

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. 16-17, septiembre-diciembre de 2003

editorial

Educación superior y producción de conocimientos, amenazadas por la OMC

Ya han sido expuestas en este espacio,¹ así como en otras publicaciones² las dañinas consecuencias que para los países del Sur está acarreado la firma (en el marco de la Organización Mundial de Comercio) del Acuerdo sobre los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (TRIPS, por sus siglas en inglés, en vigor desde el 1o. de enero de 1995). Entre otros perniciosos efectos se pueden enumerar la facilitación de la biopiratería; el patentamiento de plantas, animales y genes que por largo tiempo han sido de uso público y para el bien común, y que serán aprovechados para el beneficio de las grandes corporaciones que controlan a nivel mundial la industria farmacéutica; el incremento de los ya de por sí elevados precios de los medicamentos; los obstáculos a la transferencia de tecnología; y el fortalecimiento del monopolio tecnológico a través de los derechos de propiedad intelectual. Por si esto fuera poco, en la agenda de dicha institución supranacional se encuentra en discusión la firma de un acuerdo (el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, AGCS, o GATS según sus siglas en inglés), que diez años después de firmados los TRIPS entraría en vigor para retirar los obstáculos a la inversión transfronteriza en el sector de servicios (entre uno de cuyos rubros se encuentra el sector educativo, en cada uno de sus niveles). La suscripción de dicho ordenamiento por parte de los países periféricos, puede desencadenar consecuencias definitivas, sobre todo, si consideramos que en nuestros países las actividades de Investigación y Desarrollo se despliegan en el marco de los subsistemas de educación superior, con lo cual la inversión foránea podrá exigir, en el marco de dicho ordenamiento, los prin-

cipios de nación favorecida, trato nacional y el goce de subsidios y otorgamiento de dinero público para desplegar sus actividades. Por tal motivo, es urgente analizar las consecuencias que la suscripción del AGCS podrá tener para nuestro subsistema de educación superior

¿Cómo una organización que se supone está abocada a establecer las reglas relativas al comercio puede constituir una amenaza para la educación superior? Contestar a esta interrogante exige revisar, así sea de pasada, la historia que va a dar lugar a la Organización Mundial de Comercio, y los tipos de acuerdos que ha pretendido impulsar luego de constituida.

Poco antes de morir, John Maynard Keynes, había preparado el terreno para conformar una Organización Internacional de Comercio (OIC), la cual sería el tercer pilar del edificio institucional de posguerra (que en su proyecto acompañaría, como dicen algunos analistas, a las dos hermanas de Bretton Woods: el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional). Los estatutos de esa pretendida OIC se negociaron entre 1947 y 1948 en Cuba. La Carta de La Habana que los promulgaba fue firmada por 56 países, sin embargo, los Estados Unidos se negaron a suscribirla. De dicha carta sólo el capi-

Pág. 2 ►

en este número

- **Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS) y educación superior en América Latina.**
Algunas ideas para contribuir a la discusión
Carmen García-Guadilla
- **para leer sobre...**
- El Acuerdo General sobre Comercio de Servicios y el Área de Libre Comercio de las Américas amenazan la educación pública
Larry Kuehn
- **subrayados**
- **reflexiones**
La Universidad: el mercado de los saberes
Enzo del Búfalo
- **libro seleccionado**
- **panorama universitario**

¹ Véase *Educación Superior: Cifras y Hechos*, Año 3, núm. 13, marzo-abril de 2003.

² Véase Vandana Shiva, *Biopiratería. El saqueo de la naturaleza y el conocimiento*, Barcelona, Icaria, Colección Antrazyt, núm. 170, 144 pp.

