cumplido una tarea en defensa de la universidad pública y de los derechos humanos (todos sabemos que uno de ellos

es el derecho a la educación) con respeto a la sociedad en general y con una seriedad que, aunada a la voluntad de permanecer en la lucha, son ya patrimonio moral de la universidad que es patrimonio histórico de una ciudad que, a su vez, es patrimonio artístico e histórico de la humanidad.

El Congreso local ha votado a favor de la entrega del subsidio y del inicio de negociaciones serias (el gobernador y sus ayudantes no han mostrado ninguna seriedad en este tema. Además, debemos recordar que el ingeniero Loyola manifestó, desde el principio de su muy errático gobierno, su desconfianza en la universidad pública) sobre la precaria situación financiera de la Casa de Estudios. De momento, el gobierno sigue en sus absurdas trece y se han roto las negociaciones.

Por su parte, el gobierno del estado ha diseminado una serie de rumores sobre la forma en la que las autoridades universitarias manejan los subsidios federales y estatales. Hasta la fecha no se ha formulado ninguna acusación concreta en contra de las anteriores o de la actual administración. La Universidad no pretende gozar de extraterritorialidad en estas materias. Si algo sabe o sospecha el gobierno estatal que presente los cargos ante el poder judicial. La Universidad no ha tenido, ni tiene, ni tendrá objeción alguna a la investigación que corresponda. Además, practica auditorías periódicamente y se sujeta a las estrictas reglas del presupuesto por programas. Se habla, además, de la pesada carga representada por el pago de las jubilaciones y de los sueldos de los ex rectores. La última es una acusación ridícula, pues los ex rectores no recibimos sueldo o ayuda económica de ninguna especie. Respecto a las jubilaciones, se trata de una conquista que, de acuerdo con los sindicatos, puede ser objeto de un estudio sobre la obtención de los fondos necesarios para atender ese aspecto fundamental de la vida laboral.

La Universidad Autónoma de Querétaro ha iniciado la defensa de la universidad pública con seriedad y madurez. Espero que su ejemplo cunda en las universidades afectadas por la mala política neoliberal. Los medios informaron deficientemente sobre estos esfuerzos. No importa. No todo es Berlusconi, Televisa o Azteca. No todo es el ensimismamiento de la prensa capitalina. El rumor, como en los pasados siglos, circulará por la provincia y, ahí, como siempre ha sucedido en México, se gestará el verdadero cambio.

### La Universidad Autónoma de Querétaro ante los diputados (delito oratorio)

Nunca creí que fuera necesario repetir y fortalecer la argumentación a favor de la universidad pública, laica y gratuita, pues pensaba que era ya una realidad cotidiana, un valor humano y, por lo mismo, jurídico, asumido por los gobernantes, la comunidad universitaria y el pueblo en general. Un valor indiscutible, indiscutido y considerado como un aspecto esencial de la convivencia social que no se presta a la negación y que, como todas las realidades culturales y sociopolíticas, debe sujetarse periódicamente a revisiones y ajustes que se refieran tan sólo a su *modus operandi* y que jamás afecten su esencia y sus funciones en el seno de la cultura y de la sociedad.

Mucho hemos insistido los que nos dedicamos a reflexionar sobre la vida universitaria en el hecho de que la educación superior recibe la influencia del medio social y la refleja en sus estructuras académicas y en sus centros de investigación científica y de tecnología aplicada, así como en sus medios e instrumentos de análisis y de difusión de la cultura. Pero (y este pero se carga de significados, matices y discusiones) no es la universidad un reflejo mecánico sino dialéctico, es decir que tam-

## para leer sobre . . .

### Matrícula universitaria: tendencias y problemas\*

- Bartolucci, Jorge (1995) "La expansión de la educación superior en México y el estudiante de la UNAM", págs. 69-98, en Victoria Toscano, José Luis (coord.), *Seminario: los temas de la agenda estudiantil*, México, UNAM.
- Carvajal Juárez, Alicia Lily *et al.* (1995) "Alumnos", págs. 25-82, en Ducoing Watty, Patricia y Monique Landemann Segal (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castañón Romo, Roberto (1995) "Evolución de la matrícula: tendencias y demanda profesional", págs. 49-57, en Victoria Toscano, José Luis (coord.), *Seminario: los temas de la agenda estudiantil*, México, UNAM.

- Garriz, Andoni (coord.) (1996) *Antecedentes escolares y avances en la educación superior*, México, Anuies, 72 págs.
- Lechuga, Jesús y Carlos A. Gómez (2001) "Matrícula e infraestructura educativa en la educación media superior y superior en México 1990-2000", en *Sociológica*, 16(47): 159-198.
- Márquez Jiménez, Alejandro (1999) *El costo familiar y/o individual de la educación superior. Un estudio comparativo entre alumnos de la Universidad Iberoamericana y los alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Unidad Zaragoza*, México, ANUIES, 255 págs.
- Rodríguez Gómez, Roberto (1994) "La demanda de estudios profesionales en ciencias sociales

1980-1990", págs. 147-170, en Perló Cohen, Manuel (coord.), *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*, México, IIS-UNAM/COMEXSO/UAM-A.

- Rodríguez Gómez, Roberto (1995) "Evolución reciente de la matrícula universitaria. Datos y reflexiones", págs. 33-54, en Muñoz García, Humberto y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *Escenarios para la universidad contemporánea*, México, CESU-UNAM.
- Taborga Torrico, Huáscar (1997) *Metas, problemas y opciones de la matrícula de educación superior*, México, Anuies, 147 págs.
- Taborga Torrico, Huáscar (1999) *Oferta y demanda de estudios de Licenciatura en la zona metropolitana de la ciudad de México: contexto y problemas*, México, Anuies, 259 págs.
- \* Selección realizada por Eduardo Ibarra Colado



bién puede influir en el medio social con los objetivos primordiales de mejorar la inteligencia y de proponer formas de convivencia más justas y libres. De este hecho se desprende su eminente importancia y su carácter de institución de primera necesidad en la vida sociopolítica. Con cuánta razón y clarividencia la actual administración universitaria ha promovido el nombramiento de nuestra casa de estudios como patrimonio histórico y cultural del estado de Querétaro. Sí, patrimonio que concentra los valores humanísticos y científicos que tienen sus raíces en los siglos de historia de una institución que fue, es y debe seguir siendo el eje de la vida cultural del estado, pero también la instancia que garantice el cumplimiento de uno de los principales derechos humanos, el de la educación. Y no olvidemos que la ausencia o el ataque a uno de esos derechos afecta a todos los demás. Por lo tanto, del debilitamiento o la supresión de los derechos educativos, resultan dañadas la libertad, la justicia, la tolerancia que da vida a la convivencia pacífica, el orden jurídico, la igualdad, la fraternidad y ese ser alado y tan olvidado en nuestros tiempos, el Ariel de La tempestad shakespeariana que representa los intangibles valores del espíritu.

