

educación

cifras

hechos Superior



Boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México
Año 3, núms. 14-15, mayo-agosto de 2003

editorial

Mercantilización y privatización de la educación superior

Una de las tendencias que más están llamado la atención de aquellos interesados en los sistemas de educación superior, no sólo en México, ni exclusivamente en América Latina, sino en el mundo entero, es aquella que apunta a un predominio cada vez mayor de los criterios del mercado como el eje articulador de las reformas y reestructuraciones a que son sometidas las universidades públicas y otras instituciones de enseñanza superior.

Ya en otros números de nuestra publicación han sido resaltadas algunas de las manifestaciones de este proceso,¹ sin embargo, hemos querido consagrar esta entrega a profundizar en otras dimensiones, que aunque no logren agotar el tema si permitan cuando menos su ordenamiento para un estudio más sistemático.

El neoliberalismo, en sus versiones fundamentalista o de tercera vía, se estructura como un proyecto destinado a privatizar y mercantilizar todo lo que aparece como servicio público (la educación no es la excepción), y reconvertirlo en partes de mercado para el usufructo y la obtención de beneficios de parte del empresariado mundial-local; en tal sentido las políticas de gobierno en dicho patrón de poder procuran el adelgazamiento del Estado, en su función social.

Las expresiones de este proceso, según se destaca en cada una de las colaboraciones que se incluyen, van desde un nivel muy profundo y que incide en la transformación del propio sentido de la universidad (al desplazarla como el referente cultural básico de la sociedad y reconvertirla en una organización al servicio del mercado), hasta las modificaciones de sus ordenamientos jurídicos e institucionales que pretenden operar cambios en términos del lugar que se le otorga en la esfera político-social (por ejemplo, se opera un avance de la privatización al adoptar a la clase empresarial como el interlocutor fundamental en la relación educa-

ción-universidad, lo cual ya se manifiesta en la creación de un mercado de la evaluación gestionado por el CENEVAL y un mercado de la acreditación por vía de la COPAES); y que a escala internacional cobra forma en las presiones para modificar lo necesario a fin de asegurar la apertura de los sistemas educativos en el marco del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios.

En sus distintos niveles de profundidad, lo cierto es que este tipo de procesos no se instrumentan en una esfera ajena a las confrontaciones sociales, o mucho menos neutral, como en ocasiones pretende presentarse al mercado; por el contrario, las tendencias a la mercantilización y los procesos efectivos de privatización obedecen a una gran variedad de políticas estatales que buscan convertir a la institución universitaria, en una organización que define sus acciones en función de relaciones mercantiles, y de operaciones del tipo compra-venta de productos educativos: tal y como termina siendo asimilada la propia posesión de un título universitario, como un bien privado más que como la posibilidad de contribuir al engrandecimiento de lo social, y como la expresión de un bien público. Este significado se agudiza en un contexto social en el que la juventud de nuestros países esta siendo cada vez más encaminada a un futuro de exclusión social.

Por nuestra parte, en este espacio, vamos a destacar un aspecto que no puede ser descuidado al analizar esta vertiente de mercantilización y privatización de los sistemas de educación superior: el conformado por el espectacular crecimiento de las instituciones de educación superior privada o

Pág. 2 ▶

en este número

- **Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias**
Les Levidow
- **para leer sobre...**
- **reflexiones**
Privatización de la educación en México
María de la Luz Arriaga Lemus
- **libro seleccionado**
- **subrayados**
- **panorama universitario**

¹ Pueden consultarse el texto de Noam Chomsky "Asaltando la solidaridad – Privatizando la educación" y el de Adolfo Sánchez Vázquez "Los caminos de la reforma universitaria: el debate hacia el congreso", incluidos en los números 3 y 4 de *Educación Superior: Cifras y hechos*.

◀ Sigue de la pág. 1

particular, que en muchos casos se consigue con muy laxos criterios para su acreditación.

Ya en otro lugar hemos destacado que “el comportamiento de la matrícula de las universidades públicas debe enmarcarse en el proceso de crecimiento de las alternativas de estudios superiores bajo la égida del mercado y las universidades particulares ... se aprecia el hecho de que la opción ofrecida por el sector privado, y autorregulada por el mercado, se enmarca en el proceso más amplio, social e histórico, de conformación y fomento de un mercado de servicios educativos en los niveles superiores (que brindan mayores tasas de rentabilidad, con cuotas de ingreso más altas) orientado por los criterios de la rentabilidad y favorecido por el menor impulso a la opción pública o estatal de educación superior”² El crecimiento de la matrícula cubierta por instituciones particulares de educación superior, esconde también el empobrecimiento de los estudios que está recibiendo la juventud en nuestro país, sobre todo si consideramos que muchos de los jóvenes que son desalentados de acudir a las opciones de su preferencia (por ejemplo, aquellas decenas de miles que año con año no alcanzan inscripción en la Universidad Nacional Autónoma de México, sea en el nivel medio superior, o en el profesional) tienen que buscar acomodo en otro tipo de instituciones de dudosa trayectoria. Para nadie es un secreto lo que, entre otros, ha destacado Philip Altbach, en el sentido de que en los últimos años se están desarrollando, en el mundo entero, instituciones de enseñanza superior que sólo persiguen finalidades de lucro y que por ello, merecen el calificativo de pseudouniversidades, que este autor les adjudica. En el caso de México el universo de este tipo de establecimientos es el comúnmente conocido como ‘universidades garage’ o ‘universidades patito’.

Si bien es cierto que la historia de la conformación de las instituciones particulares de enseñanza superior en México es de larga data, las tendencias de su crecimiento registran un salto exponencial durante el gobierno de Salinas de

² Véase de nuestra autoría “Trayectoria de la matrícula y los niveles de cobertura del sistema de universidades públicas en México” en *Trabajo Social*, Nueva época, Núm. 5, julio de 2002, págs. 60-69.

Gortari y los que le han seguido. La primera institución privada que se registra en México es la Escuela Libre de Derecho, fundada en 1912, luego se cuenta a la Escuela Bancaria Comercial, creada en 1929. Durante el sexenio del gobierno del presidente Cárdenas y el siguiente se registra la apertura de algunas de las más importantes universidades privadas, profesionales y empresariales (por mencionar, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en 1943, el Instituto Tecnológico Autónomo de México en 1946). Sin embargo, hasta la década de los años cincuenta del siglo pasado sólo había entre 5 o 10 escuelas privadas de enseñanza superior. De hecho en el tan lejano año de 1980, la ANUIES registraba un conjunto de sólo 130 instituciones mexicanas de enseñanza superior particulares (entre Universidades, Institutos, Colegios, etc.), y cubren solamente el 12% del total de la matrícula de tercer nivel.

El proceso que queremos destacar difiere de esta conformación firme, pero paulatina. Hoy en día el número de establecimientos particulares de enseñanza superior se ha disparado enormemente, y registra un auténtico hervidero de opciones de muy dudosa calidad. Durante el salinato se operan cambios institucionales fundamentales que están en la base de este florecimiento. En el marco de las políticas de descentralización educativa (recomendación que, por demás está señalar, se mueve en la égida de las ‘sugerencias’ planteadas por el Banco Mundial) el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) dejó de ser otorgado en exclusiva a nivel Federal por la Secretaría de Educación Pública y pasó a ser facultad concurrente de las oficinas estatales de la SEP, lo cual fomentó la creación de ‘universidades’ privadas. Acompaña a esta modificación legal, la simplificación de los trámites y la mengua en los requisitos de calidad exigidos a estos establecimientos. Ejemplo de ello es el hecho de que estas instituciones “para impartir una gran mayoría de las carreras profesionales no están obligadas a contar con un solo profesor de tiempo completo dedicado a la docencia. En otras carreras sólo se les plantea como obligación que entre 7% y 12% de los cursos ... deba ser impartido por un académico de tiempo completo ... [esas exigencias tan laxas] ... institucionalizan ese progresivo empobrecimiento del ambien-

Cuadro 1. Número de instituciones de educación superior (por tipo de institución, 2003)

	Públicas	Privadas	Total
Centros	112	383	495
Colegios	21	57	78
Escuelas	255	229	484
Institutos	333	441	774
Universidades	324	429	753
Total	1045	1539	2584

Fuente: Elaboración propia, según información del Directorio de Instituciones de Nivel Superior de la ANUIES.

te académico”³ Además de esto se crea un mercado muy rentable para este tipo de changarros, que se edifican como instituciones privadas que ‘venden licencias’. El círculo se cierra si añadimos las condiciones laborales del profesorado, y la relación que se construye con el sujeto fundamental de la enseñanza-aprendizaje, al cual se le asimila más como cliente que como estudiante. Como resultado de lo anterior, y según da cuenta el Cuadro 1, actualmente ya 6 de cada 10 instituciones de enseñanza superior son particulares (es decir, de un total de 2584 según el Directorio de ANUIES, 1539 son particulares y 1045 públicas). Lo mismo ocurre en el caso del universo constituido exclusivamente por las universidades (sean federales, estatales, autónomas o tecnológicas), y que se detalla en el Cuadro 3. Y aunque en algunas entidades federativas todavía son mayoría las instituciones públicas, lo que da cuenta de un proceso diferenciado regionalmente, ya en la mitad de los estados de la República son más los establecimientos particulares (véase Cuadro 2).

El análisis que plantea la ANUIES sobre este problema es demasiado superficial y no da cuenta de sus consecuencias. Según se afirma en su documento estratégico *La educación superior hacia el siglo XXI*, “El subsistema particular ha crecido de manera heterogénea y segmentada. Por un lado se han desarrollado las grandes instituciones de élite, algunas de las cuales se han ganado un prestigio social importante. En el otro extremo, han surgido numerosas y cierta-

³ Hugo Aboites. “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial” en Mollis, Marcela. *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, Clacso, 2003, pág. 70.

Cuadro 2. Número de instituciones de educación superior (por entidad federativa, 2003)

	Públicas	Privadas	Total
Aguascalientes	14	10	24
Baja California	29	48	77
Baja California Sur	13	8	21
Campeche	22	13	35
Chiapas	45	43	88
Chihuahua	28	36	64
Coahuila	39	41	80
Colima	11	7	18
Distrito Federal	84	265	349
Durango	20	16	36
Guanajuato	32	106	138
Guerrero	29	30	59
Hidalgo	25	27	52
Jalisco	52	83	135
Estado de México	92	124	216
Michoacán	33	29	62
Morelos	17	45	62
Nayarit	13	12	25
Nuevo León	22	66	88
Oaxaca	34	23	57
Puebla	51	161	212
Querétaro	25	20	45
Quintana Roo	16	14	30
San Luis Potosí	33	21	54
Sinaloa	31	32	63
Sonora	57	17	74
Tabasco	21	11	32
Tamaulipas	32	64	96
Tlaxcala	16	13	29
Veracruz	68	106	174
Yucatán	24	38	62
Zacatecas	17	7	24
	1045	1536	2581

Fuente: Elaboración propia, según información del Directorio de Instituciones de Nivel Superior de la ANUIES.

Nota: Incluyen Centros, Colegios, Escuelas, Institutos y Universidades.

mente pequeñas instituciones que obedecen a intereses educativos, económicos y políticos locales específicos y de cuya calidad poco se conoce". Paradójicamente, es más acertado el señalamiento del Secretario Ejecutivo de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) en el sentido de que para los integrantes del mercado de consumo de estos establecimientos "es muy difícil establecer una distinción entre las universidades serias y

Cuadro 3. Número de universidades de educación superior (por entidad federativa, 2003)

	Públicas	Privadas	Total
Aguascalientes	4	6	10
Baja California	8	12	20
Baja California Sur	2	5	7
Campeche	5	2	7
Chiapas	14	12	26
Chihuahua	10	5	15
Coahuila	18	14	32
Colima	7	2	9
Distrito Federal	16	67	83
Durango	5	6	11
Guanajuato	8	29	37
Guerrero	7	3	10
Hidalgo	11	5	16
Jalisco	22	13	35
Estado de México	24	39	63
Michoacán	7	10	17
Morelos	7	16	23
Nayarit	4	4	8
Nuevo León	8	17	25
Oaxaca	8	7	15
Puebla	13	42	55
Querétaro	8	6	14
Quintana Roo	5	4	9
San Luis Potosí	12	10	22
Sinaloa	15	9	24
Sonora	20	8	28
Tabasco	5	5	10
Tamaulipas	11	29	40
Tlaxcala	6	6	12
Veracruz	26	29	55
Yucatán	4	4	8
Zacatecas	4	3	7
Total	324	429	753

Fuente: Elaboración propia, según información del Directorio de Instituciones de Nivel Superior de la ANUIES.

Nota: Incluye Universidades Públicas Federales y Estatales, Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario y Universidades Tecnológicas.

las que no lo son"⁴ La magnitud de este problema queda de manifiesto si consideramos que, en primer lugar, las instituciones particulares no están obligadas a registrarse ante la ANUIES, en segundo lugar, de las que lo están (más de 1500)

⁴ Declaraciones de Luis Olmos que figuran en el reportaje "Cómo reconocer una universidad 'patito'" en *Revista del Consumidor*, Núm. 317, julio de 2003, pág. 12.



sólo 103 están afiliadas a la FIMPES (esto es, apenas el 6%), la cual pretende fundamentar su acreditación en criterios algo más exigentes, lo cual da por resultado que sólo 69 de estas 103 estén acreditados ante este órgano privado (Véase Cuadro 4).

Año con año, y en el marco de una exclusión creciente, estos establecimientos ven agrandar su mercado cautivo, dado que en este tipo de contextos sociales poseer un título, así sea de universidades de dudosa calidad, se constituye en un señuelo difícil de esquivar en el marco de las estrategias de sobrevivencia, a las que se ven obligados a acudir los jóvenes de nuestro país. ■

El Editor

Cuadro 4. Número de instituciones afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior FIMPES (por región y condición de acreditación, 2003)

	Afiliadas Acreditadas	Por Acreditar	Por Acreditar Inactivas	Aspirantes	Observadoras	Total
Zona Noreste	14			2	2	18
Zona Noroeste y Occidente	14			3	2	19
Zona Centro	30	2	1	7	5	45
Zona Sur	11	2		7	1	21
Total	69	4	1	19	10	103

Fuente: Elaboración propia, según información del Directorio de Instituciones Afiliadas a la FIMPES.

Nota: Incluyen Centros, Colegios, Escuelas, Institutos y Universidades.

Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias¹

Les Levidow²

I. Introducción: Planes de mercantilización

1. La educación superior tiene intereses especiales para la dominación capitalista. Las universidades definen las habilidades de los trabajadores profesionales para los mercados de trabajo, refuerzan las ideologías dominantes y representan las necesidades del Estado y la industria así como las de la sociedad. A pesar de ese papel común, los estudiantes y el profesorado a menudo consiguen crear espacios para la ciudadanía crítica, incluso para retos declarados a los planes capitalistas.
2. Esa tensión ha sido interpretada en muchos frentes. El número de estudiantes ha aumentado aun cuando la enseñanza tiene pocos recursos, lo cual aparece como un problema de “ineficiencia” que debe ser resuelto estandarizando los planes de estudio. El conocimiento ha sido empaquetado en formatos tipo libros de texto para que los estudiantes se vuelvan consumidores del producto. Además, la educación superior se ha convertido más en sinónimo de entrenamiento para conseguir empleo, esto es, como las habilidades necesarias para resolver problemas que imponen los superiores.
3. Tendencias recientes han sido llamadas “capitalismo académico”. Aunque el personal de la universidad todavía está, en su mayoría, financiado por el Estado, es llevado cada vez más hacia la competencia empresarial por fondos externos. Bajo semejante presión, el personal concibe “mercados institucionales y de catedráticos o esfuerzos de mercado para asegurar sumas de dinero externas” (Slaughter y Leslie, 1997).
4. Más allá de simplemente generar mayores ingresos, la educación superior se ha convertido en el blanco de los planes de mercantilización desde 1980. Las universidades son exhortadas a adoptar modelos comerciales de conocimiento, habilidades, planes de estudio, finanzas, contabilidad y organización administrativa. Se dice que deben hacer esto para merecer fondos

del Estado y para protegerse de amenazas de la competencia. Estas medidas atacan a lo que mucha gente valora de las universidades, como la libertad de análisis crítico y el acceso social amplio, provocando así nuevas formas de resistencia. Un caso extremo fue el de la ocupación estudiantil de la UNAM en 1999-2000, que se convirtió en una plataforma ante la posible privatización de todos los servicios públicos.

5. Conflictos recientes acerca de los valores educativos se han amplificado por el surgimiento de la Tecnología de la Información y la Comunicación. La TIC está diseñada y es usada en formas que pueden favorecer ciertos planes más que otros, aunque su lugar preciso queda abierto a la lucha. En la ideología dominante, la mercantilización está atribuida a los imperativos socioeconómicos de la TIC.
6. Dichos acontecimientos pueden ser analizados dentro de una estrategia neoliberal más amplia para reformar a la sociedad en la imagen del mercado. El proyecto neoliberal busca deshacer las anteriores conquistas colectivas que limitaban la explotación del trabajo y mantenían bienes públicos, convirtiendo a las personas en vendedores y consumidores.