◀ Sigue de la pág. 1

tulo IV logró sobrevivir con el nombre de GATT (Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio); en el marco de esta organización se procedió a reducir progresivamente los aranceles aduaneros y de comercio para los productos manufacturados. Los trabajos de esta institución se llevaron a cabo en el marco de sucesivas rondas de negociaciones (Kennedy, Tokio y Uruguay). Sin embargo, es importante recordarlo, en el marco del GATT se negocia el establecimiento de reglas para la compra-venta de mercancías, no se incluyen en su competencia ni el intercambio de servicios, ni mucho menos la “propiedad intelectual”, cada uno de los cuales, en sus atributos económicos, son inmateriales por definición. Precisamente, la Ronda Uruguay del GATT iniciada en dicho país sudamericano en 1986, concluye en 1994 con el establecimiento de un Acta Final o Tratado de Marrakech, que certifica el nacimiento oficial de la Organización Mundial de Comercio (OMC), la cual comienza a funcionar los primeros días de enero de 1995 en las antiguas oficinas del GATT en Ginebra.

La instancia suprema de decisión de la OMC es su Conferencia Ministerial que sólo se reúne cada cierto tiempo, por lo cual la verdadera gestión política recae en el Consejo General compuesto por los representantes generales (o embajadores), de los países miembros, establecidos en Ginebra. Los once años de negociaciones de la Ronda Uruguay no sólo dieron como resultado la creación de una nueva organización, también ampliaron su autoridad limitada, hasta ese momento, a bienes industriales comerciados por los países más ricos para hacerla abarcar los ámbitos del comercio de servicios, la propiedad intelectual e incluso algunos aspectos relacionados con regulación de inversiones.

En el marco de su primera Conferencia Ministerial, ya como OMC, celebrada en Singapur en 1997, se propuso expandir aún más su jurisdicción (ya de por sí acrecentada) para incluir nuevos temas, como



los de inversión, política de competencia, transparencia de la contratación pública y facilitación del comercio, los que se conocen en la jerga de los especialistas en comercio internacional como “los temas de Singapur”. Luego de las manifestaciones de protesta en el marco de la colapsada segunda Conferencia Ministerial de Seattle en 1999, y del fracaso del proyecto de Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI), que se negociaba en secreto entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (luego de hacerse público su contenido y las pretensiones de las corporaciones multinacionales en 1998), tomó nuevos bríos, por parte de los países más desarrollados, y adquirió un mayor relieve para sus corporaciones globales, la necesidad de ampliar y consolidar el área de influencia de la Organización Mundial de Comercio. Esto ha significado el traslado de su centro de interés tradicional de los obstáculos al comercio transfronterizo hacia cuestiones relacionadas con estructuras políticas, políticas internas de economía y desarrollo, marcos institucionales que dificultan la inversión, etc. También ha prefigurado un escenario en el que los países menos desarrollados, o como prefieren denominarlos algunos analistas, los países que están en vías de desarrollo, vienen siendo presionados a abrir más sus mercados (más incluso de lo que lo han hecho hasta ahora), y en más sectores (más incluso de aquellos en los que se

han comprometido hasta el momento). Dichas presiones se han dado en el marco de las dos últimas conferencias ministeriales (la de Doha en 2001 y la de Cancún en 2003), y han estado en las agendas de negociación. Mientras tanto, los países desarrollados no ceden un ápice en los sectores de comercio donde los países menos desarrollados creían tener mejores oportunidades de mercado: el textil y el de agricultura (en este último, el tema del mantenimiento de los subsidios a los agricultores de los países avanzados, llevó a la conformación del Grupo de los 22, y junto con la protesta callejera, al fracaso de la reunión de Cancún).

En medio de todo este proceso debe ser ubicado el proceso de establecimiento de un Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, el cual pretende ser confirmado en enero de 2005. En el marco de dicho ordenamiento se incluye, por supuesto, como su nombre lo indica a los servicios educativos, con impactos también en su nivel terciario. Comenzamos con esta entrega la publicación de una serie de trabajos que nos permitan comprender las consecuencias que para la educación superior, que en este país se ofrece, podrán desencadenarse en términos de la condición de la enseñanza, de la producción de conocimientos, de la certificación de calidad, y del establecimiento de nuevos proveedores. ■

El editor

Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS) y educación superior en América Latina