Apoyar a la universidad pública que, de acuerdo con los rasgos esenciales del desarrollo de la inteligencia sociopolítica, debe ser laica y debe albergar en su seno a todas las corrientes del pensamiento, es una acción urgente, pues la sociedad debe acudir en su auxilio, buscar su fortalecimiento, protegerla del elitismo y de la demagogia y señalar al gobierno la necesidad de que cumpla el deber de dotarla de los medios necesarios para que realice su elevada, sencilla, urgente, elemental y cotidiana labor social. Esto significa que las fallas en las tareas universitarias se reflejan en la sociedad, en los mecanismos de convivencia y, por lo tanto, producen una desarmonía que acaba por afectar el presente y, lo que es más grave, el futuro de la colectividad.

Para hacer estas exigencias al gobierno estatal, la universidad integrada por sus dirigentes académicos, estudiantiles y laborales, parte de la autoridad moral y a ella se atiene. Sabe que tiene una obligación para con los contribuyentes que son los que entregan al gobierno las cantidades necesarias para sostener y mejorar la educación universitaria. Es muy consciente, por otra parte, que de ella depende el futuro de la investigación científica, social y humanística, así como la tarea urgente de educar a los hijos de las clases populares. Estas funciones no las realizan las universidades privadas, pues son otros sus propósitos y otras sus preocupaciones. La tradición republicana indica que el Estado debe asignar a las universidades públicas los recursos suficientes para asegurar el cumplimiento de sus funciones —así lo dije en párrafos anteriores—, pero también para que aseguren su efectiva estatización y democratización. Consecuentemente, el gobierno universitario, como lo indican los principios jurídico-morales de

la autonomía, corresponderá a su comunidad. Esta realidad sociojurídica, que hasta ahora se pone en tela de juicio y que siempre fue uno de los mejores aspectos del rudimentario Estado de bienestar que, en épocas pasadas, permitió que se atendieran algunos de los aspectos fundamentales de la justicia social, y que, más tarde, se vio gravemente afectado por la corrupción que carcomió y carcome tantas instancias de nuestra vida pública, debe ser objeto de una confirmación inmediata, de las revisiones necesarias y del apoyo que, ahora más que nunca, tiene carácter de urgente.

Hay varios acontecimientos y algunas declaraciones sobre la cultura que tienen una preocupante relación con la actitud del actual gobierno respecto a la universidad pública y que parten de un amenazante antiintelectualismo.

La universidad pública está pidiendo, está exigiendo el apoyo del poder legislativo. No se lo escatimen, exageren en generosidad sin olvidar los valores de la cautela. El futuro de la colectividad depende, en buena medida, del mantenimiento y del progreso de la educación en general y de la educación superior en particular. Estas son las tareas urgentes del Estado y de la sociedad, pues para hacer carreteras, construir casas, reflexionar sobre todo lo humano y lo divino, escribir libros, hacer música, pintar cuadros, curar enfermos, prevenir enfermedades, reordenar la economía y preservar los valores de la libertad, la justicia, la tolerancia y la paz, es necesario respetar y apoyar a las casas de estudio en donde se forman las personas humanas que realizarán esas tareas de servicio a la humanidad y a su futuro. ■



## libro seleccionado

Chomsky, Noam. *La (des)educación*, Crítica, Barcelona, 2001, 237 pp. Editado y prologado por Donaldo Macedo

Noam Chomsky es conocido (muy superficialmente) por la izquierda latinoamericana, a partir de su fértil rebeldía intelectual y política, de sus tenaces y valiosas denuncias contra el poder del “establishment” de EEUU, y contra sus innumerables crímenes “globales” desde Vietnam a Afganistán. En el ámbito educativo y académico también es conocido (digámoslo de una vez: también superficialmente), por lo anterior y por algunos de sus notables aportes en el campo de la teoría del lenguaje y del conocimiento, que giran alrededor de la idea de las gramáticas generativas y los universales lingüísticos. Y también, por los debates que han generado. Una de las recopilaciones más completas de esos aportes quizás haya sido la editada por Massimo Piattelli-Palmarini del famoso “Debate Chomsky-Piaget” organizado por el Centro Royaumont de Ciencias del Hombre allá por 1975,<sup>1</sup> en los días en que el imperio derrotado por primera vez en su historia emprendía su caótica retirada de Vietnam.

Pero con este texto, nuevo para nosotros, algunas de estas limitaciones pueden comenzar a superarse, y de modo placentero además. Porque en él encontramos un recorrido de una década (89-99), en el desarrollo de su pensamiento sobre el problema de la educación, la política, el papel de los intelectuales y de los medios de comunicación, así como la contradicción permanente entre el papel que le asigna el poder a intelectuales y educadores, y el compromiso marcado por una exigencia ética. Chomsky es de los que comparten una idea vieja, fértil y subversiva, que tiene un largo recorrido y va por lo menos desde Gramsci hasta Freire: la de la radical continuidad y articulación entre educación y política. Esto es, que todo hecho educativo (es decir, referido a la circulación-apropiación de conocimiento e información) tiene una dimensión política (o sea, referida al poder) y viceversa: todo acto político tiene un registro educativo. Desde este punto de vista pueden recorrerse, discutirse y disfrutarse las líneas de este texto que edita y prologa Donaldo Macedo (coautor de dos trabajos con Freire), quien además es el interlocutor de Chomsky en el diálogo realizado en 1999, que configura el primer capítulo: “Educar para la Libertad”. Visto en su conjunto, la “alta densidad” y el sostenido interés conceptual del libro sólo decaen en el quinto y último capítulo: “La Pedagogía de las Mentiras: Debate con John Silber”.