Como este artículo argumentará, las estrategias neoliberales para la educación superior tienen las siguientes características:

- La mercantilización se justifica como autodefensa al concebir demarcaciones cada vez más relevantes como relaciones de negocios;
 - La eficiencia, responsabilidad y calidad educativa están redefinidas en términos de mercado; los cursos son redactados como mercancía de instrucción;
 - Las relaciones entre alumnos y profesores estarán mediadas por el consumo y producción de cosas, como software.
7. Las estrategias neoliberales han sido creadas para mercantilizar la educación superior a escala mundial. Cada región provee un caso extremo y componente de tendencias más generales. Esto debe ser analizado globalmente para poder desarrollar contra-estrategias efectivas y alternativas. Con respecto a este objetivo, este artículo tiene la siguiente estructura:

- La “sociedad de la información” como paradigma de la TIC;
- Los “planes de reforma” del Banco Mundial

para el autofinanciamiento de la educación superior;

- África, donde la educación superior está siendo mercantilizada a la fuerza y estandarizada a través de una dependencia financiera;
- Norteamérica, donde algunas universidades tratan de convertirse en vendedoras globales de mercancía de instrucción; y
- Europa, donde organismos estatales adoptan planes industriales de flexibilización laboral bajo el disfraz de progreso tecnológico;
- Reino Unido, donde el diseño de la TIC se convierte en terreno de competencias de planes educacionales; e
- implicaciones para las estrategias globales de contra-mercantilización.

II. Paradigma de la “sociedad de información”

8. Central para el proyecto neoliberal es la “sociedad de información”. De acuerdo con este paradigma, la administración, calidad y rapidez de la información se vuelve esencial para la competitividad económica. Se dice que, dependiente de un trabajo altamente calificado, la TIC será usada para incrementar la productividad y proveer nuevos servicios.
9. Un concepto relacionado es el de “economía del conocimiento”. Esto sugiere que un “capital humano” mayor será necesario para mejorar la creatividad del trabajador, usar la información productivamente, elevar la eficiencia de la economía de servicios, alcanzar competitividad económica y así mantener el empleo. El concepto de “capital humano” individualiza las habilidades que sólo pueden existir en una colectividad social o red (para una crítica, ver Fine, 2000).
10. Además, en la “economía del conocimiento”, los trabajos tendrán un mayor requerimiento de “habilidades transferibles” y capacidades cognitivas. Los mercados de trabajo enfrentarán una disminución de habilidades y los trabajadores necesitarán rehabilitarse para mantenerse como empleados flexibles en un mercado de trabajo acosado por la inseguridad. Por lo tanto las sociedades deberán invertir más en “capital humano”.
11. Sin embargo, hay evidencia de que los trabajos siguen tendencias contrarias. Los trabajadores del “conocimiento” enfrentan una sobrecarga de información a evaluar, pasan más tiempo ocupándose de ella, lo que provoca aun menos eficiencia que antes. Una sobrecarga de información puede reducir la capacidad de generar nuevas ideas. En cualquier caso, es difícil demostrar dichas correlaciones *input-output* en la práctica (Garnham, 2000).
12. Además, las especificaciones de trabajo, en general, no han aumentado el requerimiento de capacidades cognitivas. Sin embargo, muchos

¹ Artículo originalmente publicado en *Cultural Logic. An Electronic Journal of Marxist Theory & Practice*, Vol. 4, Number 1, Fall, 2000. Se publica con el permiso del autor. La traducción al castellano se debe a Nuria Cortina González y fue revisada por el editor.

² Profesor del *Centre for Technology Strategy*, de la *Open University* de Londres, Inglaterra.

empleadores requieren que los trabajadores tengan calificaciones más allá de aquellas que se necesitan para llevar a cabo el trabajo. Como un estudiante lamentaba: "debes trabajar más duro para conseguir un trabajo cada vez peor" (citado en Ainley y Bailey, 1997).

13. Esta "inflación de calificaciones" se debe al exceso de suministros más que a cualquier demanda inherente de trabajo. En Estados Unidos, por ejemplo, el nivel de habilidades ha aumentado mientras que el nivel del salario ha disminuido para trabajos comparables (Gottschalk, 1998). En realidad, las estructuras de trabajo a menudo reducen el "conocimiento" a procesamiento de información, en lugar de requerir la habilidad de evaluar información, mucho menos producir conocimiento nuevo.
14. Más allá de la ideología neoliberal, las universidades deben aumentar su propia productividad para lograr sobrevivir. Deben empaquetar el conocimiento, dar educación flexible a través de la TIC, proveer entrenamiento adecuado para los trabajadores del "conocimiento" y producir más de ellos a un menor costo por unidad. Mientras que este escenario muestra a las universidades como guiando proféticamente el cambio social, hay evidencia de una tendencia contraria; se están volviendo subordinados de un estilo corporativo directivo y de la maximización de ingresos. Para las estrategias neoliberales, la tarea real no es mejorar las habilidades sino controlar el sector servicios de trabajos-intensivos, como la educación (Garnham, 2000).
15. El uso de la TIC puede definir las habilidades y reestructurar la educación de varias maneras. Puede ayudar a democratizar el acceso a la educación ayudando a los estudiantes a apren-

der a su propio ritmo o creando "comunidades virtuales" de interés en temas particulares. Alternativamente, puede ayudar a producir y estandarizar la educación al extender, por ejemplo, el acercamiento autoritario del conocimiento basado en los libros de texto (Johnston, 1999).

16. De acuerdo con algunos educadores que diseñan cursos basados en Internet, su uso puede disminuir el contacto personal y la motivación del estudiante: "Muchos estudiantes necesitan interacción personal". Gracias a la TIC, además "tenemos formas más audaces para buscar información, pero todavía necesita filtrarse e interpretarse" (entrevistas citadas en Newman y Johnson, 1999). Esto ilustra un problema de hace tiempo, rara vez discutido como tal: como definir los problemas de la sociedad en los que la información debe ser buscada y evaluada y en consecuencia, cómo diseñar la tecnología.
17. De hecho, los sistemas computacionales son diseñados al seleccionar una metáfora (en vez de otras) y traducirla en hardware o software. "Y es aquí donde la tecnología se puede convertir en ideológica: si se cree que la tecnología de la información como tal inevitablemente atrae mercados, o jerarquías, o libertad, o modularidad, o conflicto, o control como el de Dios sobre los problemas humanos, entonces tal vez no se reconozca que se tienen opciones (Agré, 1999).
18. De esta forma, el paradigma de la "sociedad de la información" juega un papel ideológico. Algunas tendencias actuales están proyectadas hacia un futuro inevitable, al cual nos debemos adaptar o de lo contrario sufrir. Ese futuro está representado como una propiedad inherente de la tecnología. Las relaciones entre las per-

sonas toman la forma, por ejemplo, de relaciones entre las "habilidades transferibles" y la TIC.

19. En este sentido, la "sociedad de la información" tiene similitud con la ideología capitalista en general. A través del intercambio de mercancías, las relaciones sociales son activamente reificadas como relaciones entre cosas. "Para los productores, las relaciones sociales entre sus trabajos privados aparecen como lo que son; esto es, no aparecen como relaciones sociales directas entre personas en el trabajo, sino como relaciones materiales entre personas y relaciones sociales entre cosas" (Marx, 1976). Esta apariencia puede parecer natural en una sociedad capitalista, sin embargo siempre es un resultado inestable de los intentos de extender el intercambio de mercancías a más áreas de actividad social.
20. Como otra característica penetrante de la sociedad capitalista, el conocimiento de la gente está codificado e incrustado en tecnologías. Mientras las cualidades humanas toman la forma fetichizada de propiedades de las cosas, estas cosas adquieren cualidades de tipo humano como "armas inteligentes", "productos ambientalmente limpios", "técnicas precisas", "tecnologías eficientes", etc. El fetichismo no es meramente una apariencia falsa, es un proceso material real de invertir cualidades en cosas.
21. Como el intercambio de mercancías, la eficiencia también puede ser analizada como una relación de clase. Según Herbert Marcuse (1978), "...racional, 'libre de valor' la tecnología es la separación del hombre de sus medios de producción y su subordinación a la eficiencia y necesidad técnica; todo esto dentro del marco de la 'empresa privada'". La burocracia moder-

para leer sobre . . .

Mercantilización de la educación superior*

- Aboites, Hugo (1997) *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*, México, UAM-X/Plaza y Valdés, 429 págs.
- Aboites, Hugo (2001) *El dilema: la universidad mexicana al comienzo de siglo*, México, UAM-X/UCLAT-APN, 172 págs.
- Aronowitz, Stanley (2000) *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Boston, Beacon Press, 217 págs.
- Barrow, Clyde W. (1997) "La estrategia de la excelencia selectiva", en *Perfiles Educativos*, Año 19, Núms. 76-77, págs. 138-163.
- Bok, Derek (2003) *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Educa-*

- tion*, Princeton University Press, 256 págs.
- Edwards, Margaret (1998) "Commodification and Control in Mass Higher Education: A Double Edged Sword", págs. 253-272, en David Jary y Martin Parker (eds.), *The New Higher Education*, Staffordshire, Staffordshire University Press.
- Hayes, Dennis y Robin Wynyard (eds.) (2002) *The McDonalidization of Higher Education*, Westport, Bergin & Garvey, 222 págs.
- Ibarra Colado, Eduardo (2002) "Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada: Algunas notas y reacciones a *Academic Capitalism de Slaughter y Leslie*", en *Revista de la Educación Superior*, Año XXXI, Núm. 2, págs. 147-154.

- Meister, Jeanne C. (1998) *Corporate Universities: Lessons In Building A World-Class Work Force*, Nueva York, McGraw-Hill, 297 págs.
- Shumar, Wesley (1997) *College for Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*, Londres, Falmer Press, 208 págs.
- Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, & the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 276 págs.
- Soley, Lawrence (1997) "Capitalismo "de excelencia": universidades al servicio del mundo de los negocios", en *Política y cultura*, Vol. 5, Núm. 9, págs. 235-246.
- White, Geoffrey D. y Flannery C. Hauck (eds.) (2000) *Campus, Inc.: Corporate Power in the Ivory Tower*, Prometheus Books, 470 págs.

* Selección realizada por Eduardo Ibarra Colado

na homogeneiza diversas cualidades heterogéneas en cualidades comparables universalmente, permitiendo así que las cualidades sociales sean cuantificadas. Este proceso es la “condición preexistente de la eficiencia calculable, de la eficiencia universal...”

22. Como Marcuse argumenta después, la tecnología está especialmente diseñada para dichos propósitos: “los intereses y propósitos específicos... entran en la construcción misma del aparato técnico”. A través de una pretensión de eficiencia técnica neutral, los valores sociales están al mismo tiempo incrustados y escondidos en la tecnología. Como varios críticos han argumentado, las tecnologías están especialmente diseñadas para administrar, disciplinar, explotar y/o expulsar el trabajo humano.
23. Podemos preguntarnos: ¿Eficiencia para qué tipo de sociedad? ¿Información para los intereses y el control de quién? Con estas preguntas en mente, los términos clave pueden ser analizados como ideológicos y materiales. Proveen armas para naturalizar, imponer y legitimar un escenario futuro de mercantilización de las relaciones sociales.

III. “Planes de Reforma” del Banco Mundial

24. Desde el punto de vista neoliberal, la liberalización del intercambio genera un círculo virtuoso de acceso al mercado, tecnología, eficiencia, etc. Por ejemplo:

Los mercados promueven eficiencia a través de la competencia y de la división del trabajo; la especialización permite a las personas y a la economía hacer mejor lo que hacen. Los mercados globales ofrecen mayor oportunidad a las personas para entrar en más y mayores mercados alrededor del mundo. Esto significa que pueden tener acceso a más flujo de capital, tecnología, importaciones más baratas y mercados de exportación (FMI, 2000).

Por el contrario, como muchos críticos han dicho, la liberación del intercambio está diseñada en general para servir a la rentabilidad capitalista. Lanza a la gente a una competencia más intensa en escala global, previniéndolos así de decidir en conjunto “qué hacen mejor” y qué tipo de relaciones económicas deben desarrollar entre ellos. Los agentes principales son el FMI y el Banco Mundial, que elaboran las estrategias de sus patrocinadores en los países dominantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el proyecto neoliberal, el capital estadounidense actúa como fuerza conductora principal y modelo para sus imitadores o socios en otros lados.

25. Durante muchos años, el Banco Mundial ha estado promoviendo un “plan de reforma” para la

educación superior. Sus características clave son la privatización, desregulación, y mercantilización. Según un reporte del Banco Mundial:

El plan de reforma...está orientado hacia el mercado más que hacia la propiedad pública o hacia la planeación y regulación gubernamental. Subyacente a la orientación de mercado de la educación superior está la supremacía, casi mundial, del capitalismo de mercado y de los principios económicos neoliberales. (Johnstone *et al.*, 1998; citado en CAUT, 1998a).

Desde el punto de vista neoliberal: ¿Cuál es el problema y la oportunidad? Como bien privado, la educación superior es un suministro limitado, no requerido por todos y disponible por un precio. Los consumidores (negocios e industria) están “razonablemente bien informados” mientras los proveedores (administradores y facultades) “a menudo están mal informados —condiciones que son ideales para que las fuerzas de mercado operen”. Satisfacer la demanda requiere, pues, de medidas para hacer a la educación superior completamente autofinanciada.

26. habiendo definido el problema de esta manera, el reporte identifica a la universidad tradicional y a su cuerpo docente como los obstáculos de la solución:

El cambio radical o la reestructuración de una institución de educación superior significa ya sea un menor o diferente cuerpo docente, personal profesional o trabajadores de apoyo. Esto significa despidos, jubilaciones prematuras forzadas, o más entrenamiento o reacomodo como en el cierre de instituciones ineficientes o inefectivas, la fusión de instituciones de calidad que solamente carecen de una masa crítica de operaciones para hacerlas rentables; y la alteración radical de la y la función de producción de una institución —lo que significa alterar radicalmente quién es el cuerpo docente, cómo se comporta, cómo está organizado y cómo trabaja y es compensado (Johnstone *et al.*, 1998).

Este diagnóstico identifica a los maestros y sus protecciones tradicionales como el obstáculo para el rendimiento basado en el mercado. En este escenario futuro, la educación superior se volverá menos dependiente de las habilidades de los maestros. Los estudiantes se volverán clientes. Como objetivo implícito, los inversionistas privados tendrán mayores oportunidades de beneficiarse del gasto del Estado, mientras influyen en la forma y el contenido de la educación. Los administradores de negocios y universidades se volverán socios principales, redefiniendo las relaciones maestro-estudiante.

27. El reporte del Banco Mundial pronto se convierte en un arma política para reestructurar la libertad académica como un compromiso del futuro neoliberal. Los administradores universi-

tarios han buscado caracterizar la libertad académica como el deber de “mantener el balance” entre “la creciente demanda, por un lado, de educación superior, y por el otro, la globalización del cambio económico, financiero y técnico”. En una conferencia de la UNESCO en octubre de 1998, este conflicto fue esquivado en última instancia al declarar qué miembros de la facultad debían disfrutar de “libertad académica y autonomía concebida como un conjunto de derechos y obligaciones, mientras eran completamente responsables hacia la sociedad” (citado en CAUT, 1998b).

28. Supuestamente los administradores de la universidad querían decir responsabilidad hacia un plan de globalización neoliberal, no de las fuerzas que lo resisten. En realidad, la “responsabilidad” académica a menudo significa subordinación a las técnicas de contabilidad. En respuesta a estos ataques, las sociedades profesionales han defendido la libertad académica como el derecho de libertad de expresión, como si pudiera querer decir autonomía de cualquier presión político-económica. Sin embargo, cuando los académicos formulan cuestiones de investigación o planes de estudios, éstos no pueden ser completamente autónomos de una lucha mayor sobre recursos públicos, ideologías dominantes o intereses de clases.
29. Aunque el plan del Banco Mundial tiene poco apoyo de los educadores, algunos aspectos podrían ser implementados. De hecho, describe propuestas que son llevadas a cabo por fuerzas político-económicas mayores y ya implementadas alrededor del mundo. Necesitamos analizar sus varias formas prácticas, cómo se pueden complementar unas a otras y cómo se apropian de las TIC. Analizaremos África, América del Norte y Europa como ejemplos y componentes diferentes del proyecto de globalización neoliberal.

IV. África: políticas de ajuste estructural para la recolonización

30. La educación superior se ha convertido en una víctima de las políticas neoliberales globales impuestas a los países altamente endeudados del Sur. A finales de la década de los setenta, estos países enfrentaron un déficit del “balance de pagos” por muchas razones. Por ejemplo, sus exportaciones principales sufrieron una disminución de precios a escala mundial, mientras la importación del petróleo se volvió más cara. Como estos países ni siquiera podían pagar los intereses de su deuda nacional, su moneda perdió valor y se les negaron más créditos para futuras importaciones.
31. El FMI y el Banco Mundial convirtieron estas deudas nacionales en una oportunidad para imponer los Programas de Ajuste Estructural (PAE) en los ochenta. Los gobiernos endeudados debían reducir sus gastos, privatizar indus-

trias y servicios, abaratar el trabajo, abrir mercados a compañías multinacionales, relajar el control del movimiento de capital, debilitar leyes de protección ambiental y laboral, devaluar su moneda, etcétera.