Algunas ideas para contribuir a la discusión¹

Carmen García-Guadilla²

Información básica sobre el AGCS (GATS)³

El Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS),⁴ es un acuerdo legal, multilateral, de carácter ejecutivo, que se refiere al comercio internacional de servicios. La educación superior forma parte del sector educativo, el cual integra uno de los doce amplios sectores contemplados en el Acuerdo. Estos sectores son:

- administrativos (*business*) incluyendo servicios profesionales y de computación
- comunicacionales
- construcción e ingenierías relacionadas
- distribución
- educacionales
- ambientales
- financieros
- relacionados a la salud y a los servicios sociales
- turismo y servicios relacionados a los viajes
- recreacionales, culturales y deportivos
- de transporte
- otros servicios no incluidos

¹ Trabajo preparado para la Convención de Universidades Miembros de Columbus (París, julio 2002). Se publica con el permiso de la autora.

² Directora del Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela. Autora de numerosas publicaciones en el área de la educación superior comparada en América Latina, entre ellas, los siguientes últimos libros: *Higher Education in Latin America. Quantitative View*, UNESCO/IESALC, 2000; *Situación y Principales Dinámicas de Transformación en Educación Superior en América Latina*, UNESCO/IESALC, 1998 (3ª. edic.); *Cocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*, Edit. Nueva Sociedad, Caracas, 1996; *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, Nueva Sociedad, Caracas, 2002.

³ La información sobre esta primera parte está sustentada fundamentalmente en los siguientes documentos: *Jane Knight, Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS, The Observatory Report*, Mars, 2001; *OECD/CERI, Current Commitments under the GATS in Educational Services*, 2002; *OMC, The General Agreement in Trade in Services-objectives, coverage and disciplines*, Secretariat, 1994; *OMC, An Introduction to the GATS*, Geneva, Switzerland, 1999; *Per Nyborg, GATS in the light of increasing internationalisation of Higher Education. Quality assurance and recognition*, Council of Europe, 2002.

⁴ GATS por su sigla en inglés correspondiente a: *General Agreement on Trade in Services*. Se ha decidido por los momentos dejar en el texto esta sigla, por considerar que es la más conocida en el lenguaje internacional.

El GATS es administrado por la Organización Mundial del Comercio (OMC).⁵ La OMC representa la única organización internacional global que discute las reglas del comercio entre naciones. En su seno se discuten los acuerdos, negociados y firmados por la mayoría de las naciones comercializadoras del mundo y ratificados por sus respectivos parlamentos. Hasta ahora son 144 los países miembros de la OMC. En ese número están comprendidos todos los países de América Latina, incluido Cuba. El GATS es uno de los acuerdos clave realizado por la OMC, el cual se negoció en la Ronda de Uruguay y entró en vigencia en 1995.

Las formas de comercio, o más comúnmente llamadas en el acuerdo, “formas de suministro”,⁶ son las siguientes:

- 1) *Suministro más allá de las fronteras (no requiere el desplazamiento físico del consumidor, ej. educación a distancia)*;⁷
- 2) *Consumo en el extranjero (ej. estudiantes que van a estudiar a otro país)*;⁸
- 3) *Presencia Comercial (ej. el proveedor establece instalaciones comerciales en otro país para prestar el servicio, puede ser mediante sede local o campus satélite, instituciones gemelas, o acuerdos de franquicia con instituciones locales)*;⁹

⁵ WTO por su sigla en inglés: *World Trade Organization*.

⁶ Las formas de suministro tienen la finalidad de superar las barreras que son consideradas por el GATS como inhibidoras del flujo de servicio. Como barreras generales se señalan: *–falta de transparencia en los marcos regulatorios, de política y de financiamiento de los gobiernos; –demoras injustificadas en las aprobaciones de parte de los gobiernos; –discriminación desde el punto de vista fiscal; tratamientos diferenciados de instituciones extranjeras.*

⁷ En esta modalidad de suministro son consideradas barreras específicas las siguientes: *–falta de oportunidad de acreditación como institución con capacidad de otorgar títulos; –requerimiento de recurrir a un socio local; –barreras de tipo legal; –restricciones a la importación de material educativo.*