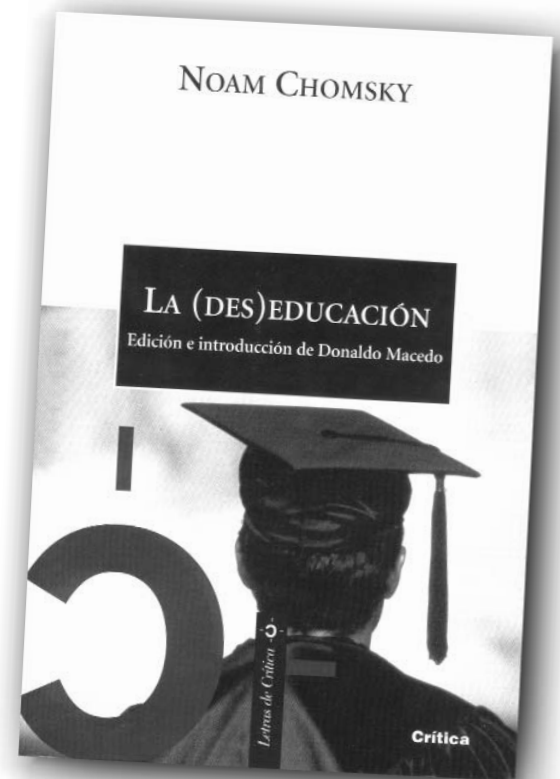
<sup>1</sup> Traducido al castellano como *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, Crítica, Barcelona, 1983, 456 pp. Nota del editor.

En el prólogo Macedo retoma la definición de Chomsky sobre el término “democracia”,<sup>2</sup> que se refiere a “un sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la élite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan el estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la sociedad observa en silencio. Entendida así, la democracia es un sistema en el que las decisiones son tomadas por las elites y ratificadas públicamente, como sucede en EEUU. Así, la intervención popular en el establecimiento de la política pública se considera una seria amenaza”. Desde este punto de partida, Macedo caracteriza el encargo dado por la Comisión Trilateral a la escuela como “centro de adoctrinamiento”, así como el aumento del “control corporativo” sobre los centros de enseñanza. Y recupera la crítica de Frei Betto a la concepción dominante que produce “el tendadero de la información”, donde puede haber colgada una gran cantidad de partes sueltas de información dispersa, pero sin poder relacionar unas con otras. Esa crítica, doblemente cierta en una época de creciente “fabricación de consentimiento”, se ubica dentro de la concepción freiriana, que requiere estimular la capacidad de percibir claramente la realidad política, de separar esas partes fragmentadas y reunir las con nuevos sentidos. Desde esta perspectiva, Chomsky,

como Giroux y Freire, promueven una pedagogía de la esperanza, por la cual es posible y necesario estimular a los estudiantes, a los “educandos” a que descubran por sí mismos, a que asuman “la responsabilidad de expandir los horizontes de la democracia y la ciudadanía crítica”.

Estas ideas iniciales se amplían de modo dialogal en el capítulo 1, en el que Chomsky también analiza la función institucional de la escuela y su confrontación con la responsabilidad ético-intelectual de los educadores: “El aprendizaje verdadero tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial. Esto último no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es ayudar a los estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos”. Y ello implica demoler ciertos mitos (“ilusiones necesarias” para la manufactura del consentimiento) que son fundamentales en la historia educativa, cultural e ideológica de EEUU. Entre ellos, Chomsky destaca y documenta uno fundamental: el que dibuja y colorea esa sociedad como una “sociedad sin clases”, de individuos libres y emprendedores.

Especialmente en el capítulo 2, “Democracia y Educación” (conferencia pronunciada en octubre de 1994 en la Universidad de Loyola, en Chicago),



Chomsky precisa sus ideas, arrojando la piedra de la polémica en las aguas estancadas del debate de la izquierda. Allí reivindica (y reconoce la profunda

<sup>2</sup> En *Sobre el poder y la ideología*, Visor, Madrid, 1989, 159 pp.

## subrayados

“El mundo al que se ajusta la institución deja su huella en la forma de la rutina institucionalizada, en la monotonía de la reproducción de pautas. Pero también determina la manera en que la institución hace frente a las crisis, reaccionando al cambio en el entorno, expresando problemas y buscando soluciones. Siempre que están en crisis y mucho antes de que se haya sondeado y comprendido la naturaleza de la crisis, las instituciones tienden a recurrir instintivamente a su repertorio de respuestas probadas y de este modo convertidas en hábito. Ésta es una manera de decirlo, la del que está dentro: otra, la del que está fuera, sería observar que las crisis son producto conjunto de la percepción de que la situación es crítica y de la actuación de una forma discordante con lo que la situación hace posible o deseable o ambas cosas. Lo que revela la perspectiva del que está fuera es la tendencia suicida, triste pero muy real, de toda narración evolutiva del triunfo. Cuando más éxito haya tenido una institución al combatir ciertos tipos de crisis, menos capacidad tiene para reaccionar con sensatez y eficacia a crisis de un tipo diferente y desconocido con anterioridad. Supongo que, si se aplicara a las universidades, esta regla trivial ayudaría a una mejor comprensión de la difícil situación que atraviesan actualmente, no poca parte de la cual se deriva de su renuencia institucional o de su incapacidad aprendida para reconocer el cambio actual en el entorno como un acontecimiento esencialmente nuevo, lo bastante nuevo como para requerir una revisión de los fines estratégicos y de las reglas de sus objetivos.

“..la posibilidad de ajustarse a la nueva situación ... se halla precisamente en la mismísima pluralidad y multiplicidad de significados ... Es esta multiplicidad de significados la que ofrece a las universidades la posibilidad de salir triunfante del reto actual. Para las universidades es una suerte que haya tantas, que no haya dos exactamente iguales y que dentro de cada una haya una pasmosa variedad de departamentos, escuelas, estilos de pensamiento, conversación e incluso preocupaciones estilísticas. Es una suerte para ellas que a pesar de todos los esfuerzos de los autoproclamados salvadores, los sabihondos y la gente llena de buenos deseos por probar lo contrario, no sean comparables ni se las pueda medir por el mismo rasero —y lo más importante de todo— no hablen al unísono. Sólo estas universidades tienen algo de valor que ofrecer a un mundo de significados múltiples repleto de necesidades descoordinadas, posibilidades autoprecreadoras y elecciones automultiplicadoras. En un mundo en el que nadie puede prever (aunque muchos lo hacen, con consecuencias que van desde lo irrelevante hasta lo desastroso) la clase de pericia que quizá se necesite mañana, los debates que quizá necesiten mediación y las creencias que quizá necesiten interpretación, el reconocimiento de muchos y variados caminos hacia el saber superior y de muchos variados cánones de éste es la condición sine qua non de un sistema universitario capaz de estar a la altura del reto postmoderno”