32. Los préstamos orientados hacia el crecimiento fueron concedidos a países que aceptaron esas “condiciones”. Según el Banco Mundial, dichas medidas ayudarían a los gobiernos a reducir el déficit presupuestal, reducir el déficit del balance de pagos, controlar la inflación, y así crear las condiciones necesarias para reiniciar el crecimiento. En la práctica, industrias locales fueron llevadas a la quiebra, muchos empleos se perdieron, campesinos perdieron el acceso a tierras cultivables y se impusieron cuotas para los servicios de salud y educación. El principal “crecimiento” se registró en términos de que la gente trabaja más para pagar más que antes por bienes o servicios –aparte del “crecimiento” de compañías multinacionales comprando activos locales muy baratos (ver ejemplos en FGS, 2000).
33. En consecuencia, la educación superior ha sufrido en todos los países del Sur, particularmente en África, que fue apartada para darle tratamiento especial. Según reportes del Banco Mundial sobre países africanos, la inversión en la educación superior benefició principalmente a las élites sociales y tuvo una tasa de retorno social menor que la de la inversión en la educación primaria. Aun como otra condición, por consiguiente, se les pidió reducir los fondos de la educación superior, en nombre de los criterios igualitarios y de eficiencia. Gracias a los PAEs, los gobiernos tendrían la oportunidad de “aumentar la eficiencia del uso de recursos”, declararon consultores del Banco Mundial.
34. Este ataque tuvo motivaciones diferentes a las declaradas públicamente. Los gobiernos africanos eran considerados por los inversionistas extranjeros como muy débiles para disciplinar el trabajo y como administradores inadecuados de los servicios públicos. Más importante, las facultades y los estudiantes universitarios fueron destacados críticos de los PAEs, a menudo catalizando una oposición política mayor. En muchos casos las universidades fueron invadidas por fuerzas represivas o simplemente cerradas (Federici *et al.*, 2000).
35. dada la gran resistencia, la estrategia neoliberal consistía en crear medios por los cuales las universidades africanas pudieran ser recolonizadas intelectualmente, al menos en dos sentidos. El efecto general de los PAEs, combinado con las colegiaturas, limitó efectivamente el acceso a las universidades a las élites, mucho más que antes. Finalmente el Banco Mundial reconoció que la calidad de la educación superior africana había empeorado, pero no reconoció su responsabilidad por el resultado. Como remedio, el Banco Mundial promovió “la construcción de capacidad” a través de fondos

directos. Por medio de esta dependencia financiera, las universidades africanas fueron presionadas a cambiar el contenido educacional según lo aceptado por el Banco Mundial (*Ibid.*).

36. Bajo coacción neoliberal, entonces, las universidades sustituyen nuevo personal, estandarizan materiales pedagógicos, marginan conocimientos locales. Mientras tanto los gobiernos reprimen cualquier resistencia a dichas “reformas”. Es más, estos cambios crean clientes potenciales para las mercancías de la educación global, nada del tipo de “crecimiento” prometido. Dentro de África y otros países, la resistencia ha sido divulgada por activistas solidarios a través de la Campaña para la Libertad Educativa en África (CLEA).

V. América del Norte: mercancía instructiva

37. En Norteamérica muchas universidades han adoptado prácticas empresariales. No actúan sólo como socias de negocios, sino como negocios en sí mismas. Desarrollan actividades para crear ganancias gracias a los recursos de la universidad y el trabajo de las facultades y los estudiantes (Ovetz, 1996).
38. Dentro del plan empresarial, las universidades han desarrollado la tecnología de la educación en línea como formas electrónicas de materiales de cursos. Por supuesto, este medio podría usarse para mejorar el acceso a la educación de calidad y complementar el contacto cara a cara, como algunas universidades europeas han hecho por mucho tiempo. En Norteamérica, sin embargo, el objetivo es claramente distinto, concretamente, producir y estandarizar la educación.
39. Estudiantes y maestros se han resistido a estos objetivos. Por ejemplo, en 1997, la UCLA estableció una “Iniciativa de Mejoramiento de la Instrucción”, que requería sitios Web para todos los cursos de arte y ciencia. Estos objetivos estaban unidos a negocios pro-ganancia para cursos en línea, en sociedad con compañías de tecnología de punta. Iniciativas similares llevaron a la universidad de York a una huelga del personal apoyada por los estudiantes, cuyo lema era “el salón de clases contra la sala de juntas” (Noble, 1998).
40. ¿Qué problema se suponía que iba a resolver la tecnología? Después de que las reglas de las universidades cambiaron para permitir actividades pro-ganancia, su papel investigador fue producido. Recursos substanciales fueron cambiados a actividades de investigación que se suponía resultarían en patentes y regalías. Con menos personal dedicado a enseñar, la proporción alumno-maestro se incrementó, aumentando así la carga para ambas partes. El resultado de esta búsqueda de ganancias estaba representado como un problema inherente a la ineficiencia educacional.

41. Desde este punto de vista, la solución lógica era incrementar la eficiencia estandarizando los materiales de los cursos. Una vez que las lecturas son presentadas a los administradores y publicadas en la red, estos materiales pueden ser comercializados a otras universidades. Mejor aún, personal ajeno a la universidad puede escribir los cursos bajo contrato. Al transferir el control a los administradores, la tecnología puede ser diseñada para disciplinar, deshabilitar y/o desplazar el trabajo de los maestros.
42. Este enfoque cambia el papel del alumno, que se convierte en consumidor de mercancías instructivas. Las relaciones maestro-alumno son reificadas como relaciones entre consumidor y proveedor de cosas. Esto margina cualquier relación de aprendizaje entre ellos como personas.
43. Los estudiantes rápidamente se convierten en objeto de investigaciones de mercado. En Canadá, por ejemplo, las universidades han otorgado licencias libres de regalías a *Virtual U Software* a cambio de proveer información sobre su uso a los vendedores. Cuando los estudiantes toman cursos que usan este software, son designados oficialmente como “sujetos experimentales”, que dan permiso al vendedor de recibir toda la “información generada por el uso de la computadora” (Noble, 1998).
44. Este modelo de mercantilización puede extenderse a vender cursos, potencialmente a cualquiera en el mundo. Incluso terceras partes pueden vender nuevas mercancías que redefinen las habilidades educacionales. Por ejemplo, para 1998, la corporación Lotus de IBM ya había vendido su software *Total Campus Option* a más de un millón de estudiantes. La compañía esperaba que estos futuros trabajadores adquirieran una “preferencia por la marca Lotus y habilidades relevantes: el campus es el punto inicial del ciclo de ventas para el mundo corporativo con el que tenemos negocios”.

VI. Europa: tecnología de la información y la comunicación para el conocimiento flexible

45. El debate de la educación europea está ideológicamente enmarcado por los supuestos imperativos de una “sociedad de la información”. Esto se conceptualiza de manera diferente por modelos de “mercado” contra modelos “sociales” en Europa (de Miranda y Kristiansen, 2000). Hasta ahora, el plan neoliberal de conocimiento flexible individual para las necesidades de mercados laborales ha sido dominante.

Plan de la *European Round Table*

46. Un plan neoliberal ha sido promovido efectivamente por la *European Round Table* (ERT) de

industriales desde 1980 (Balanyá *et al.*, 2000). Sus definiciones de problemas han sido adoptadas por líderes políticos y funcionarios de la Unión Europea. En particular, la ERT ha buscado cambiar la forma y el contenido de la educación.

47. La ERT concibe a la educación y al entrenamiento como "inversiones estratégicas vitales para el futuro éxito de la industria". Los negocios europeos "claramente requieren de una reforma acelerada" de programas educacionales. Desgraciadamente, sin embargo, "la industria sólo tiene una influencia muy débil sobre los programas enseñados", y los maestros "tienen un entendimiento insuficiente del ambiente económico, los negocios y la noción de ganancia" (ERT, 1989; cf. ERT, 1998).
48. Además, argumentaron que: "como industriales, creemos que los educadores deben ser libres de conducir el mismo tipo de investigación interna para la eficiencia sin interferencia o presión indebida ejercida sobre ellos". La industria europea ha respondido a la globalización, pero "el mundo de la educación es lento para responder", lamentan los autores. Como remedio, "las escuelas y negocios locales deben formar sociedades" (ERT, 1995). Más recientemente han promovido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una herramienta de aprendizaje esencial; hoy para las escuelas y mañana para el trabajo. Como las virtudes clave citadas, las TIC abren el mundo del conocimiento, permiten la investigación individual, y motivan el aprendizaje poderosamente (ERT, 1997).
49. Las TIC tienen un papel más específico en el plan de negocios neoliberal, como dicen los críticos (Hatcher y Hirtt, 1999). Primero, facilita el conocimiento individual y flexible que requiere el trabajador moderno quien debe convertirse individualmente en responsable de administrar su propio capital humano en su lugar de trabajo. Segundo, las TIC reducen el papel del maestro, un cambio deseable, porque el maestro, por ejemplo, tiene "entendimiento insuficiente" de las necesidades del negocio y porque su papel actual dificulta "la investigación interna de la eficiencia".

Comisión Europea: necesidades de la industria

50. En 1993, como presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors básicamente aceptó un diagnóstico neoliberal en su Documento Blanco sobre "Crecimiento, Competitividad, Empleo". Identificando el futuro como una "sociedad de la información", aconsejaba adaptarse a las presiones competitivas inexorables: "La presión del mercado se está extendiendo y creciendo, obligando a los negocios a explotar cada oportunidad disponible para incrementar la productividad y la eficiencia. La adaptabilidad estructural se

está convirtiendo en el mayor prerrequisito para el éxito económico", por ejemplo, diseminando las habilidades necesarias para las TICs (CEC, 1993:92-93).

51. Además, el Documento mandataba a las autoridades públicas a "remover los restantes obstáculos reguladores del desarrollo de nuevos mercados". Aunque no se mencionó la educación en específico, dio la bienvenida a la mercantilización de servicios públicos:
52. El ciudadano ordinario puede tener acceso a los servicios públicos de manera individual y éstos serán facturados basándose en el uso que se hizo de ellos. Transferir dichos servicios al mercado llevará a nuevas ofertas del sector privado y a la creación de numerosas oportunidades de empleo (*Ibid.*:94).
53. Dentro de este marco, documentos y discursos oficiales de la Comisión Europea presentan argumentos similares a los de la ERT. De acuerdo con el jefe del Directorio General que financia la investigación, el mercado de las TIC es "demasiado débil y penaliza nuestras necesidades de industria" (Cresson, 1995). Con tal lenguaje, las necesidades de la sociedad son o ignoradas o igualadas a las de la industria.
54. La supuesta amenaza pronto se hizo explícita: "es dudoso si nuestro continente mantendrá el control del lugar industrial que ha alcanzado en este nuevo mercado de multimedia si nuestro sistema de educación y entrenamiento no le siguen el paso con rapidez" (CEC, 1996). Para la solución, el gobierno debe subsidiar la industria de la TIC europea.
55. Además, documentos oficiales prevén y dan la bienvenida a un declive en el papel dominante de las instituciones de educación:

Aún dentro de las escuelas y universidades, el mayor grado de individualización de los modos de aprender, que son flexibles y demandados, pueden ser considerados como suplentes de las fórmulas que son muy pesadas y dominadas por el proveedor. Anuncia consecuentemente el declive en el papel del profesor, que también está demostrado por el desarrollo de nuevas fuentes de aprendizaje, en especial por el papel de la TIC y de los recursos humanos además de los maestros (CEC, 1998).

A través de tal lenguaje, el crecimiento del poder de los vendedores y socios de negocios está representado como una libertad mayor para los estudiantes. La relación de aprendizaje maestro-alumnos es potencialmente remplazada por una relación individual consumidor-productor.

VII. Reino Unido: ¿La universidad como un negocio sin fronteras?

56. Como vanguardia del proyecto neoliberal en Europa, el Reino Unido encabeza la presión

hacia la mercantilización de la educación superior. Desde 1980, los académicos de ahí han encontrado que muchos desarrollos han "erosionado la protección de las presiones para hacer su trabajo más acorde a la forma mercantil del valor (Wilmott, 1995:995).

57. El gobierno insiste en un aumento substancial del número de estudiantes, mientras provee poco aumento de fondos. Bajo la presión del Ejercicio de Evaluación de la Investigación, muchos departamentos universitarios han cambiado de recursos de enseñanza a investigación, mientras buscan más fondos para investigación de parte de la industria. Por estas dos razones, hay menos recursos para el contacto maestro-alumno, y más presión para estandarizar el plan de estudios y el criterio de evaluación. Presiones similares provienen de los ejercicios de evaluación formal que piden a los maestros producir "resultados y objetivos de aprendizaje" explícitos.
58. Los estudiantes se han vuelto más sujetos de versiones de contabilidad de los valores educacionales. A finales de la década de los noventa, el gobierno abolió los subsidios de mantenimiento de muchos estudiantes e introdujo las colegiaturas. Como estos cambios provocaron que los estudiantes estuvieran más endeudados que antes, se sintieron presionados a escoger programas académicos que los condujeran a trabajos que fueran mejor pagados, en vez de programas de arte o humanidades. Los estudiantes han protestado en contra de las colegiaturas, uniendo esta carga a una dependencia más general de la economía privada. Por ejemplo:

Al proveer los fondos, los negocios asumen un control más directo e indirecto del sistema de educación... los estudiantes no deberían ser forzados a escoger basándose en qué cursos los negocios están preparados para ofrecer (CFE, 2000).

El plan de mercantilización del Reino Unido une dos conceptos de flexibilidad de los negocios. Primero, los estudiantes-consumidores (o sus patrocinadores de negocios) buscan el aprendizaje que se adapta a las necesidades del mercado, por ejemplo, a través de "habilidades transferibles" para el empleo. Segundo, las universidades enfrentan amenazas de competidores globales que diseñan y venden cursos flexibles de acuerdo con la demanda del consumidor.

59. Por muchos años, dicha amenaza competitiva ha estado unida a las TIC "a su debido tiempo, la educación electrónica llevada a su casa por las compañías comerciales, debilitará hasta los términos más sagrados de la educación superior" (Michael Prowse, *Financial Times*, 20.11.95). Como un vicescanciller australiano advirtió a sus contrapartes del Reino Unido, organizaciones ajenas a la universidad ofrecerán cur-

tos electrónicos, licenciaturas, y sin estar acreditados “competirán con las universidades en el mercado de la educación” (citado en McLeod, 2000). Para protegerse, deben producir bienes educativos como paquetes individuales de aprendizaje.

60. Si llevamos esta lógica más lejos, un militante neoliberal declaró: “La educación superior es una mercancía sin valor que no está relacionada con el costo real y no tiene una base para el negocio efectivo y eficiente... es mejor dejar el futuro en manos de consumidores cerca del mercado” (Hills, 1999). Otra vez, la corporativización de la universidad está representada como mayor libertad del estudiante como consumidor.
61. Según el Comité de Ejecutivos de las Universidades del Reino Unido, la solución es abolir las barreras entre las universidades y los negocios, así como las que existen entre los mercados domésticos e internacionales de la educación. Los ejecutivos promueven entregas basadas en Internet como medio clave para convertirse en “negocios sin barreras”. Si vamos más allá del diagnóstico de la ERT, ya se describe a la universidad como un negocio, aunque como uno deficiente que debe fijarse de acuerdo con los principios corporativos:

[Las universidades deben crear] nuevos sistemas de operación que separen funciones, aumenten la especialización y donde las fuentes externas son una característica fuerte. Las universidades necesitan dar prioridad a la identificación de su negocio básico, de su nicho de oportunidades y funciones especializadas... por ejemplo, entrega consistente a través de un acercamiento a la educación y entrenamiento enfocado al cliente; una ampliación de los valores educacionales para incluir la certificación de la compañía, resultados relevantes de la educación en el lugar de trabajo, desarrollo personal y flexibilidad (CVCP& HEFCE, 2000).

De acuerdo con el jefe de ejecutivos, el profesor Howard Newby, las universidades “son parte integral de la economía basada en el conocimiento” haciendo así eco al paradigma neoliberal. “Hoy en día parece que somos el motor británico de la industria en los sesenta, a punto de participar en un mercado global, pero pobremente organizados para aprovechar las oportunidades disponibles”. Identifica los cambios en la entrega del estudiante universitario: de un entrenamiento intelectual general “por si acaso” a una actitud más flexible de “justo a tiempo” y luego a formas de aprendizaje “solo para ti” (Newby, 1999).

62. Newby enfatiza las oportunidades tanto como las amenazas. Según él, las habilidades críticas analíticas deben ser reemplazadas por un ajuste de por vida a las necesidades de un mercado de trabajo flexible. Extendiendo la lógica de los negocios, recomienda la inversión gubernamental en educación superior como

“un sector absolutamente central para el desarrollo del Reino Unido como una próspera y competitiva economía basada en el conocimiento”. También recomienda el pago según la función para poder modernizar “nuestra administración de recursos humanos”.

63. Así los dividendos educativos pueden ser cuantificados como capital humano. Una vez que la metáfora de la “inversión” se reifica, puede volverse literal. Las universidades pueden ser responsables de la entrega de bienes en términos mensurables. (Demeritt, 2000: 309).
64. Al planear una universidad electrónica, algunos educadores enfatizan que la alta calidad no se puede alcanzar con un costo bajo. En parte, por esta razón, muchas universidades del Reino Unido han formado un consorcio para proveer y evaluar de forma conjunta el prospecto de material del curso, para así no competir entre ellas por los estudiantes. Al mismo tiempo, los socios del sector privado se encargarán “del aspecto comercial del contenido adquirido para cubrir la demanda”, entre otras cosas (McLeod, 2000). Las compañías tal vez desempeñen el papel de definir a los estudiantes como “mercado de demanda” por un tipo de contenido más que por otro. Dichos arreglos siempre combinan las necesidades del negocio y la sociedad a través del “aprendizaje flexible” para el mercado laboral.
65. Los medios electrónicos tienen una potencia de doble filo. Pueden ampliar el acceso al material de calidad y a la red social que mejora la ciudadanía crítica, siempre y cuando el diseño incluya recursos para la interacción creativa maestro-alumno y alumno-alumno. Dado el interés político, argumenta un académico, los valores escolares “pueden sobrevivir en el ambiente multimedia. Pero la tensión entre los medios digitalizados y estos valores puede agudizarse si el aprendizaje se convierte en mercancía” (Harris, 2000). El efecto en la educación depende del diseño social de los medios electrónicos.

VIII. Conclusión: ¿Qué contra-estrategias globales?

66. Para poder desarrollar contra-estrategias efectivas, es necesario analizar las varias formas de mercantilización.

Estrategias de mercantilización

67. Estas estrategias deben ser entendidas como ideológicas y materiales al mismo tiempo. Como ha sido analizado, éstas son algunas de sus características clave:

Eficiencia como progreso

68. En la ideología neoliberal, la inseguridad laboral es atribuida a la deficiencia de “capital

humano” apropiado para la “sociedad de la información”. Este problema es citado para justificar los cambios pedagógicos para adaptar a los estudiantes a las necesidades del mercado laboral. Las “reformas” educativas son presentadas como progreso universal en términos de la mejora en la eficiencia, acceso extendido, contenido adecuado para las necesidades personales, facilidad de aprendizaje a través de las TIC, proveer responsabilidad para los alumnos y la sociedad, mejora de la inversión estatal, etc. Estos beneficios deben medirse de acuerdo al criterio del “capital humano” e incluso de acuerdo con las transacciones monetarias. Sean literales o metafóricas, los métodos de contabilidad definen la eficiencia del progreso educacional, naturalizando su mercantilización.