⁸ En esta modalidad de suministro son consideradas barreras específicas las siguientes: *–requerimientos de visa; –reconocimiento de títulos extranjeros; –cuotas para estudiantes extranjeros; –restricciones al empleo durante el período de estudios; –reconocimiento de calificaciones en el país de estudio.*

⁹ En esta modalidad de suministro son consideradas barreras específicas las siguientes: *–prohibición a la provisión de servicios por parte de entidades extranjeras; –no acceso a una licencia para otorgar un título reconocido; –restricciones al reclutamiento de profesores extranjeros; –subsidios altos a instituciones locales.*

4) *Presencia de personas naturales (personas que viajan temporalmente a otro país a prestar servicio, como profesores o investigadores)*.¹⁰

Las reglas más importantes del GATS son:

En cuanto a cobertura:

Todos los servicios que se comercializan internacionalmente tienen cobertura de todos los 12 diferentes sectores de servicio.

En cuanto a obligaciones:

El GATS establece una serie de obligaciones que rigen para todos los miembros. Algunas de esas obligaciones se aplican al comercio en los servicios de manera general (obligaciones incondicionales), mientras que otras se aplican solamente a los miembros que han hecho compromisos específicos en sus programas (obligaciones condicionales):

a) *Obligaciones incondicionales:*

- La obligación de “la nación más favorecida” (MFC),¹¹ implica tratar por igual a todos los socios. Esto quiere decir, que si un país permite a otro la competencia extranjera en un sector, todos los demás países estarán incluidos en ese acuerdo. Lo mismo para el caso en que un país decida excluir la competencia extranjera a un país, ese acuerdo de exclusión se extenderá a todos los demás países.
- La transparencia.
- El arbitraje de disputas.
- Los monopolios.

b) *Obligaciones condicionales.* Tienen como finalidad proteger los objetivos nacionales de un país; y solo aplican a los compromisos que figuran en las tablas por nación, esto es, el grado y dimensión de la obligación es determinado por el país:¹²

- El acceso al mercado (AM):¹³ cada país determinará unas restricciones de acceso al mercado para cada sector comprometido.
- Tratamiento Nacional (TN):¹⁴ implica el mismo tratamiento para proveedores extranjeros y nacionales.

El GATS funciona con una agenda donde cada ronda de negociaciones significa mayor liberalización, cubriendo más sectores y eliminando mayores restricciones.¹⁵ El proceso se realiza de “abajo

¹⁰ En esta modalidad de suministro son consideradas barreras específicas las siguientes: *–requerimientos de inmigración o de residencia; –reconocimiento de calificaciones; –regulaciones de empleo.*

¹¹ Por su sigla en inglés: *“Most Favourable Country”*.

¹² Aunque como señala Knight (*op. cit.*, p. 8) los críticos no creen que ello sea suficiente para proteger a la educación como “bien público”.

¹³ MA, por sus siglas en inglés: *Market Access*.

¹⁴ NT, por sus siglas en inglés: *National Treatment*.

¹⁵ Las fechas clave de esa agenda son: *–2000: las negociaciones comienzan oficialmente; –Marzo 2001: El Consejo de Comercio de Servicios establece las directrices y procedimientos para las*

hacia arriba”, esto es, cada país determina el tipo y alcance de sus compromisos en cada sector, dentro de un contexto de liberalización progresiva.

La educación superior y el GATS

De acuerdo a información reciente “la educación —junto con el sector de energía— es uno de los sectores en donde los Miembros de la OMC han estado menos inclinados a programar compromisos de liberalización”.¹⁶ Por otro lado, según la misma fuente, la mayoría de los países de la OCDE (25 países de 30) han contraído compromisos en servicios educativos, al contrario de lo que ha pasado con países no miembros de la OCDE: “un significativo número de países en desarrollo no han hecho compromisos dentro de la educación”.¹⁷ Entre los pocos que lo han hecho, algunos han realizado compromisos de alto nivel, con el objeto de atraer inversiones educacionales extranjeras, como República Kyrgyz, Lesotho, Moldova y Sierra Leona.