Zygmunt Bauman

influencia que tuvieron en su propia formación) las ideas de John Dewey. Su búsqueda era la de una sociedad más justa y libre en la que *“el objetivo último de la producción no sea la producción de bienes, sino la de seres humanos asociados entre sí en términos de igualdad”*. De este punto parte Chomsky para realizar una doble crítica: *“ese compromiso básico, que recorre toda la obra y el pensamiento de Dewey, choca con las dos corrientes directrices de la vida intelectual y social moderna. Choca con una corriente muy fuerte en su día —escribía sobre ello en los años veinte y treinta— relacionada con las economías dirigidas de la Europa oriental;<sup>3</sup> esto es, con los sistemas creados por Lenin y Trotsky y convertidos en una monstruosidad aún mayor por Stalin. La segunda corriente la constituye la sociedad capitalista, industrial y estatal, que se estaba construyendo en EEUU y numerosos países occidentales, donde el gobierno efectivo lo detenta el poder privado. Estos dos sistemas se asemejan en varios aspectos esenciales, incluidos algunos ideológicos. Los dos fueron —y uno de ellos lo sigue siendo— terriblemente autoritarios en sus principios fundamentales, y los dos se oponían radical y enérgicamente a una tercera tradición de pensamiento: la tradición libertaria de izquierdas. Esta tradición deriva de los valores de la Ilustración, e incluía en esos años perfiles muy diversos: liberales progresistas al estilo de Dewey, socialistas independientes como Bertrand Russell, líderes marxistas (sobre todo, los antibolcheviques) y naturalmente, socialistas libertarios y varios movimientos anarquistas, sin olvidar a la mayoría del movimiento sindical y otros sectores populares”*.

Para Chomsky, esa heterogénea “izquierda independiente” a la que pertenecen Dewey y también Bertrand Russell, tiene sus raíces en el “liberalismo clásico” y en la “concepción humanística” de la Ilustración, y se confronta radicalmente con la *“corriente absolutista formada por las instituciones y el pensamiento tanto del estado capitalista como del socialista”*. Ubicándose en el decisivo conflicto actual de valores, el tema central que rescata de Dewey y de Russell es el objetivo de lograr que *“los seres humanos se asocien entre sí en una relación de igualdad”* (idea que podría parecernos muy cercana a la de Marx, en el sentido de construir *“una asociación libre de productores iguales”*). Al mismo tiempo, reivindica ideas iniciales de Adam Smith, centradas en la igualdad y el *“derecho inalienable de los hombres a un trabajo creativo”*, así como su condena explícita a la *“máxima abyección de los señores de la humanidad: todo para nosotros y nada para los demás”*. Así, rechaza tajantemente la invocación de Adam Smith hecha

por los actuales defensores del “nuevo espíritu de la época” impulsado por el neoliberalismo, que coincide precisamente con esa “máxima abyección”. El rastreo histórico que hace Chomsky en este decisivo “conflicto de valores”, rescata la **centralidad del valor del trabajo** que hacen fuentes tan diversas como la prensa obrera rebelde del siglo XIX (y subraya: antes de Marx), o el mismo Adam Smith,<sup>4</sup> Humboldt y John Stuart Mill. Para Chomsky, las luchas y la autoorganización obrera desde inicios del siglo XIX, eran una lucha por libertad y justicia frente a un nuevo despotismo, hoy afianzado decisivamente: el del *“poder privado favorecido por el estado”*.

El capítulo 3 corresponde a “El Arte de la Maquinación Histórica” (*“The Craft of historical engineering”*, publicado originalmente en *“Necessary Illusions: thought control in democratic societies”*, 1989, o *“Ilusiones necesarias: control de pensamiento en sociedades democráticas”*). Aquí Chomsky analiza la acción del dispositivo conjunto de *“thought control”* configurado por la mayoría de los medios informativos y el gobierno de EEUU para “manufacturar consenso” alrededor de su intervención en Centroamérica en la década de los 80, de su apoyo estratégico a Israel y de la confrontación reaganiana con la URSS en la etapa final reformista de Gorbachov. En el caso de Centroamérica, esta acción se centraba en la deslegitimación de la reciente revolución sandinista<sup>5</sup> y el ocultamiento o minimización de los crímenes cometidos por “la contra”, el régimen salvadoreño y el guatemalteco, apoyados decisivamente por Reagan y Daddy Bush. Como lo documenta sobradamente Chomsky con abundantes ejemplos y hechos referidos a esos temas, las operaciones fundamentales de este tipo de campañas en una “sociedad democrática” como EEUU, no difieren en lo esencial de los “régimenes totalitarios”: se basan en la saturación y la manipulación mediática mediante la fragmentación, la decontextuación, la discriminación y selección de la información (e incluso la creación de información falsa), ampliando y reiterando sistemáticamente ciertos aspectos, y negando o minimizando otros.

El capítulo 4 lo constituye “La Democracia de Mercado en el sistema neoliberal”, conferencia pronunciada en 1997 en la Universidad de Ciudad del Cabo. Chomsky analiza aquí el problema de “la democracia”, tanto en los deslizamientos e invocaciones a este término hechas por los impulsores de la reestructuración neoliberal, como en

su sentido más profundo, social y verdadero. Una notable reflexión inicial marca este análisis: *“La libertad, cuando no hay oportunidades, es un regalo envenenado; y negarse a proporcionar estas oportunidades es un acto criminal”*. Esa reflexión es complementaria de un diagnóstico claro, y de una definición inequívoca sobre la democracia en su sentido real: *“La democracia está siendo atacada en todo el mundo, sin excluir a los países más industrializados. Cuando menos, la democracia bien entendida: la que ofrece oportunidades para que todos gobernemos nuestros propios asuntos, colectivos o privados”*. Desde esta perspectiva analiza mitos y hechos actuales, entre ellos los referidos al denominado “Tratado de Libre Comercio de América” (efectos objetivos versus tratamiento discursivo, ayer y hoy), al Acuerdo Multilateral sobre Inversiones, y en general, los referidos al “mercado libre”: *“... encontramos de nuevo que la doctrina queda muy lejos de la realidad”*. Lo mismo señala respecto a la “mínima intervención del estado” hoy en boga: *“La realidad, por el contrario, es que la intervención del estado hoy desempeña un papel esencial, igual que en el pasado...”*.