Producción de mercancías

69. Los estudiantes prospecto están representados como mercados de consumo para justificar la producción mercantil de servicios educacionales. El conocimiento se convierte en un producto a consumir por los estudiantes para consumir, en vez de un proceso colaborativo entre alumnos y maestros. El aprendizaje individualizado promueve y naturaliza la rehabilitación de por vida para un mercado laboral inseguro, flexibilizado y fragmentado. Al estandarizar el material del curso, los administradores pueden reducir el trabajo de los maestros a escribir los softwares o reemplazarlos por subcontratistas. A través de las TIC, los planes neoliberales toman una forma aparentemente neutral de mayor acceso y entrega flexible. En todas estas formas, las relaciones alumno-maestro son reificadas como relaciones entre cosas, como relaciones entre consumidores y proveedores de software.

Globalización

70. La amenaza competitiva global y el costo de oportunidad son invocados para justificar la producción de arreglos institucionales. La gente está activamente unida en todo el mundo por nuevas relaciones de mercado como socios de negocios, competidores, patrones, clientes, asesores, consultores, etc. Este internacionalismo neoliberal es promovido en todos los países. Como las condiciones de las PAE forzosamente mercantilizan y estandarizan la educación superior en los países del Tercer Mundo, la gente ahí puede estar más dispuesta a convertirse en cliente de las mercancías instructivas de otros lugares, como la educación a distancia. Tal vez esta mercantilización intensifique (o pueda crear) las presiones competitivas de las que las universidades necesitaban protección en primer lugar.

Contra-estrategias

71. En respuesta, ¿qué contra-estrategias se están creando? Desde un enfoque defensivo, las organizaciones de maestros han reacomodado sus prerrogativas profesionales como expertos en el contenido educativo, y han defendido la libertad académica contra la interferencia del Estado disfrazada de "responsabilidad" social. Los estudiantes se oponen al pan de reemplazar el contacto humano con software, y piden acceso educativo como un derecho y no como una mercancía.
72. Se necesitarán esfuerzos más imaginativos para combatir los planes neoliberales. En particular:

Demostrando la unión entre varias medidas

73. Las medidas de mercantilización se extienden más allá de los requerimientos normales de las PAE. Las presiones toman formas más sutiles como lenguaje ideológico, prioridades de fondos, sociedad pública-privada, cuotas de colegiaturas, análisis de costo-beneficio, indicadores de desempeño, cambios de planes de estudios, nuevas tecnologías —que a menudo esconden sus profundas implicaciones. Los críticos necesitan demostrar cómo estos aspectos están unidos, cómo cambian el contenido del trabajo académico y el aprendizaje, y cómo surgen de los esfuerzos por disciplinar el trabajo por el capital, como parte de un plan global.

Uniendo resistencias entre diversos lugares

74. Las estrategias neoliberales nos están convirtiendo en fragmentos de un plan de negocios como competidores, socios, clientes, etc. En respuesta, necesitamos una red internacional por varios motivos: para unir a todos aquellos que son objeto del ataque neoliberal en todo el mundo, para circular análisis de la lucha antimercantilización, para mejorar los esfuerzos de solidaridad, y para convertirnos en sujetos colectivos de resistencia y aprendizaje para futuros diferentes. Dichas redes necesitan abarcar todos los frentes (alumnos, maestros, Organizaciones No Gubernamentales) así como las regiones geográficas que supuestamente compiten entre sí.

Desmistificando la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)

75. Las TICs pueden ser diseñadas de forma que faciliten el plan de mercantilización al reificar las relaciones alumno-maestro o dificultar la mercantilización agrandando el debate crítico entre los alumnos y con los maestros. Siguiendo esta línea debemos distinguir varios diseños potenciales de las TICs para desmistificarlas como

relaciones sociales. Por ejemplo, las técnicas del Aprendizaje Cooperativo Apoyado en la Computación se están desarrollando para retener los aspectos colectivos de la educación a distancia. Aunque las TICs son ampliamente utilizadas para distribuir el análisis crítico, se necesita asegurar que éstas sean incluidas y usadas imaginativamente en cursos acreditados.

Desarrollando alternativas

76. Es inadecuado simplemente oponerse a la mercantilización o contradecir de antemano lo que existía. La resistencia se fortalecería al desarrollar alternativas pedagógicas que mejoren la ciudadanía crítica, como, por ejemplo, debatir sobre el problema de las definiciones colectivas de la sociedad (Hill, 1999; McLaren, 2000). Si defendemos los métodos educativos y el contenido de esta forma, entonces podemos unir la libertad académica con responsabilidad al debate público sobre futuros posibles y deseables.

Referencias

Agre, P.E. (1999) 'The distances of education', *Academe* 85(5): 37-41, also at <<http://dlis.gseis.ucla.edu/pagrel/>>.

Agre, P.E. (2000) 'Commodity and community: institutional design for the networked university', *Planning for Higher Education* 29(2): 5-14, also at <<http://dlis.gseis.ucla.edu/pagrel/>>.

Ainley, P. and Bailey, B. (1997) *The Business of Learning: Staff and Student Experiences of Further Education in the 1990s*. London: Cassell.

Balanyá, B. et al. (2000) *Europe Inc.: Regional & Global Restructuring and the Rise of Corporate Power*. London: Pluto Press (co-authored by Ann Doherty, Olivier Hoedeman, Adam Ma'anit and Erik Wesselius; see Corporate European Observatory, <<http://www.xs4all.nl/~ceo/>>).

CAUT (1998a) 'World Bank promotes its agenda in Paris', Canadian AUT webpage, <http://www.caut.ca/English/Bulletin/98_nov/lead.htm>.

CAUT (1998b) 'UNESCO declaration puts academic freedom at risk', <<http://www.caut.ca/English/CAUTframe.html>>.

CEC (1993) 'Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century', *Bulletin of the European Communities*, supplement 6/93. Brussels: Commission of the European Communities.

CEC (1996) *Rapport du Groupe de Reflexion sur l'Éducation et la Formation, 'Accomplir Europe par l'Éducation et la Formation' [Achieve Europe Through Education And Training]*. Brussels: Commission of the European Communities.

CEC (1998) 'L'apprentissage de la Citoyenneté Active'.

CFE (2000) *Winning the Arguments: A Briefing by the Campaign for Free Education*, <http://members.xoom.com/nus_cfe_email_cfe@gn.apc.org>.

Cresson, E. (1995) *Speech on Socrates programme*, Tours, 3 March.

CVCP&HEFCE (2000) *The Business of Higher Education: UK Perspectives*. London: Committee of Vice-Chancellors and Principals, <<http://www.cvcp.ac.uk>>; Bristol: Higher Education Funding Council for England, <<http://www.hefce.ac.uk>>.

de Miranda, A. and Kristiansen, M. (2000) 'Technological determinism and ideology: the European Union and the Information Society', paper at POSTI 3 conference, <<http://www.esst.uio.no/posti/workshops/miranda.html>>.

Demeritt, D. (2000) 'The new social contract for science: accountability, relevance, and value in US and UK science and research policy', *Antipode* 32(3): 308-329.

Dutton, W., ed. (1996) *Information and Communication Technologies: Visions and Realities*. Oxford: Oxford University Press.

ERT (1989) *Education and Competence in Europe*. Brussels: European Round Table of Industrialists, <<http://www.ert.be>>.

ERT (1995) *Educations for Europeans: Towards the Learning Society*.

ERT (1997) *Investing in Knowledge: The Integration of Technology in European Education*.

ERT (1998) *Job Creation and Competitiveness through Innovation*.

Evans, G.R. (2001) 'The integrity of UK academic research under commercial threat', *Science as Culture* 10(1): 97-111.

Federici, S., Caffentzis, G., and Alidou, O., eds (2000) *A Thousand Flowers: Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities*. Trenton, NJ/Asmara: Africa World Press.

Fine, B. (2000) *Social Theory and Social Capital*. London: Routledge.

FGS (2000) *Prague 2000: Why We Need to Decommission the IMF and the World Bank*. Bangkok: Focus on the Global South, <<http://www.focusweb.org>>.

Garnham, N. (2000) "'Information Society' as theory or ideology", *Information, Communication & Society* 3(2): 139-52.

Gottschalk, P. (1998) 'Cross-national differences in the rise of earnings inequality: market and institutional factors', *Review of Economics and Statistics* 80: 489-503.

Harris, M. (2000) 'HE of the future', *AUTLOOK* 215: 10-11. London: Assn of University Teachers.

Harvey, D. (2000) 'Alienation, class and enclosure in UK universities', *Capital & Class* 71: 103-32.

Hatcher, R. and Hirt, N. (1999) 'The business agenda behind Labour's education policy', in *Business Business: New Labour's Education Policy*, pp.12-23, London: Tufnell Press, <<http://www.tpress.free-online.co.uk/index.html>>; see also <http://users.skynet.be/aped>

Hill, D. (1999) *New Labour and Education: Policy, Ideology and the Third Way*. London: Tufnell Press, <<http://www.tpress.free-online.co.uk/index.html>>.

Hills, Sir Graham (1999) 'The university of the future', in M.Thorne, ed., *Universities of the Future*, London: (Cabinet) Office of Science and Technology.

IMF (2000) *Globalisation: Threat or Opportunity?* Washington, D.C.: International Monetary Fund.

- Johnston, R. (1999) 'Beyond flexibility: issues and implications for higher education', *Higher Education Review* 32: 55-67.
- Johnstone, D. Bruce, Arora, A. and Experton, W. (1998) *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Washington, D.C.: World Bank, Departmental Working Paper, <<http://www-wds.worldbank.org>>.
- Joint WB/UNESCO Task Force on Higher Education and Society (2000) *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, <<http://www.worldbank.org/html/extpb/abshtml/14630.htm>>.
- Lucas, C. (1999) *Watchful in Seattle*, <<http://www.greenparty.org.uk/globalisation>>.
- Marcuse, H. (1978) 'Industrialization and capitalism in the work of Max Weber', in *Negations: Essays in Critical Theory*, pp. 201-26. Boston: Beacon Press; reprinted in London: Free Association Books, 1988.
- McLaren, P. (2000) *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- McLeod, D. (2000) 'Clever business', *The Guardian Education* section, 28 November.
- Marx, K. (1976) 'The fetishism of the commodity and its secret', in *Capital*, volume 1, pp. 163-177. London: Penguin.
- Monbiot, G. (2000) *Captive State: The Corporate Takeover of Britain*. London: Macmillan.
- Newby, H. (1999) 'Some Possible Futures for Higher Education', <<http://www.cvcpc.ac.uk/WhatWeDo/Speeches>>.
- Newman, R. and Johnson, F. (1999) 'Sites for power and knowledge? Towards a critique of the virtual university', *British Journal of Sociology of Education* 20(1): 79-88.
- Noble, D. (1998) 'Digital diploma mills: the automation of higher education', *Monthly Review* 49(9): 38-52; also in *Science as Culture* 7(3): 355-68; other material available at <<http://thecity.sfsu.edu/~eisman/digital.diplomas.html>>, www.communication.ucsd.edu/dl/ddm2.html>.
- Ovetz, R. (1996) 'Turning resistance into rebellion: student struggles and the global entrepreneurialization of the universities', *Capital & Class* 58: 113-52.
- Slaughter, S. and Leslie, L.L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Smith, A. and Webster, F., eds (1997) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Open University Press.
- Veblen, T. (1918) *Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*. New York: Hill and Wang.
- Willmott, H. (1995) 'Managing the academics: commodification and control in the development of university education in the UK', *Human Relations* 48(9): 993-1027.
- WDM (1999) <<http://www.wdm.org.uk/cambriefs/WTO/GATS.htm>>. ■

Reflexiones

Privatización de la educación en México¹

María de la Luz Arriaga Lemus²

El Primero de septiembre el presidente Fox, en su tercer informe de gobierno dijo que sin reformas estructurales no habrá avance. Esto en lenguaje llano lo que significa es que el gobierno condiciona la solución a los más graves problemas sociales como son el creciente desempleo, los bajos salarios, el rezago educativo, en salud, en vivienda, con la instrumentación de la segunda generación de reformas neoliberales en el país.

Esta segunda generación de reformas neoliberales son sustancialmente la privatización de la industria eléctrica, de la industria petrolera, de la educación, de la Salud y Seguridad social, la privatización de las pensiones de los trabajadores estatales y la reforma laboral.

Pero esa promesa de avance abriendo más aún la economía o privatizando las dos únicas industrias estratégicas que quedan en manos estatales, y los derechos sociales, ya la conocemos, pues fué la misma promesa que usaron en su momento los gobiernos Priistas para vender los bancos, las empresas estatales, para privatizar el Seguro Social, para justificar la firma del TLC, incluso nos prometieron mejores salarios y empleo pero la mayoría de los mexicanos no vemos que se haga realidad, al contrario.

A tres años del inicio de su gobierno, el presidente Fox pretende profundizar las mismas políticas que ya mostraron su fracaso para resolver problemas sociales.

Particularmente en Educación, desde la firma del Tratado de Libre Comercio, se ha acelerado el proceso de privatización y en los últimos tres años se ha avanzado aún más en ese proceso.

Podemos identificar al menos cuatro grandes líneas y un eje sobre los que se han instrumentado las políticas educativas:

Las cuatro grandes líneas son: 1) cambiar su carácter, su contenido 2) eliminar la gratuidad como principio rector 3) deterioro creciente de condiciones laborales y salariales de los trabajadores de la educación, 4) Un ataque sistemático a las conquistas sindicales y a las propias organizaciones de los trabajadores.

¹ Ponencia presentada en el Foro Internacional "Libre Comercio y Educación, impactos, procesos y alternativas", realizado los días 8 y 9 de septiembre en la UNAM.

² Profesora de la Facultad de Economía de la UNAM, integrante de la coordinación colegiada de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública y del C. Coordinador de la Red Social para la Educación Pública en América.

El eje para esto, es una profunda reestructuración del poder en la educación,³ en quién conduce las políticas educativas, quién las decide. Así en el último año hemos visto como organismos de derecha logran posicionarse en lugares claves. En la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) esto es muy claro. Y si bien esta presencia es crucial, todavía más importante es el compromiso social por la calidad educativa, porque este espacio se está convirtiendo en un semillero de iniciativas, una tras otra, con la misma orientación privatizadora y de derecha.

Por primera vez los empresarios participan como grupo organizado y oficial (Comisión de Educación del Sector Privado Empresarial como dice el decreto del INEE) en puestos y tareas de alto nivel y en instituciones claves en la conducción de la educación básica. Es decir, participan en la evaluación y en la creación y puesta en marcha de lo que aparece como el principio de un andamiaje educativo (como las *Guías de Padres*) que, en los hechos, comienzan a sitiar y aislar a la escuela pública y sus limitados recursos educativos.

Las cuatro grandes líneas de transformación

1. **El cambio en el carácter y contenido de la educación** —ya no un derecho social sino una mercancía— se expresa en los procesos concretos que imponen los valores y los principios ideológicos más importantes de la orientación privatizadora (competencia por recursos), y en los instrumentos excluyentes que ha generado. Escuelas de calidad, becas crédito, programas de productividad, exámenes estandarizados, (examen único para ingreso al bachillerato, exámenes de egreso, para becas, etc), certificación de licenciaturas y programas de posgrado.

Mención especial merecen los procesos de admisión a la educación media superior y superior a través de exámenes estandarizados. Como ha quedado mostrado una vez más, en este año cerca de 100mil jóvenes fueron enviados a opciones no deseadas, 4 mil excluidos de cualquier opción, ahora se agregaron los dramáticos sucesos del suicidio de una joven de 15 años por haber sido rechazada en el examen único y otra por no haber ingresado a una normal.

Desde 1996 en que se instrumentó este examen, los sindicatos educativos y profesores que

³ Las ideas referidas a la reestructuración del poder en la educación, están tomadas del artículo de Hugo Aboites, "Educación: la paradoja del 2003", publicado en la revista Coalición de abril del 2003.

participamos en la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, sección mexicana, hemos insistido en la necesidad de abolirlo, abrir un espacio público para que las autoridades del gobierno federal, de los gobiernos del D.F., del Edo de México, y las instituciones educativas de nivel medio superior y superior de la zona metropolitana, junto las organizaciones sociales evalúen los efectos de aplicación de este mecanismo excluyente que propicia una mayor deserción de las escuelas, es caro, y a quien beneficia es a una entidad privada que es el CENEVAL. Desde hace 7 años hemos pugnado porque se anule e instrumente un proceso de ingreso no excluyente. También hemos dicho que el problema de la educación media superior y superior es de falta de lugares, de opciones de calidad para estudiar.

Un ejemplo más de los cambios buscados con esta conducción empresarial, es la pretensión de cambiar el sentido de la Universidad pública, limitando la libertad de cátedra a través de la imposición de controles en la evaluación, con los programas de productividad o para conseguir financiamientos para los proyectos de investigación.

2. **La segunda línea gubernamental tiene que ver con el financiamiento.** La gratuidad es un estorbo para las políticas neoliberales y se convierte en "dumping social" desde la perspectiva de las reglas del libre comercio. Instituciones como la UNAM, que brindan educación de calidad gratuita estorban los planes de las grandes corporaciones y sus gobiernos. Para eliminar la gratuidad no sólo se restringen presupuestos (el presidente Fox en su último informe dice que en nuestro país ya se gasta el 6.8% del PIB en educación, pero esto incluye el gasto privado en educación, la realidad es que el financiamiento público es de sólo 4.2% del PIB).