El comercio educativo incluye cinco categorías: primaria, secundaria, superior, adultos, y “otras”. La categoría “educación superior”, incluye las siguientes actividades: servicios educativos técnicos, y vocacionales de post-secundaria; otros servicios de educación superior conducentes a título universitario o su equivalente.

Compromisos

De acuerdo con reciente información,¹⁸ a comienzos del 2002 existían 42 países —pertenecientes a la OMC—, que han realizado algún compromiso con al menos algún sector educativo. En ese grupo están incluidos todos los países de la OCDE menos Canadá, Finlandia, Islandia, Corea y Suecia.

Los países que han incluido algún compromiso con la categoría de *educación superior*, son 32,¹⁹ o sea, el 22 % de los 144 países pertenecientes a la OMC. De esos 32 países, 14 pertenecen a la OECD, 12 a la Unión Europea, y sólo 2 a la región de América Latina.

negociaciones; –Noviembre 2001: Declaración de Doha que reafirma las directrices y procedimientos para las negociaciones y establece algunos elementos clave del calendario, incluyendo el plazo para la conclusión de las negociaciones; –Junio 2002: peticiones de acceso a los mercados; –Marzo 2003: ofertas iniciales de acceso a los mercados; –2003: Balance: Quinta Conferencia Ministerial (en México); –Enero 2005: Fecha límite para la firma del GATS.

¹⁶ (OECD/CERI, Mayo 2002:7).

¹⁷ *Idem*.

¹⁸ OECD/CERI, *Current Commitments under the GATS in Educational Services*, 2002.

¹⁹ Australia, Albania, China Taipei, Croacia, China, Estonia, Georgia, Hungría, Jamaica, Japón, Jordania, Latvia, Lesotho, Liechtenstein, Lituania, México, Moldova, Noruega, Nueva Zelandia, Oman, Panamá, Polonia, Rep. Slovak, Rep. Checa, Rep. Kyrgyz, RP Congo, Sierra Leona, Slovenia, Suiza, Trinidad y Tobago, Turquía.

De los 32 países que han firmado compromisos, 10 usan una clasificación que limita el compromiso al sector privado de la educación superior. Por otro lado, 15 de los 32 países, han realizado compromisos de acceso al mercado, para los modos 1 (suministro más allá de las fronteras), modo 2 (consumo en el extranjero) y modo 3 (presencia comercial).²⁰ Asimismo, 22 de los 32 países —entre los cuales están incluidos México y Panamá— han realizado acuerdos completos en tratamiento nacional para los modos de suministro 1, 2 y 3.²¹

En América Latina sólo han concertado compromisos con el sector de educación, México, Panamá y Costa Rica; y con el subsector de educación superior solamente México y Panamá.²² En cuanto a los modos de suministro, a continuación se identifican las características planteadas en los compromisos de estos dos países (véase Cuadro 1).

²⁰ Estos países son: Australia, Nueva Zelandia, Suiza, Albania, RP Congo, Croacia, Estonia, Georgia, Jamaica, Jordania, República Kyrgyz, Latvia, Lesotho, Lituania, Moldova, Oman y Solovenia.

²¹ Además de México y Panamá, los otros países son: Hungría, Nueva Zelandia, Noruega, Polonia, Suiza, Turkia, Albania, China Taipei, Congo RP, Croacia, Estonia, Georgia, Jamaica, Jordan, Latvia, Lesotho, Liechtenstein, Lituania, Moldova, Omán.

²² México, además de compromisos con educación superior, ha contraído compromisos también con las categorías de “primaria”, “secundaria” y “otras”; y Panamá, con “primaria” y “secundaria”.