Como el anterior, este capítulo presenta vetas de debate desde el punto de vista histórico, como la afirmación de que la Ilustración y el liberalismo tienen *“espíritu pre- y anticapitalista”* (p. 168). Como en lo referido antes a Adam Smith, Chomsky parece identificar al capitalismo con el capitalismo industrial surgido luego de la revolución industrial y desarrollado en Europa y EEUU en el Siglo XIX, y no incluye ahí la decisiva etapa previa de desarrollo, bajo la forma de capital comercial y de exacción colonial (Siglos XV-XVIII). Otra veta de debate se abre cuando critica (acertadamente) los excesivos derechos otorgados a las corporaciones: *“El trasfondo intelectual que permite conceder derechos tan extraordinarios a las ‘entidades legales colectivas’ es el mismo que subyace al bolchevismo y al fascismo: la idea neohegeliánica de que las entidades orgánicas tienen derechos adicionales a los de las personas”*. Sin duda, las comunidades indígenas son “entidades orgánicas” que hoy reclaman derechos culturales que son colectivos, en México y muchos otros lados. Y los estudiosos del desarrollo histórico de los derechos humanos claramente reconocen esos derechos culturales como “de tercera generación” (reconocidos sólo a fines del Siglo XX), así como los sociales y laborales fueron “de la segunda” (producto de duras luchas iniciadas en el Siglo XIX, reconocidos en el siglo XX, y hoy en grave retroceso): ninguno de ellos son “sólo individuales”. Sin duda sería estimulante debatir este punto con el autor. Mientras tanto, nos queda su lectura-interlocución. Lo que no es poco, porque nos obliga a pensar. ■

<sup>3</sup> En el texto traducido al español (Ed. Crítica) se lee “Europa occidental” pero, como se desprende del conjunto del texto, es un error: debería decir “Europa oriental”

<sup>4</sup> Este capítulo parece el más rico en vetas de debate. Por ejemplo, incluye la afirmación de que Adam Smith era “un pensador precapitalista” (p. 47): Eso es históricamente muy discutible, si recordamos “The Wealth of Nations”.

<sup>5</sup> Este hecho había sido analizado anteriormente en el documentado trabajo de Ana María Ezcurra: *“La Agresión Ideológica contra la Revolución Sandinista”* (México, Ed. Nuevo Mar, Colección Religión y Política).



## Foro Mundial de Educación

# Carta de Porto Alegre por la educación pública para todos

Los participantes del Foro Mundial de Educación: educadores, educadoras, estudiantes, investigadores, autoridades, sindicalistas, representantes de las múltiples y diferentes fuerzas sociales y populares, y las más de 15,000 personas protagonistas de la historia y comprometidos con la educación pública, gratuita y de calidad para todos los hombres y mujeres de todas las razas, religiones y culturas de la tierra, presentan a los gobiernos de todos los países y a todos los pueblos del Mundo las posiciones aprobadas durante la plenaria final del **Foro Mundial de Educación**, para mejorar las perspectivas de vida para la Humanidad y el logro de la Paz.

El periodo en que vivimos, cuando el capital, para aumentar sus ganancias a concentraciones nunca vistas, lleva a la miseria, y a la guerra a la gran mayoría de la población mundial y produce en el

abandono y en la masacre de la infancia la más cruel y deshumanizadora fase de este modelo de sociedad, precisa ser entendido como de ruptura.

En la actual conyuntura internacional, después del acto terrorista del 11 de septiembre, por todos repudiado, quedó más claro tanto el desequilibrio entre el norte y el sur y la separación creciente entre ricos y pobres, lo mismo que el peligro de la violencia originada por los irracionalismos que amenazan toda forma de civilización. Las fuerzas dominantes del mundo buscan mostrar el momento presente como siendo de catástrofe mundial. Para la gran mayoría de los seres humanos, sin embargo, este rompimiento puede ser visto como el pasaje de una situación hacia otra, en la cual la solidaridad, libertad, igualdad, y el respeto a las diferencias se fortalecen como valores aliados a la comprensión de que existen hoy, en el mundo, fuerzas y

riquezas capaces de alimentar a los hambrientos y de dotar a todos de condiciones materiales y espirituales, entre las cuales sobresale la educación pública, gratuita y de calidad socialmente referenciada.

Es en este contexto y como parte de esas fuerzas que se reunió el **Foro Mundial de Educación**, demostrando que el momento de tránsito está siendo construido en todos los rincones de la Tierra por movimientos sociales y gobiernos comprometidos con la democracia y con las causas populares, con la proposición, en el campo y en la ciudad, de alternativas a la excluyente globalización neoliberal.

Son muchos los frentes de lucha, en varias partes del mundo —fuerzas zapatistas, Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, movimiento contra el apartheid, contra el neoliberalismo y por la humanidad en Belém do Pará Brasil, la 3a Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia en el África del Sur, la Marcha por la Paz realizada por la ONU en Perugia y Assis, la Acción por la Tributación de las Transacciones Financieras en Apoyo al Ciudadano (ATTAC), entre otras. En ellas van siendo encontradas alternativas populares y democráticas que se oponen a las presiones financieras representadas por el Banco Mundial, por la Organización Mundial de Comercio (especialmente el acuerdo general sobre el comercio y los servicios que pone en peligro la educación pública), por el Fondo Monetario Internacional, que dicen “reorganizar la economía del mundo”.

En este contexto, entendemos como fundamental profundizar la solidaridad y la organización entre los movimientos sociales, asociativos, sindicales y parlamentarios, promoviendo encuentros mundiales, en varios países y ciudades. Las reacciones ocurridas en Seattle, Davos, Cancún, Quebec y Génova, las huelgas y las marchas realizadas por trabajadores de diferentes categorías; especialmente los trabajadores en educación y los estudiantes, el Foro Social Mundial y este **Foro Mundial de Educación** indican que, con los pies en el presente, criticando lo terrible que fue y lo que sigue haciéndose, contra todos los pueblos, los hombres y las mujeres del mundo que van construyendo, con esperanza, el futuro. Por esto, es necesario repudiar la mercantilización de la educación que permite a los países del norte, aprovechando su posición dominante, atraer los cerebros de los países del sur a través de una inmi-



gración selectiva. Todo esto indica la posibilidad de ampliar las alternativas realmente solidarias, populares y democráticas, entre ellas las relativas a la escuela pública, gratuita y de calidad, en todos los niveles. En este sentido, entendemos que la lucha contra la globalización neoliberal exige que afirmemos las soluciones ya existentes y que busquemos nuevas oportunidades de actuación en los ámbitos local, regional, nacional y mundial.