Un punto que vale la pena destacar es que además de las restricciones presupuestales hay una modificación radical en la dirección del financiamiento para educación, el gobierno, siguiendo lineamientos de organismos supranacionales como el Banco Mundial dirige el financiamiento a subsidiar la demanda más que la oferta, esto en los hechos es un uso perverso de los fondos públicos, ya que con los recursos que pagamos todos por la vía de impuestos se subsidia a la inversión privada. Hay un desvío de recursos públicos a los grandes negocios de la educación.

Estos mecanismos de becas o bonos educativos, que tiene su razón de ser en los objetivos buscados por el avance en la conducción empresarial y de derecha de la educación, no sólo no ha resuelto el problema del acceso a la educación, sino que ha agudizado el rezago en cobertura educativa, sobre todo en el nivel medio superior y superior. En un artículo reciente, el especialista en temas de pobreza y hoy diputado federal, Julio Boltvitnik, al referirse al programa "oportunidades" que es uno de estos programas de subsi-

novedad editorial

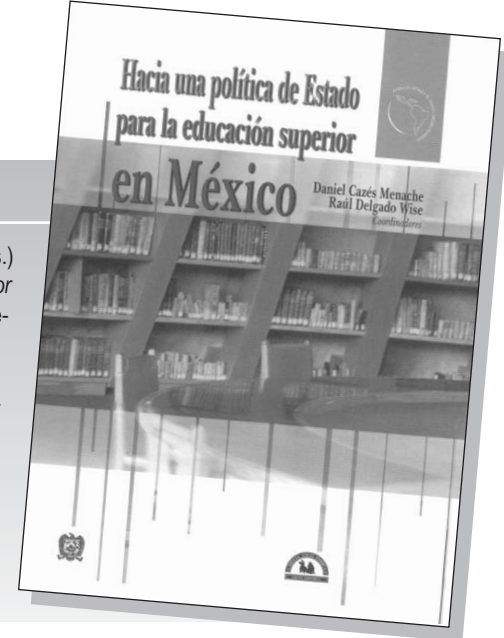
Cazés Menache, Daniel y Raúl Delgado Wise (coords.) *Hacia una política de Estado para la educación superior en México.* México, Universidad Autónoma de Zacatecas—Miguel Ángel Porrúa, 2003, 132 pp.

Dentro del proyecto de nación de todo país que se precie de serlo, las instituciones de enseñanza superior, sean universidades u otras entidades educativas equivalentes, públicas o privadas, representan un valor de gran significado social y cultural, en razón de los objetivos que enarbolan y los beneficios sociales que espera satisfacer con sus egresados.

dio a la demanda, dirigido al bachillerato, dice que "se siguen acumulando apoyos a estimular la demanda de educación media superior, cuando todo mundo sabe que el problema de la educación en este nivel no es de demanda sino de oferta..." y añade, "debemos preguntarnos si no sería mejor destinar esos recursos a crear nuevas preparatorias y otra universidad pública de cobertura nacional".

3. **Una línea más, es el deterioro creciente de las condiciones salariales y laborales de los trabajadores de la educación.** Aquí también no sólo hay un problema de recursos escasos, otro problema es la asignación de ellos, sobre todo si se hace con criterios empresariales su distribución y en muchas ocasiones con un manejo discrecional. Evaluar el impacto que han tenido los programas de productividad sobre la calidad del proceso educativo, sobre las relaciones entre profesores y trabajadores, el ambiente de trabajo y la salud de los académicos es una tarea muy importante que está por hacerse.
4. **La última línea tiene que ver con el papel asignado a los sindicatos.** Por una parte se promueve un cambio en el papel que históricamente había jugado el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que durante décadas sirvió como uno de los más importantes pilares del Estado mexicano y de su proyecto nacionalista de educación pública y laica, buscando estructurar un nuevo corporativismo privatizado y de derecha en la educación al lograr que con un viraje radical establezca una alianza con los sectores de derecha y privados que comienzan a tomar a su cargo la educación mexicana. Desde el Estado se busca que el SNTE se convierta en la base social que apoye esta conducción empresarial de la educación.

Por otra parte se ataca a los sindicatos universitarios y secciones democráticas del SNTE. Con los universitarios se atacan los contratos colectivos de trabajo, se eliminan conquistas y al margen de las relaciones bilaterales, se instrumentan medidas que transforman las relaciones laborales colectivas en individuales (todos



los programas de productividad son un ejemplo de esto). A las secciones democráticas se les imponen representaciones sindicales, buscando mantenerlas controladas.

Este ataque pretende debilitar a los sindicatos para imponer la llamada flexibilización laboral, que a nivel general en el país se pretende conseguir con la instrumentación de una nueva Ley que busca eliminar las "rigideces" de las relaciones laborales. En el sector educativo, el proceso ya está en marcha, aún sin nueva Ley aprobada.

Así se viene imponiendo un nuevo régimen laboral que significa una modificación radical de las relaciones en el interior de la escuela y una redefinición, por tanto, del maestro, de los estudiantes y padres de familia. El papel de líder social que los maestros mexicanos han jugado en distintas fases del desarrollo de nuestro país es un estorbo para culminar el proceso privatizador de la educación, quieren convertirlos en meros empleados y ya no tanto en actores educativos fundamentales. Eso explica ataques tan violentos contra las normales rurales, como la de Mactumatzá Chiapas llegando a la pretensión de cerrar la escuela.

La privatización de la educación es un proceso en curso, y hasta hoy no ha mostrado que sea la vía para resolver los grandes problemas de la educación en México. Al contrario los ha empeorado, de ahí la importancia de frenar ese proceso y diseñar alternativas desde la acción de profesores, estudiantes, y organizaciones sociales para obligar al Estado para que cumpla con el precepto constitucional de educación gratuita, laica y obligatoria para todos los mexicanos. Pero además para generar espacios sociales para la definición de las políticas educativas en todos los niveles. En la instrumentación de políticas educativas no podemos aceptar que las políticas neoliberales son las únicas o son inevitables. Por eso desde este espacio podemos profundizar sobre los efectos de acuerdos como el GATS de la OMC y demandar a nuestros gobiernos la exclusión de la educación de los Tratados Comerciales. ■

libro seleccionado

Gentili, Pablo (ed.) (2001) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*, São Paulo, Cortez Editora/CLACSO, 232 págs.

'Universidades en la penumbra' y más allá: notas para comprender la gran transformación de la universidad y discutir su porvenir como institución de la sociedad*

Eduardo Ibarra Colado**

Introducción

Comentar un libro comporta siempre riesgos, pues tendemos a pedirle al texto más de lo que se proponía ofrecer, reclamando la atención de aspectos que probablemente escapaban a las intenciones que le dieron origen. Sin embargo, tales riesgos se traducen también en sus mayores oportunidades: la lectura nos ubica como individuos activos dispuestos a iniciar diálogos con los autores, que permitan desbordar las fronteras de sus páginas para encontrar nuevos ángulos de lectura, desde los que se produzcan y renueven nuestros saberes. El valor de un libro se encuentra en su poder para producir este efecto, es decir, para fun-

* Publicada originalmente en *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, Vol. IX, No. 27, Universidad de Guadalajara, México.

** Profesor titular del Área de Estudios Organizacionales de la UAM-Iztapalapa, coordinador del *Seminario Permanente de Estudios sobre la Educación Superior* del CEIICH-UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

cionar como detonador de las capacidades reflexivas del lector, permitiéndole recrear los problemas abordados en nuevos términos. Este es, sin duda, el caso de *Universidades en la penumbra*, obra colectiva coordinada por Pablo Gentili, en la que cada uno de sus autores muestran pliegues distintos de las nuevas realidades que confrontan las universidades y el conocimiento en América Latina.

Nuestra intención en las líneas que siguen, es la de dialogar con los autores del libro para mostrar algunas de sus ideas centrales, introduciendo ciertos énfasis y matices, y, por que no, iniciando nuevas búsquedas. Esta conversación pretende, por tanto, invitar al lector a incorporarse al debate, realizando su propia lectura de la obra para provocar nuevos diálogos y problematizaciones. Insistamos, el libro es un artefacto a disposición de quien quiera utilizarlo, para producir nuevas incitaciones que conduzcan a la acción.

Universidades en la penumbra es una obra que se encuentra bien ubicada en el mapa de los saberes sobre la universidad, diferenciándose por su postura crítica y sus juegos discursivos, de las aproximaciones positivas que apuestan todo su capital cultural a legislar y promover el cambio, siempre en consonancia con los paradigmas vigentes de la modernización. Se trata de un libro que, desplazándose a contracorriente, reivindica a la universidad como espacio de relaciones políticas, lo que le permite reconocer las fuertes disputas que la atraviesan, en un momento en el que el control del conocimiento se ha convertido en elemento estratégico para las empresas. Así, la universidad se constituye cada vez más como codiciado espacio de intervención con la finalidad de controlar la producción del conocimiento, y sus modos de distribución, apropiación y usufructo.



Esta nueva condición, en la que el conocimiento se ubica crecientemente como factor clave para la acumulación, implica poner en cuestión el carácter de bien público de los saberes producidos en la universidad, y el derecho que tiene la sociedad sobre éstos. Una de las formas retóricas que adquiere esta disputa se expresa en el llamado a “academizar” a la universidad, lo que permite desacreditar toda interpretación que reconozca su inescapable condición política. Así, bajo términos ambiguos como los de “excelencia” o “calidad”, se intenta naturalizar un funcionamiento fuertemente regulado, centrado en el cumplimiento de la norma y la

subrayados

“La combinación entre una demanda sin precedentes por el acceso a la educación superior y la falta de habilidad o de voluntad de los gobiernos para proveer el necesario apoyo, ha llevado a la educación superior privada a tomar la delantera.

“Instituciones privadas, con una larga historia en muchos países se están expandiendo y está creciendo su importancia en algunas partes del mundo que confiaban en la educación superior pública exclusivamente. Un fenómeno relacionado con la descripción anterior es la ‘privatización’ de las instituciones públicas en algunos países. El arancelamiento y otras modalidades de cobro, hacen que las instituciones públicas y privadas se parezcan cada vez más entre sí.

[...]

“No solamente la demanda ha sobrepasado la capacidad de los gobiernos para financiar, sino que se ha producido un significativo cambio en el modo de evaluar a la educación superior. La idea de que un grado académico es un ‘bien privado’ que afecta a los individuos más que al ‘bien público’ de una sociedad, está ahora ampliamente aceptada. La lógica de la economía de mercado actual y la ideología

de la privatización han contribuido al resurgimiento de la educación superior privada y al establecimiento de las instituciones privadas donde no existían anteriormente.

[...]

“En las décadas pasadas, ...[en América Latina]... se ha establecido un grupo totalmente nuevo de instituciones privadas que superan en número a las universidades católicas. Éstas son diversas instituciones postsecundarias laicas; algunas tienen múltiples fines y ofrecen grados en campos que satisfacen fuertes demandas del mercado y otras son escuelas especializadas que ofrecen instrucción en campos específicos del conocimiento como administración o turismo. Sólo algunas han alcanzado altos niveles de rendimiento y respeto, en tanto que la mayoría se ubica en el nivel más bajo de la jerarquía académica. Este crecimiento explosivo ha creado un sector privado que educa actualmente a la mayoría de estudiantes en Brasil, México, Colombia y otros lugares”

Philip Altbach

rendición de cuentas. En este caso las finalidades del trabajo universitario son impuestas como "misiones" preestablecidas, dejando únicamente en manos de los universitarios la responsabilidad de su ejecución.

Por ello es muy relevante que el libro reivindique la condición política de la universidad, asociada sin duda a su carácter de bien público inalienable. Esta inclinación permite restituir a los autores del texto el lugar central de la reestructuración universitaria en curso, como resultado de estrategias, políticas y programas conducidos por gobiernos de conducta y mentalidad neoliberal, a lo largo al menos de las últimas dos décadas. La obra reúne algunos de los trabajos que se presentaron en el Coloquio "Reforma del Estado y Privatización de la Enseñanza Superior en América Latina" (CLACSO/ ANPEd), celebrado en Caxambu (Minas Gerais, Brasil) en septiembre de 2000. Tal es el caso de las colaboraciones de Marcela Mollis, Hugo Aboites, Hélgio Trindade y Roberto Leher. Completan el libro las aportaciones de Pablo Gentili, Edgardo Lander, Roberto Follari y Pablo González Casanova.

La obra aborda distintos problemas, como son, en palabras de Gentili, "el impacto de los procesos de reestructuración neoliberal en las instituciones de educación superior y la consecuente amenaza a la autonomía universitaria; las tendencias pasadas y presentes a la privatización; el denominado 'capitalismo académico';¹ la americanización de las reformas universitarias; el impacto de las reformas en la geopolítica de los saberes; y la intensa precarización de las condiciones de trabajo que caracterizan la vida cotidiana de las instituciones de educación e investigación en los países de la región" (pág. 10).

Otra manera de ordenar el contenido del libro radica en reconocer los ejes problemáticos que cruzan a sus capítulos, lo que nos permite enlazarlos para reconocer los argumentos centrales que le otorgan coherencia, haciendo de la misma una unidad mucho más compleja que la que se desprendería de la simple suma de sus partes. Este reagrupamiento no debe realizarse a costa de la especificidad que cada capítulo comporta en sí mismo y que el lector podrá apreciar al momento de realizar su propia lectura; más bien, se constituye como un modo de ordenamiento distinto, que complementa y enriquece el sentido que adquieren cada uno de sus textos individualmente considerados.

En realidad, lo que deseamos es que estas líneas funcionen como acicate para que el lector se sienta suficientemente estimulado para leer por sí mismo cada uno de los textos que dan forma al

¹ Término acuñado por Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997) para dar cuenta del uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos. El capitalismo académico tiene que ver, por tanto, con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados de la universidad y sus miembros, para asegurar la obtención de los recursos externos que requiere para sostenerse y seguir funcionando. Hemos ensayado algunas ideas motivadas por la lectura de tal obra en Ibarra (2002).

libro, rescatando con ello la riqueza y el detalle que comporta y que nosotros sólo podremos insinuar. Estamos seguros de que de su lectura surgirán nuevas formulaciones que alimentarán la reflexión en torno a problemas muy complejos que es necesario clarificar. Sólo así estaremos en condiciones de construir alternativas que garanticen el provenir de la universidad como institución de la sociedad.

Son cuatro los ejes problemáticos que estructuran nuestros comentarios: 1. el papel del conocimiento en el mundo contemporáneo y la organización de su producción en el ámbito global; 2. el sentido que se le otorga al neoliberalismo y su exigida ampliación; 3. el sentido sustantivo de la gran transformación de la universidad; y 4. el futuro de la universidad y las dificultades para pensar en nuevas alternativas.

1. ¿Qué papel juega el conocimiento y cómo se organiza su producción?

El debate sobre la necesaria transformación de la universidad se ha producido en muy diversas latitudes alcanzando a cada nación del mundo occidental, sean éstas sociedades con altos niveles de riqueza económica o sociedades calificadas como en vías de desarrollo. Parece existir un consenso general sobre la necesidad de transformar a la universidad con la finalidad de que responda, se afirma, a las nuevas exigencias que le plantea una economía globalizada cada vez más integrada y compleja. Este impulso obedece al papel que juega crecientemente el conocimiento como elemento estratégico para ampliar las capacidades competitivas de las empresas y, en consecuencia, como clave para conquistar nuevos mercados y garantizar la acumulación. Pero pasa también por la reorganización de los procesos de producción del conocimiento (Gibbons *et al.* 1997), que requieren de instituciones abiertas funcionando en redes de colaboración en las que la interdependencia redefine los márgenes de libertad.

Así, parece disminuir el impulso de la investigación pura, para dar lugar al fomento de la investigación aplicada, pues ella representa ese conjunto de saberes que suponen una intencionalidad clara y una utilidad precisa. La producción individualizada o en grupos cerrados por disciplina, va cediendo su lugar a la producción transdisciplinaria basada en grupos de carácter temporal que atienden problemas complejos. La divulgación del conocimiento desborda el medio académico para difundirse de manera más amplia por canales públicos o, cuando el negocio así lo exige, para reservarse en privado. La "vieja" autonomía de las universidades se considera como un obstáculo pues supone rigideces para establecer acuerdos de intercambio y colaboración, y para negociar los términos de apropiación de los productos generados por proyectos e inversiones conjuntas. Lo mismo sucede con las estructuras de gobierno, que apuntalan la efectividad de la conducción centralizada frente a las dificultades y lentitud del trabajo colegiado.

En suma, las nuevas formas de producción y transmisión del conocimiento parecen estar impo-

niendo cambios sustantivos a las universidades y el trabajo académico. Tales cambios implican la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo que en ellas se desarrolla, estableciéndose un control externo que antes estaba en manos de las instituciones y los académicos. Además, supone la operación de nuevas formas de apropiación que eliminan el acceso indiscriminado a sus resultados o productos.

Estas transformaciones han implicado un complejo proceso de privatización que intenta desplazar a la universidad como espacio público para otorgar su lugar a la universidad como fábrica de conocimientos. Como lo establece Gentili,² la precarización del espacio público se expresa, por un lado, en la corrosión de la misión pública de las universidades estatales, y por el otro, en el impulso del proceso de privatización de la educación superior (pág. 21).

Universidades en la penumbra atiende, a lo largo de sus páginas, estos procesos de privatización, proponiendo una caracterización cuidadosa de su significado, que va más allá del simple problema de la propiedad. Al examinar el caso de México, Aboites³ establece el sentido profundo de la privatización, "que consiste no sólo en la apertura de la educación al mercado y en la adopción de ciertas iniciativas que pueden ser calificadas como privatizadoras, como cobrar mensualidades a los estudiantes o abrir los laboratorios universitarios a las empresas. En la esfera político-social, la privatización significa que el Estado adopta a la clase empresarial como el interlocutor fundamental y prácticamente único en relación con la educación y la universidad" (pág. 193).