Para tener un punto de comparación, pueden revisarse las limitaciones por modos de suministro establecidas por la Comunidad Europea, para los 12 países que han firmado compromisos, limitándose a servicios en el sector privado.²³

Mientras la Comunidad Europea ha firmado compromisos en todas las categorías, excepto la correspondiente a “otras”; los Estados Unidos sólo han firmado compromisos para la categoría de “otras”, o sea, no los han firmado ni para la educa-

²³ Limitaciones por modo de suministro en la educación superior en la Comunidad Europea: *Suministro más allá de las fronteras*: AM: Condición de nacionalidad. Sin embargo, nacionales de un tercer país pueden obtener autorización de instancias competentes para establecer y dirigir una institución educativa y enseñar. TN: Condición de nacionalidad para proveedores de servicios en asuntos de reconocimiento de diplomas del Estado; *Consumo en el extranjero*: AM: ninguna limitación. TN: ninguna limitación; *Presencia comercial*: AM: Ninguna limitación; TN: Ninguna limitación, excepto para Grecia donde la mayoría de los miembros de la Junta Directiva (Board) deben ser de nacionalidad griega; *Presencia de personas naturales*: AM: sin límites excepto como indicado en la sección horizontal y sujeto a las limitaciones específicas siguientes: -F: Condiciones de nacionalidad. Sin embargo, nacionales de un tercer país pueden obtener autorización de autoridades competentes para establecer y dirigir una institución educativa y enseñar. I: Condición de nacionalidad por servicios suministrados a ser autorizados de expedir diplomas reconocidos por el Estado. Grecia: Condición de nacionalidad para los profesores. TN: sin límites excepto como indicado en la sección horizontal. (Extraído del Cuadro *Limitation by mode of supply*, OCDE/CERI, 2002).

Cuadro 1. Limitaciones por modos de suministro en la educación superior. (México y Panamá)

	<i>Suministro más allá de las fronteras</i>	<i>Consumo en el extranjero</i>	<i>Presencia comercial</i>	<i>Presencia de personas naturales</i>
México	AM(*): Ninguna limitación	AM: Ninguna limitación	AM: Inversión extranjera solamente hasta 49% del capital registrado de las empresas. Se necesita autorización previa del Ministerio de Educación o una autorización del Estado.	AM: Sin límites excepto lo indicado en los acuerdos horizontales.
	NT(**): Ninguna limitación	TN: Ninguna limitación	TN: Ninguna limitación	TN: Sin límites excepto lo indicado en los acuerdos horizontales.
Panamá	AM: Ninguna limitación	AM: Ninguna limitación	AM: Los establecimientos de educación superior deben ser aprobados por el Ministerio de Educación e inspeccionados por la Universidad de Panamá.	AM: Sin límites excepto lo indicado en los acuerdos horizontales
	TN: Ninguna limitación	TN: Ninguna limitación	TN: Ninguna limitación	TN: Sin límites excepto lo indicado en los acuerdos horizontales.

(*) AM: Acceso al mercado

(**) TN: Tratamiento nacional

Fuente: Extraído del Cuadro *Limitation by mode of supply*, OCDE/CERI, 2002.

ción superior, ni para primaria, secundaria y adultos. Sin embargo, si bien los Estados Unidos no han firmado compromisos para la categoría de educación superior, paradójicamente sí han presentado una propuesta sobre este nivel, como se señala a continuación.

Propuestas

Los países que han expresado su interés en forma de propuestas para eliminar barreras en los servicios educativos han sido: Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, y Japón. Resulta interesante cómo estas propuestas subrayan la necesidad de los gobiernos de preservar su derecho de soberanía en la determinación de sus propias políticas educacionales. En la propuesta de Estados Unidos (presentada en diciembre del 2000) se centra la atención en la educación superior privada. Se reconoce que la educación en gran parte es una función del gobierno, pero que —en los países donde la educación privada coexiste con la pública— la educación privada debe complementar la pública, nunca reemplazarla. La propuesta de Nueva Zelanda (presentada en junio del 2001) considera que —siendo que la educación es un sector vital para los países— se deben reducir las barreras cuidando que no erosionen el sistema de educación superior público. A su vez, plantea la no claridad de la categoría “otros tipos de educación”. La propuesta de Australia (presentada en octubre de 2001) reconoce que los gobiernos juegan un significativo papel en el fi-

nanciamiento, suministro y regulación de la educación, junto con el sector privado y organizaciones no gubernamentales. La propuesta del Japón (presentada en marzo del 2002), es la primera propuesta que hace énfasis en la necesidad de mejorar la calidad de la educación en cada país y asegurar calidad en la educación transnacional. Específicamente se señala: —necesidad de mantener y mejorar la calidad de las actividades educativas en cada país; —necesidad de protección del consumidor de la educación, contra los servicios de baja calidad; —necesidad de tomar medidas que aseguren equivalencias internacionales de grados y diplomas. Considerando las diversas situaciones en que se desarrollan los sistemas educativos en los diferentes países, se señala la necesidad de garantizar calidad a la educación transnacional, a través de la creación de una red de información, como una manera de proteger a los consumidores —tanto a nivel de estudiantes como de países.