Serán bienvenidas a la lucha y a la concretización de alternativas populares y democráticas todas las fuerzas, organizaciones y sectores que entiendan la necesidad de un cambio radical en las propuestas económicas que se aplican a escala mundial, así como en las políticas públicas nacionales y locales, para permitir la distribución equitativa de las riquezas, la sustentabilidad del medio ambiente y el amplio acceso por todos a los bienes culturales comunes, entre los cuales, todos los tipos de educación, intermediados por la formación de los valores de solidaridad, libertad, y reconocimiento de las diferencias para la superación de los factores que crearon y crean jerarquias entre los seres humanos. La constitución de un proyecto social en oposición al modelo de globalización neoliberal exige la incorporación de crecientes fuerzas a esta lucha, apenas comenzada, y el combate a todos los fundamentalismos.

Estamos juntos como hermanos en una lucha por el entendimiento de que, cualquiera que sean sus creencias, modos de vivir, gustos, sentimientos, diferencias en términos de necesidades educativas especiales, el ser humano es siempre un sujeto de derechos. La educación, condición necesaria para el diálogo y para la paz, tiene un papel importante en esta lucha, en la medida en que los tan diversos y siempre colectivos espacios en los cuales ella se da son lugares de discusión, vivencia y convivencia. La escuela pública, en ese proceso, se transforma y revive como espacio/tiempo de posibilidades para encuentros de hombres y de mujeres de todas las edades, con trayectorias hasta aquí apenas entrevistadas. Así, al contrario de la afirmación de las fuerzas del capital de que la escuela pública ya está superada, reafirmamos su potencia y permanente movimiento en la reinención de lo cotidiano de nuestras sociedades y en su propia transformación, como resultado del protagonismo de los excluidos.

La conquista del poder político en cada situación concreta, nacional y local es

también uno de los frentes de lucha, ya que la globalización del capital siempre precisó de gobiernos nacionales, regionales y locales capaces de ejecutar sus planes y hacer valer su fuerza. La creación de alternativas a las propuestas neoliberales está siendo construida con gobiernos populares y democráticos, tejidos con dificultades y que se configuran como posibilidad creciente.

La lucha por cambios en el mundo del trabajo, en la perspectiva de una profesionalización sustentable, con acceso de todos a la revolución científica-tecnológica, precisa ser acompañada de garantías de los derechos sociales para los trabajadores y trabajadoras y de reconocimiento universal de la certificación profesional. Esa lucha mantiene relación estrecha con los tantos cambios antes indicados, exigiendo, así, la ampliación del conocimiento humanista, técnico-científico, ético y estético y la incorporación real del derecho a las diferencias, para que nos podamos comprender, aproximar y superar jerarquias entre seres humanos, dadas por género, edad, raza, religión, expresiones culturales y políticas. Los trabajadores/trabajadoras de la educación tienen, con relación a eso, historias para contar sobre sus esfuerzos comunes y buscan crecientemente participar, con los múltiples movimientos sociales, en la tesis de un mundo más justo y pacífico, afirmando la importancia de su trabajo para la primera infancia, los niños, los jóvenes, los adultos y los viejos.

Este **Foro Mundial de Educación** se suma a las discusiones realizadas en los diversos foros de Educación que se sucedieron en la última década en escala mundial, identificados con las ideas expresadas en este documento, y que serán indicadas como ejes prioritarios para el Foro Social Mundial 2002.

El **Foro Mundial de Educación** se presenta como realidad y posibilidad en la construcción de redes que incorporan personas, organizaciones y movimientos sociales y culturales locales, regionales, nacionales y mundiales que confirmen la **educación pública para todos como derecho social inalienable**, garantizada y financiada por el Estado, nunca reducida a la condición de mercadería y servicio, **en la perspectiva de una sociedad solidaria, radicalmente democrática, igual y justa.** ■

Porto Alegre (Brasil), 27 de Octubre del 2001

## el tema en la prensa

*La Jornada* • 02/05/2002 • p. 45.

En el marco de la presentación del libro *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX* escrito por Javier Mendoza, el Dr. José Antonio de la Peña expresó que la UNAM debe trabajar para tener órganos de gobierno más participativos y representativos, para crear instancias permanentes de discusión de propuestas, de modificación de planes, programas o estructuras universitarias o para crear una escala de valores más fuerte en los maestros y estudiantes. Por su parte Fernando Pérez Correa reconoció que la "crisis es el estado natural de la universidad", pero así como se puede hablar de su fragilidad se puede destacar su fortaleza. Para Imanol Ordorika la universidad es un espacio de conflicto en el que conviven dos tensiones: por un lado, la presión de sectores de la sociedad que buscan que la educación juegue un papel igualitario y por otro, la presión que pretende un incremento de la productividad.

*La Jornada* • 08/05/2002 • p. 58.

En la Facultad de Filosofía y Letras se realizará hoy la primera reunión convocada por estudiantes, profesores y autoridades, con el propósito de retomar la discusión de la comunidad sobre la transformación universitaria y propiciar que las "ideas vengan de abajo hacia arriba y no de manera contraria". El profesor Juan Gabriel Moreno externo que "las autoridades definieron con un 10 por ciento de participación la CECU, y ahora van hacer su congreso con 10 por ciento. Hay que impedir eso".

*Milenio* • 08/05/2002 • p. 18.

Una vez que las autoridades de la UNAM reconocieron que la Máxima Casa de Estudios es vulnerable a la delincuencia, después de que se hizo evidente que la inseguridad superó los niveles de vigilancia con la muerte de dos mujeres dentro del campus universitario en menos de nueve días, la rectoría anunció un plan para el combate frontal al porrismo y a la delincuencia. Entre las medidas se encuentran: Mejorar la iluminación; Capacitar al personal de seguridad, Restringir el acceso vehicular.

*La Jornada* • 09/05/2002 • p. 18.

Una medida docena de encapuchados (Comité Acción, Justicia y Libertad) tomó por 11 horas a la FFyL para solidarizarse con Ericka Zamora. Sin embargo, académicos y estudiantes de la escuela, incluido su director, Ambrosio Velasco aseguraron que esa acción sólo fue pretexto para evitar el encuentro en el que se debatiría la transformación de la universidad, programado, precisamente para el día de ayer.