Al ubicar a la privatización como uno de los ejes centrales de las reformas de las universidades en América Latina, es posible apreciar las tensiones que se presentan entre lo público y lo privado, sobre todo bajo la intención de hacer cada vez más borrosos sus límites, para permitir que los fondos de la sociedad manejados por el Estado, vayan a parar también a las arcas de las instituciones privadas. El argumento que sustenta esta nueva orientación del financiamiento estatal establece que el criterio de la asignación debe ser, ya no la naturaleza de la propiedad de la institución, sino la calidad de sus servicios expresada en indicadores de desempeño (págs. 32, 98, 206).

Pero tras la privatización se esconde un proceso más amplio y complejo que persigue transformar cada una de las actividades académicas de la universidad en mercancías. Esta tendencia hacia la *empresarialización de la universidad* adquiere su forma paradigmática en las nuevas *fábricas de diplomas digitales* que, con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la mercadotecnia, han revivido el viejo y muy lucrativo negocio de la educación por correspondencia, iniciado a finales del siglo XIX (Noble 2001; también White y Hauck

² Gentili, Pablo, "Universidades en la penumbra. El círculo vicioso de la precarización del espacio público", págs. 97-128.

³ Aboites, Hugo, "La privatización de la educación superior en México: nuevas y viejas realidades", págs. 189-216.

2000). Lo que estamos experimentando, como lo sugiere González Casanova,⁴ es la conformación de una nueva universidad más funcional al capitalismo académico, es decir, su transformación organizativa para que opere como empresa lucrativa, considerando en adelante sus funciones sustantivas como servicios disponibles para quien pueda pagar por ellos. Este nuevo modelo de universidad privilegia aquellas actividades que sirven para ganar mercados y generar recursos, con la finalidad de garantizar cada vez más su autosostenimiento (pág. 218). De esta manera, el conocimiento se presenta como un bien de capital en disputa, que busca ser apropiado por las empresas y protegido por el Estado.

Este proceso cobra mayor significado cuando introducimos el problema de la repartición geopolítica de las tareas de producción y transmisión de conocimientos. Lander establece las preguntas fundamentales desde el inicio de su colaboración.⁵ ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados por ellos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro contribuyen a arruinar? (págs. 45-46)

Estas son preguntas centrales que nos permiten comprender por qué la universidad se está ubicando, cada vez más, como centro de disputas entre distintos agentes sociales que desean controlar sus saberes y apropiárselos. Sin embargo, más allá de toda intención voluntarista, es necesario comprender que estas relaciones se producen en el marco de la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento en el ámbito global. De lo que se trata es de comprender la importancia que tiene la división internacional del trabajo universitario, que ha reservado la producción del conocimiento de punta a los centros de investigación de los países más poderosos del planeta, para dejar en manos de las universidades de la periferia, la adaptación de tales conocimientos a sus realidades locales específicas, y la formación de los cuadros medios que reclama el fordismo precarizado en el que se apoyan las empresas de clase mundial.

De acuerdo con Trindade,⁶ esta lógica de funcionamiento nos permite comprender la postura recientemente asumida por el Banco Mundial que, a pesar de los matices introducidos en su discurso, se mantiene firme en la defensa del "establecimiento de un sistema estratificado de creación, acceso y diseminación del conocimiento. Los países y los individuos con renta superior deberían producir y tener acceso al conocimiento de alta calidad, mientras que los de baja renta deberían asimilar la producción. Esa es la división social y

económica del saber propuesta por el Banco" (pág. 34). O como sostiene Leher,⁷ el Banco Mundial afirma que "los países periféricos deben buscar sus ventajas comparativas, no en el trabajo asociado a la alta tecnología y al desarrollo de productos con elevado valor agregado, sino en la 'competitividad' de su mano de obra" (pág. 160). De esta manera, se nos dice, se deja "al mercado" la decisión de "encontrar" la mejor división del trabajo entre los países, hecho que paradójicamente ha reproducido el patrón de acumulación y pobreza que ha caracterizado, intensificándose, al mundo a lo largo del último siglo.

Bajo esta perspectiva, la diversificación de las modalidades educativas en el nivel superior, incorporando a los nuevos proveedores de saberes del sector privado nacional e internacional, y el desaliento a la educación universitaria tan presente en nuestros países, cobran sentido. Como lo ilustran en el libro los casos de Argentina (Gentili y Mollis), Brasil (Leher) y México (Aboites), el resultado ha sido siempre el mismo: la consolidación de una estructura dual en la que se precariza la enseñanza universitaria pública de muchos, para favorecer el desarrollo de la investigación y el posgrado de muy pocos.

2. ¿Qué es el neoliberalismo?

En las últimas décadas se ha incorporado a nuestro lenguaje usual el concepto de "neoliberalismo", aunque pocas veces precisamos su significado. Este concepto es generalmente utilizado bajo una concepción restringida muy asociada a cierto modelo de conducción económica, que se fundamenta en el pensamiento de personajes tan debatidos como Milton Friedman o Frederick A. Von Hayek. En este sentido, el concepto permite referirse a un proyecto económico basado en el libre mercado y, en consecuencia, a una cierta forma de *gobierno disminuido* que debe posibilitar su libre accionar.

Otras veces el concepto es utilizado como *concepto-batalla*, es decir, como etiqueta para descalificar al oponente político, al asociar sus posturas a una visión o proyecto que desatiende las necesidades de la sociedad, para favorecer la acumulación privada y la concentración de capital. Aunque ambos sentidos muestran algo de lo que el neoliberalismo es, ellos resultan parciales y no logran esclarecer plenamente los elementos que posibilitan, siempre más allá de la economía y la política, la constitución de un nuevo orden social. Debemos preguntarnos, pues, ¿qué hace del neoliberalismo un fenómeno de importancia tal que ha implicado la transformación radical de la sociedad?

En *Universidades en la penumbra* el concepto cruza al libro a través de cada uno de sus capítulos. Todos sus autores hacen referencia al neoliberalismo, aunque su tratamiento es desigual y generalmente se limita a alguno de los sentidos ya anotados. Sólo el trabajo de Lander va más allá al proponer una caracterización más comprensiva del término, ayudando a precisar lo que en los otros

capítulos no se aclara o sólo se insinúa al asumirse como conocido. Tal formulación tiene la virtud de ubicar como centro neurálgico del neoliberalismo su carácter como *principio organizador de la vida social*, reconociendo al libre mercado como artefacto de poder y de gestión del Estado desde el que se lleva a cabo un proceso de profunda ingeniería o rediseño social. Esta cosmovisión se ve reforzada por la constitución paulatina de la ciencia económica en ciencia de la sociedad, produciéndose un proceso ideológico de naturalización de la sociedad de libre mercado como forma espontánea, natural y auto-regulada de vida social (pág. 51). Así, ella aparece como el único orden social posible, cerrando el paso a toda formulación alternativa que, por ir *contra natura*, queda automáticamente descalificada.

En consecuencia, Lander nos muestra al neoliberalismo, no sólo como un modelo de conducción económica, sino como un principio de organización social que encuentra en las formas de acción del Estado sus posibilidades operativas. El concepto remite así a la discusión de la amplitud del neoliberalismo como modo de existencia de la sociedad, en consonancia con las formas y límites de lo que se considera bajo esta cosmovisión como "buen gobierno". El centro del debate se ubica, por lo tanto, en el balance siempre problemático entre soberanía de la nación y libertad individual.

La importancia de esta formulación descansa sin duda en el desplazamiento del ámbito económico por el de la sociedad y la política, como totalidades desde las que se constituye la universidad, manteniéndose en permanente tensión con la acción gubernamental y sus específicas reglas de cálculo. Sin embargo, debemos avanzar un poco más resaltando dos aspectos adicionales que permiten clarificar el significado pleno del término. En primer lugar, es necesario enfatizar que el neoliberalismo es, antes que nada, un *conjunto de prácticas o modos de operar orientados hacia objetivos establecidos como resultado del análisis de las situaciones problemáticas que se enfrentan*.⁸ Ello permite mostrar una de las características de la sociedad *hipermoderna* de hoy, la de organizarse a partir del diseño de sistemas y procedimientos abstractos, que posibilitan la regulación despersonalizada -minuciosa y en cada uno de sus detalles- de la sociedad, de cada una de sus instituciones, y de los sujetos individuales y colectivos que la integran. Esta forma de regulación despersonalizada, representada simbólicamente por la administración como actividad pretendidamente neutra y objetiva de intervención o conducción, produce ella misma su legitimidad en la aplicación de la norma y la medición de los resultados.

Este aspecto, por demás relevante, es desarrollado por Follari cuando discute las implicaciones de los fenómenos socioculturales posmodernos del pre-

⁴ González Casanova, Pablo, "La nueva universidad", págs. 217-232.

⁵ Lander, Edgardo, "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quien? Reflexiones acerca de la geopolítica de los saberes hegemónicos", págs. 45-71.

⁶ Trindade, Hélgio, "Las metáforas de la crisis: de la 'universidad en ruinas' a las 'universidades en la penumbra' en América Latina", págs. 13-43.

⁷ Leher, Roberto, "Proyectos y modelos de autonomía y privatización de las universidades públicas", págs. 151-187.

⁸ Esta caracterización se ha visto alimentada por las formulaciones que Michel Foucault realizara en torno a lo que denominaba como la *gubernamentalidad*, concepto que introduce al analizar, en su curso de 1979-1980, las características del liberalismo. Hemos desarrollado esta perspectiva en Ibarra (2001: 260-278).

sente,⁹ y los retos que plantean de cara a la transformación de la educación y la universidad.¹⁰ Al respecto, señala con toda claridad que vivimos una época caracterizada por la pérdida de identidad, por la impersonalización creciente de las decisiones y por la complejidad cada vez mayor de la instrumentación cotidiana de la existencia, determinada por la técnica (pág. 79). De esta manera, la sociedad neoliberal se encuentra dominada por prácticas basadas en reglas de cálculo de las que nadie escapa, creando sistemas crecientemente automatizados que, por ello mismo, llegan a producir efectos imprevistos.

Esta condición epocal nos conduce a establecer un segundo aspecto relacionado con el sentido profundo que apreciamos en el neoliberalismo, ese que indica que las prácticas de gobierno no son privativas del Estado. Por el contrario, ellas desbordan ampliamente el ámbito de la gestión estatal, para diseminarse a lo largo y ancho de la sociedad, como actos de gobierno que operan los agentes sociales para estructurar posibles campos de acción, bajo un modo de racionalidad neoliberal. Más aún, el neoliberalismo supone la introyección por parte de las instituciones y los individuos, de reglas de cálculo basadas en el mercado, a partir de las cuales se regulan las conductas y moldean las identidades. Ello conduce a un modo de organización social en el que “la sociedad” va perdiendo sentido, para ubicar a “los individuos” como sus unidades básicas de intervención; se trata, en cierto sentido, de la desaparición misma de la sociedad, al destruir las identidades colectivas para propiciar el funcionamiento de reglas de intercambio, que orientan la acción de unidades individuales basadas en comportamientos oportunistas. En suma, esta doble ampliación del concepto nos permite apreciar que las transformaciones en curso, más que limitarse a la operación de un nuevo modelo de conducción económica, suponen la profunda reorganización del orden social, esto es, de sus prácticas y modos de regulación, y del sentido que las instituciones y los sujetos adquieren en el imaginario social.

3. ¿Cuál es el sentido sustantivo de la gran transformación de la universidad?

Si comprendemos al neoliberalismo en su amplitud y complejidad, entonces las explicaciones sobre la

⁹ Follari, Roberto, “La universidad frente a la inquietud cultural”, págs. 73-95.

¹⁰ Follari utiliza el término posmoderno, no como la negación o superación de la modernidad, sino como su resultado necesario, esto es, como la propia modernidad llevada a sus últimas consecuencias (pág. 77). Se aleja, como lo hacemos nosotros al utilizar el término hiper-modernidad, de las posiciones que asumen al “post-” como un “después” que sin duda está lejos de concretarse, para destacar que se trata más bien de un “más profundo”, en el que la razón moderna es llevada a extremos nunca antes vistos. En otros términos, se trata de reconocer que la sociedad contemporánea ha alcanzado niveles de racionalización que se han desprendido ya de las finalidades y el sentido que les dieron origen, hasta llegar a producir crecientemente efectos contrarios a los buscados. Así, en esencia, la condición post-(hiper)-moderna se constituye como tal por su inevitable desenlace hipertrófico, que produce una autonomización creciente de los sistemas y procedimientos, conduciéndonos a una sociedad de riesgo en la que las posibilidades de control se ven paulatinamente disminuidas.

transformación de la universidad logran desplazar-se de sus manifestaciones más específicas para esclarecer su sentido sustantivo. En algunos de los capítulos de la obra se despliegan diagnósticos detallados que atienden el conjunto de medidas y cambios que han enfrentado las universidades en América Latina bajo el régimen neoliberal, anotando las diferencias y contrastes que se presentan en el ámbito de cada nación.¹¹ Sin embargo, más allá de cada una de tales aproximaciones singulares, la lectura de la obra en su conjunto permite identificar dos de los elementos centrales que han marcado este proceso. Por una parte, como bien lo plantea Trindade, se aprecia un intento, hasta ahora parcialmente concretado, por transformar el sentido de la universidad como institución social. Recuperando el concepto de “universidad operacional” propuesto por Marilena Chagüí (pág. 20), este autor ubica la gran transformación de la universidad en su paso de institución social a organización, siendo este cambio parte constitutiva fundamental del proceso más amplio de transformación social que ha implicado el neoliberalismo. En otros términos, la transformación de la universidad ha significado el intento por desplazarla como referente cultural básico de la sociedad, al propiciar su empobrecimiento y decadencia como espacio público de producción de conocimientos socialmente relevantes (págs. 111-112). De lo que se trata es de reconvertirla en organización al servicio del mercado, desarticulando su impacto en la sociedad y su importancia en el imaginario social, al quedar ubicada como simple proveedora de servicios educativos para cubrir cierta demanda, tal como lo han venido haciendo con sus propios productos las empresas en los ámbitos de la producción y los servicios.

Este proceso se ha llevado a cabo a partir de la operación de un dispositivo de regulación que tiene la capacidad de orientar el cambio interno de las universidades, estableciendo los términos de su desempeño. Como ya hemos indicado, las estrategias y políticas desde las que se regula hoy a la universidad, han ido adquiriendo su fuerza y viabilidad en el poder de sus instrumentos para afectar la naturaleza, contenido y organización del trabajo universitario, lo que ubica en el centro de las disputas el sentido que se le otorga a la *autonomía* y los medios para garantizarla. Roberto Leher aprecia con toda claridad el problema cuando señala, enfático, que el éxito de la política de privatización se debe “a la implementación de *determinado modelo de autonomía, en moldes neoliberales*, para que el poder del mercado pueda determinar todas las dimensiones de la universidad: cursos, tiempo, trabajo, docencia, investigación, etc. En efecto, la

¹¹ Aunque cada capítulo propone en cierta medida un diagnóstico de las transformaciones recientes de la universidad, resultan especialmente sugerentes los textos de Trindade, Gentili y Mollis. Gentili, por ejemplo, reconoce cuatro medidas que se pueden apreciar de manera común en América Latina: a) ajuste de la oferta; b) reestructuración jurídica del sistema; c) profunda redefinición del papel del Estado desde el punto de vista educacional; y d) políticas de descentralización y transferencia, reformas curriculares, y cambios significativos en la gestión escolar y en la formación docente (pág. 98).

autonomía, en la formulación de Hayek, permite que la razón última de la universidad sea determinada por el mercado. Esa concepción de autonomía *desinstitucionaliza* a la universidad, transformándola en *organización social* que se empieza a configurar como nueva institución que no podrá merecer el nombre de *universidad*” (pág. 155).

En suma, la nueva universidad se enfrenta a su inédita condición como organización dotada de una “autonomía práctica”, entendida como esa capacidad para decidir cómo actuar, siempre bajo la mirada escrutadora de los órganos del gobierno o de aquellos creados por éste, para realizar las tareas de evaluación y certificación y, en consecuencia, para determinar los montos de recursos extraordinarios a los que su “libertad de actuar” le ha conducido. Como se desprende del análisis que realiza Mollis para el caso de Argentina,¹² los organismos internacionales y los gobiernos nacionales han empleado el argumento de la “calidad” para limitar la autonomía a partir del financiamiento, garantizando así la obediencia institucional (págs. 144-145).

El segundo elemento, que no es sino el complemento necesario de esta nueva universidad operacional, se encuentra en los procesos experimentados por diversos sujetos sociales que han visto modificados sus modos de existencia, como consecuencia de la introducción de las nuevas prácticas y dispositivos de regulación a los que nos hemos estado refiriendo. Este problema es abordado en la obra básicamente a partir de sus consecuencias en la desarticulación del pensamiento crítico y la acción política. Sin embargo, hay que ir más allá para preguntarnos hasta dónde los cambios operados en la universidad han significado la reinvención de las identidades de académicos, estudiantes, trabajadores, e incluso autoridades, bajo los principios del individualismo, la competencia y el oportunismo típico del *homo economicus*, y cuáles han sido sus efectos en los espacios del trabajo y la vida cotidiana.