Resulta interesante observar que los cuatro países que han presentado propuestas concretas, tres de ellos, Australia, Nueva Zelanda y Japón, figuran entre los países que mayor crecimiento han tenido en cuanto al número de estudiantes extranjeros acogidos en sus instituciones en la última década.²⁴ Por otra parte, como se sabe, Estados Unidos es el país que históricamente acoge el mayor número de estudiantes extranjeros.

²⁴ OECD-US Forum, *op. cit.*

Reacciones de partes interesadas

La negociaciones del GATS en general son llevadas a cabo por funcionarios de los Ministerios de Comercio o de Asuntos Exteriores. En la mayoría de los casos, ellas se realizan con total desconocimiento de las partes interesadas en el sector que se negocia, como son —para el caso educativo— los Ministerios de Educación, las propias instituciones educativas, y los actores que forman parte de ellas (actores internos); y otros interesados en ellas (actores externos).

Se puede decir que todavía no ha habido mucha reacción a estas negociaciones precisamente por la falta de conocimiento de las mismas en las partes interesadas. También porque, aun con información, no es fácil evaluar el impacto de estos acuerdos. Sin embargo, algunas instancias internacionales ya han manifestado sus críticas, a través de diversas declaraciones. Entre éstas, se puede mencionar, la Declaración conjunta firmada, en septiembre del 2001, por distintas asociaciones, tanto americanas como europeas: Association of Universities and Colleges of Canada; American Council on Education; European University Association; Council for Higher Education Accreditation.²⁵

²⁵ Además de plantear una serie de principios, en la declaración se señala: “Nuestras instituciones miembros se comprometen a reducir los obstáculos al comercio internacional de la educación superior mediante la realización de convenios y acuerdos que estén por fuera de un régimen de política de comercio. Este com-

para leer sobre . . .

El Acuerdo General para el Comercio de Servicios (GATS)*

- Bacchetta, Marc and Marion Jansen (2003) *Adjusting to Trade Liberalization: The Role of Policy, Institutions, and WTO Disciplines*, París, World Trade Organization, 67 págs.
- Barblan, Andris (2002) “The International Provision of Higher Education: Do Universities Need GATS?”, en *Higher Education Management and Policy*, 14(3): 81-99.
- Barrow, Clyde (2002) “Globalization, Trade Liberalization, and the Higher Education Industry”, págs. 229-252, en Stanley Aronowitz y Heather Gautney (eds.), *Implicating Empire: Globalization & Resistance in the 21st Century World Order*, Nueva York, Basic Books.
- García Guadilla, Carmen (2002) *Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS) y Educación Superior en América Latina*, Convención de Universidades Miembros de Columbus, París. <<http://www.columbus-web.com/es/partej/gatsyal.doc>> (Incluido en este número).
- Knight, Jane (2002) “Comercialización de Servicios de Educación Superior: Implicaciones del

- GATS”, en *The Observatory on Borderless Higher Education*, John Foster House, Londres. <<http://www.columbus-web.com/es/partej/reportgats.doc>>
- Larsen, Kurt y Stéphan Vincent-Lancrin (2002) “International Trade in Educational Services: Good or Bad?”, en *Higher Education Management and Policy*, 14(3): 8-47.
- Newman, Frank y Lara K. Couturier (2002) “Trading Public Good in the Higher Education Market”, en *The Observatory on Borderless Higher Education*, John Foster House, Londres. <<http://www.obhe.ac.uk/products/reports/>>
- OCDE (2002) *GATS: The Case for Open Services Markets*, París, OCDE, 97 págs.
- Oosterlinck, A. (2002) *Trade in Educational Services: A European University Perspective*, Washington. <<http://www.oecd.org/dataoecd/36-41/2750520.pdf>>
- Organización Mundial del Comercio (1994) *Acuerdo por el que se establece la Organiza-*

ción Mundial del Comercio, OMC. <http://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/26-gats.pdf>