*La Jornada* • 16/05/2002 • p. 49.

En la ceremonia del día del maestro, el rector Juan Ramón de la Fuente, demandó al gobierno federal





“respuestas concretas y no más discursos”. Recordó que la Carta Magna establece que financiar la educación pública es responsabilidad del Estado y propuso que los ajustes presupuestales que se hagan en materia educativa sólo sean aprobados por la Cámara de Diputados.

*La Jornada* • 18/05/2002 • p. 41.

El rector Juan Ramón de la Fuente, se pronunció por “prohibir” que el Presidente de la República pueda recortar el presupuesto sin autorización de la Cámara de Diputados como ha ocurrido, si se quiere avanzar hacia una política de Estado en financiamiento educativo. Esta fue la segunda vez durante la actual semana que el rector insiste en dicha propuesta.

*La Jornada* • 24/05/2002 • p. 43.

Miembros de diversas instituciones públicas de educación superior lanzaron severos cuestionamientos al gobierno federal al señalar que “las prioridades” en materia educativa se reflejan en hechos como la reducción del presupuesto al sector. Algunos dijeron que la insuficiencia tiene que ver con la “ceguera dogmática” de atribuir toda racionalidad al mercado, y pidieron que el Legislativo sea la instancia que sancione cualquier ajuste al presupuesto educativo.

*El Universal* • 02/06/2002 • p. 20.

El investigador del CESU, Axel Didriksson, afirmó que es probable que no haya congreso ante la indiferencia de la máxima casa de estudios. Sin embargo, propuso que de todas maneras el Consejo Universitario y la Rectoría deben promover una gran reforma de la UNAM: “creemos que esta es una necesidad, no es un capricho, no es algo que se haga solamente para resolver problemas

que dejó la huelga, se trata de un requerimiento estratégico para la Universidad”.

*La Jornada* • 06/06/2002 • p. 55.

El rector de la UNAM señaló que mientras no se establezcan con precisión los compromisos del Estado en el financiamiento, el futuro de las universidades públicas seguirá dependiendo de las coyunturas que cada año se dan en la revisión de los presupuestos de egresos, los cuales se discuten, “cada vez en forma más atropellada entre los poderes Legislativo y Ejecutivo”.

*La Jornada* • 06/06/2002 • p. 54.

El gobierno federal tiene un retraso o déficit de nueve meses en el financiamiento a los proyectos de investigación de 2002, pues los recursos que se han dado son los del año pasado, reveló el Dr. René Drucker. De hecho aseguró que el Conacyt “va muy lento”, por culpa del gobierno federal, quien no soltó el dinero para los proyectos de este año.

*La Jornada* • 07/06/2002 • p. 48.

Luis Ibarra Mendivil, secretario general ejecutivo de la ANUIES, consideró que no existe una política de Estado en materia de financiamiento al nivel superior. Por su parte Enrique del Val, secretario general de la UNAM, dijo que hay una “crisis” de recursos para el sector. Ibarra llamó a construir una política de Estado que garantice a las universidades públicas certidumbre en los apoyos financieros. Incluso planteó “perfeccionar” el artículo tercero constitucional y la ley de educación.

*La Jornada* • 10/06/2002 • p. 47.

En lo que va de la administración de Fox, el gobierno federal sólo ha otorgado a la UNAM 5.5 millones de pesos, 7 por ciento del gasto corriente auto-

rizado a este sector el año pasado. Si este déficit de casi un año se prolonga por más tiempo, el sistema científico nacional estará en “grave riesgo”, pues en situación similar deben estar el resto de las instituciones de educación superior, reveló René Drucker, coordinador de la investigación científica de la UNAM.

*El Sol de México* • 11/06/2002 • p. 16.

México equivocará el camino de su crecimiento si la universidad pública no logra una mayor garantía de cuáles son las responsabilidades del Estado en materia de financiamiento, porque en los próximos años volvería a pasar por problemas complejos y crecerán las instituciones de educación superior orientadas a satisfacer las necesidades coyunturales de los mercados laborales, aseguró el rector Juan Ramón de la Fuente.

*Crónica* • 11/06/2002 • p. 23.

La UNAM lanzó la convocatoria para renovar el Consejo Universitario. Será el 11 de junio cuando estudiantes y académicos elijan a quienes los representarán en los próximos dos años. La elección corresponde a las dos terceras partes del Consejo, ya que el resto lo conforma el Colegio de Directores y autoridades centrales de la UNAM.

*El Universal* • 12/06/2002 • p. 19.

Estudiantes y profesores de los 9 planteles de la Escuela Nacional preparatoria eligieron ayer a los 8 representantes que tendrán ante el Consejo Universitario, como parte del proceso de renovación de ese órgano que la UNAM realiza en diferentes etapas. Se registraron tres planillas de alumnos para el matutino y dos para el vespertino. Asimismo tres planillas de profesores del primer turno y dos para el segundo.

*La Jornada* • 13/06/2002 • p. 54.

La Comisión Permanente del Congreso de la Unión aprobó con carácter de urgente y obvia resolución un exhorto para que el presidente Fox ordene a la SHYCP, la entrega de los recursos presupuestados para el desarrollo de la investigación científica. A la fecha de 122 millones de pesos que se deberían otorgar a la UNAM para proyectos de investigación, Hacienda sólo ha autorizado un desembolso de 4.5 millones de pesos.

*Milenio* • 13/06/2002 • p. 12.

Con el propósito de ofrecer propuestas sobre la forma en que el Estado debe financiar la educación superior en México, economistas de la UNAM instalaron una comisión mixta de trabajo, formada por el IIEc y la FE; Roberto Escalante, director de esta última, señaló que la UNAM está amenazada por criterios totalmente ajenos a lo que requiere la educación superior de carácter público en México “y que de manera velada, ponen en peligro espacios de investigación, docencia y difusión”.



◀ *El Universal* • 14/06/2002 • p. 11

La SEP intervendrá para que su similar de Hacienda entregue lo más pronto posible los recursos federales destinados a proyectos de investigación científica, informó su titular Reyes Tamez. Rechazó que exista algún retraso en la entrega de recursos y garantizó que se entregarán este año. Por su parte, René Drucker lo contradujo al demostrar con cifras en la mano que ni siquiera se ha dado el total de recursos correspondientes a 2001.

*La Jornada* • 15/06/2002 • p. 47.