Especialmente significativo resulta el caso de los académicos que han experimentado un profundo proceso de precarización, que pasa no sólo por la caída de sus salarios legales o la desproporción entre salario e ingresos extraordinarios a concurso, sino también por la pérdida de facto de la libertad de cátedra e investigación, la eliminación o relativización de la definitividad, la creciente inestabilidad en el empleo y los ingresos, la paulatina pulverización de sus instancias colectivas de representación y la erosión de sus condiciones de retiro. Bajo la presión ejercida por la triada evaluación-formación-remuneración, los académicos se han visto crecientemente sometidos a las exigencias institucionales, modificando con ello la naturaleza y el sentido de su trabajo, con lo que se desarticula paulatinamente su capacidad crítica. Como señala Lander, “la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan las post-graduaciones, los regímenes de evaluación y reconocimien-

¹² Mollis, Marcela, “La americanización de las reformas universitarias: el caso argentino”, págs. 129-150.

to del personal académico, todo esto propicia una sistemática reproducción de la visión del mundo y del continente propia de las perspectivas del norte, del globocentrismo. El intercambio intelectual con el resto del Sur, en especial con los otros continentes, a partir de lo cual se podrían buscar —con base en experiencias compartidas— nuevas alternativas, son escasas o nulas.” (págs. 68-69)

Esta reconversión intelectual del campo académico, apunta Gentili por su parte, bloquea las condiciones de producción de un pensamiento autónomo y crítico sobre la realidad social y, específicamente, sobre la realidad educacional, además de disminuir el compromiso político-democrático de los intelectuales al reducirse al extremo su vinculación con las luchas y las resistencias protagonizadas por los movimientos sociales y populares latinoamericanos (pág. 111-112). En suma, se trata de sentar las bases para la consolidación de un nuevo sujeto académico que pueda participar de las prácticas de producción y transmisión del conocimiento que impulsa la economía global, conduciendo a una refabricación radical de su identidad de acuerdo con el perfil dominante, digamos anglocéntrico, de lo que significa “ser académico”.

4. ¿Hacia dónde vamos? ¿Hacia dónde quisiéramos ir?

Como toda obra que discute las transformaciones de la universidad, ella se enfrenta siempre al problema de las posibles alternativas de futuro, que podrían orientar las acciones para garantizar su defensa y reorientar el proyecto en curso. En este terreno, en el que se hace necesario un proyecto diferente al empresarial, surgen infinidad de preguntas. Mollis concluye su colaboración cuestionándose cómo superar la dicotomía de confrontación entre la cultura reformista y la cultura empresarial, o cómo acceder a la excelencia en un contexto de ajuste, o también cómo conquistar esos cambios respetando los valores democráticos, pluralistas y participativos que fueron característicos del estilo organizacional reformista (pág. 147). Lander, por su parte, cierra su texto planteando si estará el pensamiento social de las universidades latinoamericanas en condiciones éticas, políticas e intelectuales, de responder al desafío de contribuir con sus saberes y prácticas para edificar una sociedad equitativa, democrática y sustentable para la mayoría de los ciudadanos presentes y futuros de la Tierra (pág. 67).

El problema es que casi siempre tenemos pocas respuestas y las que tenemos son tan generales, que no muestran capacidad para diseñar proyectos que se traduzcan en acciones operativas inmediatas, es decir, en prácticas concretas que impacten de manera inmediata el rumbo que sigue la universidad. Como afirma Lander, la capacidad de los universitarios latinoamericanos para criticar y luchar contra las injusticias y la opresión de sus sociedades ha sido mayor a la agudeza de su reflexión crítica sobre sus propios procesos de producción y reproducción de conocimientos, y

sobre el papel que tales saberes han jugado en la creación/reproducción del orden social existente. En otros términos, “es posible que se puedan denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, al mismo tiempo en que se están legitimando académicamente los saberes y presupuestos paradigmáticos y teóricos que sustentan ese orden.” (págs. 67-68).

A pesar de ello, *Universidades en la penumbra* realiza un esfuerzo por la búsqueda de las alternativas sobre la universidad que deseamos, reconociendo el imposible retorno a un pasado aparentemente libre de culpas. Desafortunadamente las respuestas resultan aún insuficientes y exigen un nuevo esfuerzo para transitar de la interpretación de lo que ha sucedido a la invención de lo que pasará. Algunos de los autores del libro concluyen con una serie de propuestas con distintos grados de elaboración, desde las declaraciones generales de orden político o las grandes tareas que nos aguardan (Trindade, Gentili, Leher) hasta las acciones más específicas que tienen que ver con la reorientación de la universidad, sus formas de gobierno y los modos en los que se llevan a cabo sus tareas sustantivas (Follari, Aboites, González Casanova).

Sólo González Casanova aprecia, en nuestra opinión, el gran reto que nos aguarda, y cuya envergadura es de tal magnitud, que implica un proceso de autoinvención en el que nuestras subjetividades se vean redefinidas para enfrentar los nuevos tiempos. No es posible seguir actuando como si la universidad y el mundo no se hubieran transformado, recurriendo a prácticas y razonamientos que muestran cotidianamente su absoluta insuficiencia, su creciente irracionalidad y su poca efectividad política. Este reto implica transformar a nuestras propias organizaciones —de estudiantes, de trabajadores, políticas— y sus prácticas, trastocando de entrada el poder instituido a su interior y, en consecuencia, la distribución de privilegios que supone. Para plantearlo en otros términos, la reorientación del rumbo de la universidad en el futuro inmediato exige como una de sus condiciones básicas de posibilidad, la transformación de lo que somos, de cómo nos organizamos y de las maneras en las que reflexionamos y actuamos.

González Casanova aprecia este problema al indicar que el primer deber es no atender el “llamado a la autodestrucción” y a que las diversas fuerzas democráticas discutan primero su propia sobrevivencia y la sobrevivencia de la universidad. Se trata de trascender una política puramente defensiva y crítica para arribar a la construcción democrática de las organizaciones de tales fuerzas y, sobre esta base, a la construcción democrática de la universidad (pág. 228). Hay muchos ejemplos recientes de autodestrucción: bajo el lema de la defensa de la universidad pública, se han propiciado largas huelgas que refuerzan una percepción social negativa, alentando indirectamente el crecimiento de la educación privada y proporcionando todos los argumentos para que el Estado reoriente su gasto hacia este tipo de instituciones. Como se

señala en este capítulo final, “las mismas fuerzas estudiantiles deben impedir que ellas mismas sean usadas para destruir a la universidad que defienden” (pág. 228).

Sólo después de valorar la propia actuación, definiendo nuevas estrategias y métodos de defensa de las universidades hoy en la penumbra, se darán las condiciones para diseñar un “proyecto alternativo que, sin ser necesariamente anticapitalista, proponga nuevas estructuraciones sociales y democráticas de educación y de otros servicios” (pág. 223). Se trata de construir las condiciones para proponer nuevos modos de organización y gobierno de las instituciones, redefiniendo su papel frente a la economía y la sociedad, sus modalidades de evaluación, los términos de la incorporación de las nuevas tecnologías para fortalecer la enseñanza a distancia y el acceso a la información, las modalidades de colaboración mediante proyectos conjuntos con empresas y organizaciones sociales diversas, los términos de los acuerdos de difusión y utilización de sus productos y resultados, y la redefinición de la naturaleza y contenido del trabajo universitario. *Universidades en la penumbra* se constituye como una contribución inicial al respecto, pues nos ha proporcionado argumentos y propuestas para ampliar la reflexión, delineando posibles campos de acción. El futuro nos indicará si fuimos capaces de pensar a la universidad en nuevos términos, imaginando lo inimaginable, con la finalidad de librar la batalla para defender a la universidad del mercado y mantenerla del lado de la sociedad.

Referencias

- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott, y Martin Trow (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor, Col. Educación y conocimiento, 235 págs.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, DGEP-UNAM/FCPyS-UNAM/UAM-I/ANUIES, Col. Posgrado, Núm. 16, 524 págs.
- Ibarra Colado, Eduardo (2002) “Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (Algunas notas y reacciones a *Academic Capitalism* de Slaughter y Leslie)”, en *Revista de la Educación Superior*, Anúes, México, en prensa. (<http://www.aeo-uami.org/pdf/capacademico.pdf>)
- Noble, David F. (2001) *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*, Nueva York, Monthly Review Press, 116 págs.
- Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, & the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 276 págs.
- White, Geoffrey D. y Flannery C. Hauck (eds.) (2000) *Campus, Inc.: Corporate Power in the Ivory Tower*, Prometheus Books, 470 págs. ■

panorama universitario

La Jornada • 01/05/2003 • p. 14

El pleno de la Cámara de Diputados aprobó inscribir con letras de oro el nombre de la UNAM en el muro de honor del salón de sesiones del Palacio Legislativo de San Lázaro. Todos los grupos parlamentarios apoyaron la iniciativa del presidente de la mesa directiva, el panista Armando Salinas Torre. La iniciativa se presentó el martes pasado, y por su naturaleza la mayoría de los legisladores la apoyaron sin menoscabo de prejuicios partidistas.

Milenio • 01/05/2003 • p. 7C.

De acuerdo con un estudio del Seminario de Educación Superior del CESU entre 1894 y 2002, los académicos de la UNAM pasaron de 28,329 a 31,138, siendo entre el 2000 y el 2002 cuando se da el mayor incremento. La planta académica está envejeciendo, en el 2000 el 19.3 por ciento tenía más de 24 años de trabajo. En 2001 el 32.7 por ciento tenía más de 50 años de edad. Y lo más preocupante es que se ha roto la esencia de las relaciones académicas. Se ha resquebrajado el ethos académico por falta de renovación de cuadros.

El Sol de México • 02/05/2003 • p. 7.

La UNAM avanza para mejorar la calidad de la enseñanza. En sus facultades, escuelas y unidades multidisciplinarias, el 47.2 por ciento del personal académico de carrera tiene maestría o doctorado, aunque en investigación científica la proporción llega al 98 por ciento y en humanística al 83.6 por ciento. En contraparte universidades privadas como la Ibero la proporción de profesores con posgrado es de 42.3 por ciento, aunque en la Anáhuac asciende a poco más del 80 por ciento.

La Jornada • 07/05/2003 • p. 51.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación aprobó una tesis aislada que faculta a la UNAM "a gobernarse a sí misma mediante sus propios órganos". Lo anterior significa que tienen como base la "autonormación y el autogobierno", con el propósito de lograr mayor eficacia en el servicio que prestan, el cual se fundamenta en la libertad de la enseñanza, sin que ello signifique su separación de la estructura estatal. Esta tesis fue aprobada al resolver el amparo interpuesto por Alejandro Echevarría Zarco, El Mosh.

Excélsior • 12/05/2003 • p. 4.

Durante el segundo concurso de ingreso a nivel licenciatura en el sistema escolarizado de la UNAM, sólo uno de cada siete aspirantes podrán lograrlo. Para esta ocasión se tiene una oferta de 5,900 lugares y se espera una demanda superior de 40 mil aspirantes. "El número de lugares de oferta real para este concurso, depende de la asignación final al pase reglamentado". Se añadió que "la oferta de lugares corresponde al 15 por ciento de la matrícula total del primer ingreso a la UNAM".

La Crónica de Hoy • 13/05/2003 • p. 32.

En la ceremonia de reconocimiento de excelencia académica a 10 profesores, el director de la FCPyS, Dr. Fernando Pérez Correa, recordó que "la Universidad Nacional es antes que nada una institución académica, por lo que su propósito es la enseñanza de la verdad y sus principios la indagación y la academia libremente ejercida en una corporación autónoma de docentes y alumnos".

Milenio • 15/05/2003 • p. 7C.

En opinión del investigador Humberto Muñoz García, "en la transformación de la UNAM será necesario implantar un nuevo modelo institucional que le permita responder a las exigencias educativas y de conocimiento que tiene la sociedad mexicana actual. Hacer una nueva definición de

sus vínculos y estrecharlos. Tal modelo supone recuperar los fundamentos sobre los que la Universidad ha basado su desarrollo y combinarlos con otros que establezcan nuevas formas de insertarse en la realidad social".

La Jornada • 16/05/2003 • p. 9.

En la ceremonia del día del maestro, la Dra. Juliana González Valenzuela, al hablar en representación de los homenajeados manifestó que en el ámbito nacional no existe una justa apreciación de la docencia y de sus tareas distintivas: "El signo más patente de ello sería la inexplicable existencia de un sistema nacional de profesores o maestros de educación superior", lo que lleva a que "prosperen las tendencias tecnocráticas empeñadas en proponer una mera educación virtual, considerando prescindible la presencia formativa del maestro".

La Jornada • 16/05/2003 • p. 9.

El rector Juan Ramón de la Fuente recogió la propuesta de la maestra Juliana González y señaló que la creación de un sistema nacional de maestros universitarios sería un estímulo académico y económico a los docentes, con el propósito de fortalecer la enseñanza superior. Con esto el Estado demostraría en los hechos su compromiso con este nivel educativo. También convocó a realizar un análisis y discusión de la propuesta, que pueda concretarse en un proyecto que correspondería instrumentar al Estado".

La Jornada • 16/05/2003 • p. 9.

Es necesario que el maestro asuma no sólo el compromiso con su propia actividad, sino con las causas fundamentales de la libertad, la dignidad y la justicia, valores que están amenazados "por el poder único lacerante de la potencia imperial que ha impuesto la ley de la selva en las relaciones internacionales", manifestó Adolfo Sánchez Vázquez en la ceremonia del día del maestro.

La Jornada • 16/05/2003 • p. 9.

En la ceremonia del día del maestro, el secretario general Enrique del Val, expresó que son los maestros los que mejor pueden enseñar y transmitir a las jóvenes generaciones "lo que nos ha costado ser un país independiente, así como poner en claro la firme decisión de la gran mayoría para seguirlo siendo". Manifestó que el desarrollo de un país como México debe estar basado en un fuerte conglomerado de universidades públicas, laicas, como requisito indispensable para ser un país libre.

La Jornada • 17/05/2003 • p. 37.

Aunque el proceso por etapas de la reforma y el congreso universitario se empalmará con el posible cambio en la rectoría, integrantes de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU) afirmaron que no trabajan en función de coyunturas políticas, y que evitarán cualquier contaminación por cuestiones diferentes al congreso. Anunciaron que concluyeron los seminarios de diagnóstico, y que esperan recibir cerca de 1,500 ponencias individuales y de grupo que analizarán en los próximos meses.

La Jornada • 21/05/2003 • p. 59.

La comunidad científica de la UNAM ha realizado grandes contribuciones al desarrollo nacional; sin embargo el Conacyt y el gobierno Federal siguen sin comprender el esfuerzo que realizan los investigadores universitarios, expresó el Dr. René Drucker Colín, coordinador de la Investigación Científica de la UNAM. La ciencia mexicana, señaló, necesita llegar a una nueva etapa de desarrollo, en razón de que cuenta con la capacidad para hacer más de lo que hasta ahora ha realizado.

La Jornada • 21/05/2003 • p. 49.

El rector De la Fuente llamó "a no meter reversa" a la ciencia ante las dificultades económicas y apremió a mostrar que están equivocados aquellos que consideran

que la actividad científica sólo puede darse en países desarrollados "y que nosotros debemos ocuparnos de otras cosas". Añadió: "lo más fácil sería decir que México no tiene posibilidades para realizar grandes proyectos tecnológicos, pero lo más valioso sería indicar que se encontraron las fórmulas requeridas para tener los presupuestos necesarios para avanzar en proyectos.

La Jornada • 23/05/2003 • p. 49.

Estudiantes de la UNAM difundieron los resultados de la primera Consulta por un Proceso Democrático de la Reforma Universitaria, con el objetivo de conocer el grado de información que tiene la comunidad estudiantil sobre el tema. De acuerdo con sus informes, 89 por ciento no sabe que se realizaron seminarios rumbo al congreso y 98 por ciento no participó en ellos. En el sondeo participaron, según los organizadores, 10,994 alumnos de 17 escuelas y facultades.

El Universal • 26/05/2003 • p. 35.

La defensa de la autonomía en la UNAM "no es un capricho", es promover la libre determinación jurídica para autogobernarse. No implica desligarse del Estado para restarle a su "responsabilidad de financiar la educación superior", sino para que "no se involucre en asuntos de gobierno de las instituciones" señaló el Dr. Sergio García Ramírez, integrante de la Junta de Gobierno en el 74 aniversario de la obtención de la autonomía.

La Jornada • 27/05/2003 • p. 50.

El rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, advirtió ayer que "algo se está haciendo mal en el país", cuando se autoriza "con una ligereza excesiva" la apertura de establecimientos "que se llaman de educación superior". La pregunta es, cuestionó, "si esas escuelas abiertas al vapor son en realidad un fraude educativo. Y si lo son, no habría ninguna razón ética, moral ni mucho menos legal para permitirlos".

La Jornada • 28/05/2003 • p. 49.

En la inauguración de la 3a. feria del empleo, el rector De la Fuente, expresó que hay una "debilidad importante" que ha impedido la creación de nuevos empleos en la economía formal y por tanto existe "un estancamiento" en la generación de plazas de trabajo, "como resultado de la insuficiencia que sigue mostrando el dinamismo productivo del país". Añadió que los egresados de la universidad se abren paso: a 5 años de haberse graduado 83 por ciento de ellos tiene empleo y dos de cada tres en el sector privado.

El Universal • 29/05/2003 • p. 18.

En los últimos 3 años, la UNAM ha desincorporado a 35 instituciones de educación privadas, 11 de nivel licenciatura, en su mayoría por baja calidad en sus servicios, irregularidades o deficiencias académico-administrativas, informó Mercedes Hernández de Graue, directora general de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM. Por solicitud propia se han desincorporado la Universidad Americana de Acapulco, la Universidad Anáhuac de Huixquilucan, en su carrera de médico cirujano, entre otras.

Milenio • 05/06/2003 • p. 10C.

Los estudiantes constituyen la razón de ser de toda institución educativa. Los cambios en las instituciones, la búsqueda de nuevas formas y medios de instrucción, el fortalecimiento de la infraestructura, así como el mejoramiento de las formas de gestión y gobierno, siempre tienen o deberían tener como principal objetivo al alumno. De aquí que una reforma sin estudiantes como actores centrales y objeto de la misma, no sólo es incorrecta sino injusta e inviable señala en un documento el Seminario de Educación Superior de la UNAM.

La Jornada • 07/06/200 • p. 37

Luego de ser investido con el doctorado *honoris causa* de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el rector De la Fuente consideró que, hoy más que nunca, la política debe centrar su mirada en la educación para encontrar soluciones a los problemas que nos aquejan, y para tratar de obtener los mayores beneficios tanto de la globalización como de las nuevas tecnologías de la información. "Sólo hay futuro si al campo educativo le es devuelto su papel protagónico", dijo.

La Jornada • 19/06/2003 • p. 53

El pleno del Consejo Universitario (CU) de la UNAM conocerá mañana 15 importantes reformas derivadas del congreso de 1990, de las cuales siete requieren de la aprobación del máximo órgano de la institución y ocho son de competencia de la administración central. Entre las claves destacan la supresión del Tribunal Universitario y la modificación del Estatuto General para que se incluya que en cada escuela y facultad se puedan desarrollar labores de investigación. Estas dos reformas requieren del voto de las dos terceras partes del CU.

La Jornada • 20/06/2003 • p. 48.

En momentos en que se pretende mercantilizar el conocimiento para terminar así con la enseñanza que imparte el Estado, las reformas de la universidad pública deben encaminarse a defender con "mayor energía" los principios de la autonomía intelectual, de la preservación de nuestra identidad y de una educación independiente de los intereses económicos y comerciales, afirmó el investigador emérito Luis de la Peña Auerbach integrante de la CEUC.

La Jornada • 21/06/2003 • p. 42.

El Consejo Universitario aprobó la aplicación de 6 acuerdos pendientes del congreso de 1990: a) modificar el Estatuto General para establecer la investigación en escuelas y facultades; b) Considerar la figura de planes de estudio modulares; c) Revisar cada 6 años los planes de estudio; d) Agilizar los trámites de aprobación de los planes de estudio; e) Difundir la reglamentación existente de los planes de estudio y f) asegurar su cumplimiento. La supresión del Tribunal Universitario fue enviada a comisiones.

La Jornada • 26/06/2003 • p. 48.

No es deseable que la educación superior sea considerada como una mercancía y mucho menos que entre en un proceso de extranjerización, al que se opone la UNAM, dijo el secretario general, Enrique del Val Blanco. Añadió que ante la embestida privatizadora de la educación superior el mejor camino es demostrar "la capacidad de las universidades públicas para salir adelante y que cuentan con los mejores investigadores".

La Crónica • 26/06/2003 • p. 32.

La Junta de Gobierno designó a Julio A. Millán y Federico Reyes Heróles como los nuevos miembros del Patronato Universitario, en sustitución de Benito Bucay y Francisco Rojas. Los nuevos patronos se suman al grupo de trabajo que encabeza el ingeniero Bernardo Quintana Arrijo, presidente del Patronato Universitario.

El Universal • 29/06/2003 • p. 22.

La UNAM es ejemplo para el país de libertad e igualdad, pues ha sido receptora de católicos, judíos, socialistas y nadie ha sido discriminado por ello, afirmó Mariano Azeula, presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Añadió "Hay valores que sólo la UNAM puede dar porque trata de ser expresión de lo que es la comunidad mexicana: el respeto a la igualdad, y tengo la certeza que de ninguno...ha encontrado discriminación del algún tipo".

La Jornada • 29/06/2003 • p. 47.

La educación jurídica profesional, sobre todo la que se imparte en instituciones privadas, "crea cuadros de forma rápida, pero con características específicas enfocadas a la empresa privada". Por el contrario, en nuestra universidad, "se preparan abogados interesados en los problemas del país, comprometidos con las mejoras causas de los mexicanos y que saben que es necesario retornar al pueblo lo que les dio" señaló Fernando Serrano Migallón, director de la Facultad de Derecho.

El Financiero • 30/06/2003 • p. 53.

Con la creación de las carreras de ingeniería mecatrónica y ciencias genómicas, la UNAM se mantiene a la vanguardia científica y de innovación tecnológica. Aun cuando la primera de ellas ya se imparte en otra institución, "sin duda la UNAM podrá dar un impulso renovado a esa ingeniería", mientras que en ciencias genómicas será la pionera no sólo en el país sino en América Latina.

El Universal • 09/07/2003 • p. 14.

El coordinador de la investigación científica, René Drucker Colín, denunció que la UNAM enfrenta "problemas de financiamiento, en general, para sus proyectos de investigación", y que esta situación no es exclusiva de la UNAM. Explicó que esto se debe a que el CONACYT "no tiene un flujo monetario aceptable para nuestros proyectos de investigación", de tal manera que alertó "las dificultades de financiamiento podrían tener una repercusión desagradable para las dependencias".

La Jornada • 11/07/2003 • p. 15.

Ante las declaraciones del embajador de Colombia, Luis Guzmán, de que en la UNAM operaban y contaban con instalaciones las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), la UNAM, a través del rector, elevó la "más enérgica protesta" ante la secretaria de Relaciones Exteriores, quien a su vez pidió las debidas aclaraciones a la Cancillería colombiana.

La Jornada • 11/07/2003 • p. 46.

Las carreras que tendrán mayor demanda en el siguiente ciclo escolar de la educación pública superior son derecho, médico - cirujano, ingeniería en computación y diseño gráfico, en contraste con física, matemáticas y ciencias exactas, que resultaron ser las menos solicitadas. De acuerdo con datos de la UNAM, 70 por ciento de los aspirantes provienen de instituciones públicas y 27 por ciento de privadas, y el promedio académico de la mayoría oscila entre 7.0 y 8.5.

La Jornada • 12/07/2003 • p. 33.

En un desplegado el STUNAM denuncia: "En la UNAM se pretende llevar a cabo un llamado programa de retiro voluntario, lo que implica en la práctica la desaparición de plazas y de los recursos económicos que las sustentan. Esta pretensión viene diseñada desde la Secretaría de Hacienda, la cual sigue insistiendo en recortar recursos a nuestra máxima casa de estudios. Con estas acciones una vez más el Gobierno Federal pretende golpear a la UNAM, con políticas restrictivas que tienden con el tiempo a disminuir sus recursos económicos".

La Jornada • 13/07/2003 • p. 37.

En los años recientes, al menos 44 por ciento de los ex alumnos de la UNAM logró colocarse en un empleo permanente, mientras 27 por ciento continuó con sus estudios o preparó su tesis, señala un documento de la institución, en el que se especifica que 62 por ciento de los universitarios egresados y que cuentan con un empleo se desempeña en una actividad directamente relacionada con su profesión.

La Jornada • 14/07/2003 • p. 9.

Durante la década pasada, la UNAM recibió uno de los

embates más fuertes de los grupos de ultraderecha —que deseaban tener mayor influencia en la institución—, entre los cuales destaca la organización católica Opus Dei, según la historiadora Virginia Avila. "La penetración del Opus Dei en la universidad siempre es un riesgo de rezago hacia los logros alcanzados. En esta universidad no sólo hay profesores, también estudiantes que tratan de penetrar las instancias de poder, esa es una de las metas del Opus Dei desde los años 50".

La Jornada • 16/07/2003 • p. 16.

Pese a la declaración conjunta de las cancillerías, el embajador colombiano reiteró que la "autonomía universitaria protegía a terroristas". Ante lo cual el rector, Juan Ramón de la Fuente solicitó la intervención de la Comisión Permanente, con el propósito de que ese órgano del Congreso analice la situación generada "por la irresponsable conducta" de Luis Ignacio Guzmán, embajador de Colombia.

La Jornada • 17/07/03 • p. 11.

El nuevo director adjunto del CONACYT, Manuel Méndez Nonell, admitió que se han retrasado en la entrega de recursos a la UNAM para proyectos de investigación de 2001 y 2002, pero lo atribuyó sobre todo a cuestiones administrativas de la casa de estudios. Después de una entrevista con el Dr. René Drucker Colín, señaló que ambos coincidieron en expresar su preocupación porque la UNAM además tiene un subejercicio de más de 34 millones de pesos, cantidad que se debió usar en la compra de equipo y que hasta ahora no ha sido aprovechada.

Milenio • 17/07/2003 • p. 14.

El Congreso se solidarizó con la UNAM ante los dichos del embajador de Colombia. Por lo pronto, la Comisión de Relaciones Exteriores del Senado analizará las declaraciones de Luis Ignacio Guzmán, representante de Colombia en México, para "tomar las medidas correspondientes", sin que se descarte recomendar a la Cancillería que solicite el retiro del diplomático.

El Universal • 18/07/2003 • p. 13.

El embajador de Colombia en México, Luis Ignacio Guzmán, se disculpó con las autoridades del gobierno de México y de la UNAM por la denuncia que hizo sobre la presencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en territorio mexicano, pero no se retractó. "Yo siento mucho que el rector esté disgustado, y ofrezco disculpas a todas las autoridades si es que han entendido que yo he ofendido a las instituciones o a la casa madre de la educación mexicana, lo cual no es cierto", afirmó.

Milenio • 18/07/2003 • p. 14.

Tres décadas después de la masacre de Tlatelolco, el Ejército mexicano propuso ayer al Congreso de la Unión que se inscriba con letras de oro el nombre de la UNAM en los muros de San Lázaro. El procurador militar, general Jaime Humberto López Portillo, dirigió un mensaje elogioso a la Máxima Casa de Estudios y propuso: "La UNAM, referencia y ejemplo de conocimiento y cultura ¡merece estar en los muros de honor del recinto parlamentario!".

La Jornada • 28/07/2003 • p. 43.

La demanda para ingresar a la licenciatura de la UNAM alcanzó 135 mil jóvenes para una oferta de 14 mil 200 lugares disponibles, de tal forma que alrededor de 120 mil 800 alumnos (89.5 por ciento) no podrán quedarse. En el IPN, la demanda para ingresar fue de 58 mil jóvenes, con una oferta de 19 mil lugares. En la UAM la demanda se ubica en 40 mil jóvenes para una oferta cercana a 12 mil lugares. Estas cifras fueron proporcionadas por Hugo Aboites, investigador del Departamento de Educación de dicha universidad.

El Universal • 31/07/2003 • p. 4F.

En 1932 egresaron de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM los primeros doctores y maestros de América Latina. Desde entonces, la UNAM ha formado a gran parte de los académicos e investigadores de mayor prestigio en México y el subcontinente. Las estadísticas hablan por sí solas: actualmente, uno de cada dos doctores y uno de cada cuatro maestros egresados en todo el país son de la UNAM. Además provienen de la UNAM el 44 por ciento de los investigadores en el nivel I del SNI.

La Jornada • 02/08/2003 • p. 6.

Luis Ignacio Guzmán, embajador de Colombia en México, insiste en que existen células de terroristas y guerrilleros de las FARC en México, aunque ya no mencionó a la UNAM como el sitio en el que ese grupo tiene oficinas. Manifestó respeto por la universidad nacional y expresó su interés en sostener un diálogo fluido con el rector Juan Ramón de la Fuente, sobre temas como el de la educación.

La Jornada • 03/08/2003 • p. 37.

Consejeros universitarios denunciaron que a tres años del gobierno foxista los jóvenes continúan como "carne de cañón de la política económica excluyente", ya que sólo 3 de cada 7 estudiantes entre 15 y 25 años tienen acceso a la educación media superior y superior, debido a la nula inversión del gasto federal en educación, que no ha permitido desarrollar la suficiente infraestructura educativa para satisfacer la demanda.

El Sol de México • 05/08/2003 • p. 4C.

Las aproximadamente 9 mil actividades académicas de Educación Continua organizadas por la UNAM en 2002, se han constituido en una opción para la actualización educativa de los profesionales del país, señaló Néstor Fernández Sánchez, jefe del Departamento de Desarrollo Académico y Difusión. Entre conferencias, cursos y diplomados desarrollados por el área, se benefició a 228 mil 942 personas.

La Jornada • 15/08/2003 • p. 42.

No podemos seguir con el discurso de los lamentos ante la falta de servicios educativos públicos, ni fabricar excusas o maquillar cifras, el Estado debe asumir su responsabilidad de proveerlos a la población, y "si los jóvenes son realmente la prioridad, como se ha dicho tantas veces en el discurso, tenemos que empezar por ofrecerles la posibilidad real de educarse y formarse", afirmó Juan Ramón de la Fuente, al participar el simposio internacional Fronteras de la Medicina Veterinaria.

Milenio • 18/08/2003 • p. 5.

En respuesta a las declaraciones del rector De la Fuente sobre el "maquillaje de cifras" en educación superior, la SEP respondió en un comunicado que en el ciclo escolar que inicia pondrá en operación 12 nuevas instituciones públicas de educación superior, con ello "se avanza con responsabilidad en el cumplimiento de la meta establecida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, de dar cobertura a 2 millones 800 mil estudiantes en 2006",

Reforma • 18/08/2003 • p. 9.

El secretario general de la UNAM, Enrique del Val respondió a la SEP: "No están haciendo su labor. No está habiendo una inversión en educación (superior). No es cierto que no haya déficit (educativo) y no es cierto que las cifras que están dando sean ciertas. Lo peor es mentir con las cifras. Es una grave responsabilidad", dijo en entrevista.

La Jornada • 20/08/2003 • p. 45.

El pase automático de ingreso a licenciaturas de la UNAM debe desaparecer, porque fue producto de presión política, carece de sustento académico y discrimina a los jóvenes que no cursan el bachillerato en la máxima

casa de estudios, afirmó Jorge González Teyssier director del Colegio de Bachilleres y ex coordinador del CCH de la UNAM.

La Jornada • 20/08/2003 • p. 45.

La UNAM y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) aceptaron las invitaciones de la SEP para analizar de manera conjunta la problemática de la oferta y la demanda escolares. La UNAM, en un comunicado, estableció que es fundamental "alcanzar la unidad de criterios para abatir el rezago educativo y fortalecer programas para atender la creciente demanda de espacios en educación superior".

La Jornada • 24/08/2003 • p. 37.

A punto de cumplir tres años sin abrir sus puertas a las actividades académicas y culturales realizadas por la comunidad universitaria, el auditorio Che Guevara de Filosofía y Letras ha sido rehén de diferentes grupos internos y externos a la UNAM, que lo han utilizado como casa-habitación, sitio de relajación, centro de discusión, hasta como un espacio con miras a proyectos populares de autogestión.

La Jornada • 23/08/2003 • p. 39.

Concluida la polémica con la UNAM, la SEP instaló ayer un grupo de trabajo con la máxima casa de estudios y la ANUIES que estudiará la oferta y la demanda en educación superior, para unificar criterios y establecer recomendaciones que permitan abatir el rezago en el sector. Forman parte de la comisión por la SEP: José María Fraustro Siller, Julio Rubio Oca y Marco Polo Bernal Yarahuan, subsecretarios; por la ANUIES, Jorge Ibarra Mendivil, IPN Miguel Correa Jaso, UAM Luis Mier y Terán y por la UNAM, Enrique del Val y Axel Didriksson.

Crónica • 25/08/2003 • p. 51.

La carrera por la sucesión en la rectoría de la UNAM arrancó: la comunidad universitaria ya se empezó a aglutinar en torno a 6 precandidatos, pese a que todavía falta un mes para que la Junta de Gobierno dé el banderazo de salida. Los 6 precandidatos son: Diego Valadés, José Antonio de la Peña, Gerardo Ferrando Bravo, José Narro Robles, Fernando Pérez Correa y Fernando Serrano Migallón.

Excélsior • 27/08/2003 • p. 27.

Considerado como uno de los proyectos educativos más ambiciosos de México y América Latina, este día el rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, pondrá en marcha la primera etapa del Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED) en Tlaxcala, en el que se ofrecerá el primer sistema de Universidad en Línea.

Crónica • 28/07/2003 • p. 34.

Es con hechos y no con retórica como la UNAM demuestra su defensa a favor de la educación pública, aseguró el rector Juan Ramón de la Fuente, quien sostuvo que esta casa de estudios no pretende erigirse en un monopolio del saber y la ciencia. Reconoció que las alianzas y la conjunción de esfuerzos deben ser la base para solucionar el problema de la educación superior; y recalzó que ninguna institución universitaria o gobierno puede por sí solos resolver la enorme presión de los jóvenes por ocupar un espacio.

La Crónica • 28/08/2003 • p. 33.

La UNAM está recuperada de las heridas que le dejó el paro estudiantil; sin embargo, hay problemas que aún no se superan completamente, pues todavía algunas de sus comunidades no han podido restablecer del todo su vida académica y muchos alumnos de excelencia desertaron por el conflicto, aseguró José Antonio de la Peña, director del Instituto de Matemáticas y uno de los precandidatos a la rectoría.

El Universal • 30/08/2003 • p. 2F.

Un grupo de universitarios, académicos, egresados, especialistas, intelectuales y público en general exigen al rector de la UNAM que se amplíe la cobertura del canal 60 de esta institución. Dicho canal es una frecuencia de transmisión concedida de acuerdo a la Norma Oficial Mexicana de Televisión, NOM-03-SCT-93. Se asegura que la potencia del canal 60 se puede ampliar con una inversión del propio presupuesto anual que actualmente maneja la Dirección General de Televisión Universitaria.

Excélsior • 30/08/2003 • p. 1.

El director del CESU, Axel Didriksson, consideró que en materia educativa el Informe Presidencial no debe contener cifras alegres, y que el Jefe del Ejecutivo debe realizar una autocrítica en el recuento de la primera mitad de su administración en el que se debe reconocer que no se ha avanzado. En su opinión, el Gobierno Federal sólo ha dado "arañazos" a los requerimientos educativos, pues si bien ha impulsado universidades tecnológicas éstas cubren sólo a cinco mil estudiantes frente a una masa de rechazados de 300 mil. ■

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>
ceiich@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

Nuria Cortina González
Colaboradora en traducción de textos

Isauro Uribe Pineda
Formación

Liliana Muñiz Zafra
Edición electrónica

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