El presidente de la Academia Mexicana de Ciencias, José Antonio de la Peña, dijo que desde hace varios años, en México los ritmos de entrega de recursos destinados a la ciencia "son muy lentos". Añadió que no es necesario "inventar" nuevos mecanismos para canalizar los fondos a las instituciones de investigación, sino conseguir que Hacienda se comprometa formalmente a enviar estos recursos cuando se requieren, no "cuando buena mente se les ocurre".

*La Jornada* • 16/06/2002 • p. 43.

EL Conacyt tiene un retraso de dos meses en la entrega de recursos para la investigación, porque se llevó tiempo en modificar las reglas de operación del programa de apoyo a científicos, admitió el director adjunto del organismo, Alfonso Serrano, y que es necesario tomar en cuenta que depende de los calendarios del Congreso y la SHyCP. Por otra parte, afirmó que México recupera "poco o nada" de lo que invierte en ciencia y tecnología, mientras en Corea de cada peso que se gasta se ganan 10.

*La Jornada* • 18/06/2002 • p. 37.

A dos semanas de haberse publicado las leyes de Ciencia y Tecnología y Orgánica del Conacyt, este lunes se instaló formalmente la mesa directiva del Foro Consultivo Científico y Tecnológico, órgano autónomo y permanente de consulta, así como de apoyo y de asesoría institucional del Conacyt. José Antonio de la Peña fue nombrado coordinador del Foro; Daniel Piñero representa al área de ciencias exactas, Humberto Muñoz, sociales y humanidades, y Gustavo Viniestra al área de ingeniería y tecnología.

*La Jornada* • 19/06/2002 • p. 43.

La UNAM recibirá en julio los 42 millones de pesos que le restan para poner en marcha otros 40 proyectos informó el director del Conacyt, Jaime Parada. Añadió que los científicos universitarios deben estar optimistas porque este año tendrán oportunidad de concursar por la obtención de recursos adicionales a los que tradicionalmente han accedido.

*La Jornada* • 19/06/2002 • p. 48.

En carta abierta al rector Juan Ramón de la Fuen-

te, profesores de la Facultad de Filosofía y Letras ".nos pronunciamos por un debate abierto y plural en torno a la Reforma de la Universidad y a la posibilidad de un Congreso Universitario. Igualmente reclamamos la devolución a la Universidad del Auditorio "Justo Sierra"/"Che Guevara" secuestrado por un grupo ajeno a nuestra vida académica.

*Crónica* • 19/06/2002 • p. 25.

Si para el 2003 no se destina el doble de recursos para ciencia y tecnología la meta del uno por ciento propuesta por el presidente Vicente Fox no se va a cumplir, señaló Juan Ramón de la Fuente. Agregó que para lograr dicho objetivo es necesario dejar de centrar la estrategia en el porcentaje del PIB. Dijo que ésta debe hacerse en relación al Presupuesto de Egresos de la Federación, que es de donde se asignan los recursos.

*Uno Más Uno* • 22/06/2002 • p. 9.

René Drucker Colín, coordinador de la Investigación Científica de la UNAM, reveló que el país desaprovecha en gran porcentaje a los universitarios con doctorado, por lo que pidió al gobierno federal continuar impulsando la formación de un mayor número de doctores. La UNAM cumple con su labor de formar gente de muy alto nivel, aunque esas personas carecen de la oportunidad de ser ocupadas en los diferentes medios productivos o académicos del país al terminar su formación.

*Milenio* • 25/06/2002 • p. 39.

Mientras la SEP reitera que sigue trabajando con la ANUIES en el establecimiento de una fórmula de financiamiento basada en el desempeño de las instituciones educativas, rectores universitarios advierten que la política aplicada en estos últimos meses no ha sido la adecuada. Enrique Doger Guerrero de la Autónoma de Puebla señaló: "El presidente Fox inició con buenos augurios diciendo que va duplicar el financiamiento a la educación, pero es su segundo año de gobierno y todavía no lo vemos".

*La Jornada* • 25/06/2002 • p. 44.

Este martes, se realizan los comicios para renovar casi 70 por ciento del Consejo Universitario de la UNAM. A diferencia de otras contiendas, ésta reviste particular importancia en el contexto de la reforma de la institución. Los alumnos y académicos que resulten electos deberán tomar posiciones fundamentales sobre el rumbo de la transformación de la máxima casa de estudios. Además también hoy son las elecciones para los delegados del sindicato de la UNAM.

*La Jornada* • 25/06/2002 • p. 44.

Por primera vez desde que terminó el paro estudiantil de 1992-2000, ayer se realizaron las elecciones para elegir a 24 estudiantes, 23 profesores y 27 investigadores propietarios, además de sus res-

pectivos suplentes. Integrantes del exCGH afectaron las elecciones en la Facultad de Filosofía y Letras, en Ciencias Políticas y en Trabajo Social, en la facultad de ciencias el proceso electoral se realizará después.

*Reforma* • 27/06/2002 • p. 6B.

Más de 30 mil estudiantes y profesores participaron en las elecciones de consejeros universitarios y técnicos que se llevó a cabo el martes. Según informes en algunas entidades académicas participó el 76 por ciento de su comunidad. Después de haber recontado los votos de todas las dependencias, la Secretaría Ejecutiva del CU convocará a la Comisión de Vigilancia para que califique el proceso electoral. En total fueron elegidos 21 consejeros estudiantes, 23 profesores y 27 investigadores. ■

Selección realizada por Carlos A. Flores Villela

*Educación Superior: Cifras y Hechos*  
Boletín bimensual del Programa de Investigaciones en Educación Superior del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)  
<http://www.unam.mx/ceiich>  
[ceichc@servidor.unam.mx](mailto:ceichc@servidor.unam.mx)

Daniel Cazés Menache  
*Director*

José Guadalupe Gandarilla Salgado  
*Editor y Responsable de documentación, información y sistematización*

Eduardo Ibarra Colado, Salvador Martínez Della Rocca, Luis Porter Galetar  
*Consejo Asesor*

Ernesto Reyes Guzmán, Leonor García Urbano, Gustavo Enriquez Téllez  
*Colaboradores en acceso a fuentes estadísticas y bibliográficas*

Isauro Uribe Pineda  
*Formación*

Juan Francisco Escalona Alarcón  
*Corrección*

Julieta Llamas Juárez  
*Captura*

Los números anteriores de este boletín pueden consultarse en la página electrónica del CEIICH  
<http://www.unam.mx/ceiich>  
en la sección de Publicaciones