- Rodríguez Gómez, Roberto (2003) “ALCA y las universidades”, en *Campus Milenio*, Suplemento de Milenio Diario, 1, 8 y 15 de mayo.
- Sauvé, Pierre (2002) “Trade, Education and the GATS What’s In, What’s Out, What’s All the Fuss About?”, en *Higher Education Management and Policy*, 14(3): 48-80.
- Van Damme, Dirk (2002) “Trends and Models in International Quality Assurance in Higher Education in Relation to Trade in Education”, en *Higher Education Management and Policy*, 14(3): 100-146.
- World Trade Organization (1998) *Education Services: Background Note by the Secretariat*, <http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/w49.doc>
- Yen, Goh Chien (2003) “Previenen a países en desarrollo contra liberalización en la OMC”, en *Choike.org: un portal sobre la sociedad civil del Sur*, 7 de febrero. <www.choike.org>

* Selección realizada por Eduardo Ibarra Colado

Otras asociaciones y ONGs también han manifestado críticas hacia el GATS y mantienen información actualizada sobre este asunto en sus páginas web. Entre ellas, cabe mencionar, Global Trade Watch; National Unions of Students in Europe (ESIB), Word Trade Organization of Teacher's Trade Unions, y la Transnational Education.

En América Latina, sólo recientemente ha habido cierto movimiento al respecto. Ello ha comenzado en Brasil, en la reunión Forum Social de Porto Alegre, realizada en febrero del 2002. Los participantes adoptaron una resolución proponiendo un pacto global que asegure la consolidación de los principios de acción aprobados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior promovida por UNESCO en París en 1998.

Dos meses más tarde, en abril del 2002, y alertados por la presentación que sobre el GATS realizara Marco Antonio Dias, exdirector de la División de Educación Superior de la UNESCO,²⁶ los rectores asistentes a la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, firmaron la "Carta de Porto Alegre". En ella comunican a la comunidad académica universitaria y a la sociedad en general sobre las consecuencias nefastas del GATS y piden a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en materia de educación superior.²⁷

La Cumbre de Rectores, produjo otras reacciones como la de ANDIFES (Asociación Nacional de

promiso incluye, pero no se limita a, mejorar las comunicaciones, ampliar el intercambio de información, celebrar acuerdos referentes a instituciones, programas, títulos o calificaciones en educación superior, y desarrollar prácticas de revisión de la calidad. Nuestro respectivos países no se deben comprometer en la prestación de servicios de educación superior o en las categorías relacionadas con 'educación para adultos' u 'otros servicios educativos' en el contexto del GATS. Cuando tales compromisos se hayan adquirido en 1995, no se harán ningún otro en el futuro. La AUCC, el CE, la EUA y el CHEA le comunican esta declaración conjunta al Gobierno de Canadá, a la oficina del Representante de Comercio de Estados Unidos, a la Comisión Europea, a los Estados europeos individuales, miembros del Área Europea de Educación Superior, y a todos los Estados Miembro de la OMC interesados, para su información". AUCC, ACE, EUA, CHEA, Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services, 2001.

²⁶ El título de la presentación fue: "Educación Superior: bien público o servicio comercial reglamentado por la OMC?"

²⁷ En esta carta se considera que el acuerdo: "lesiona seriamente las políticas de equidad indispensables para el equilibrio social, en especial para los países en desarrollo, necesarias para corregir las desigualdades sociales, y tienen serias consecuencias para nuestra identidad cultural. Perturba igualmente la consolidación y transmisión de valores éticos y culturales y afecta nuestras aspiraciones de lograr una sociedad más democrática y justa a través de un desarrollo sostenible. Aspectos todos ellos a los que contribuye la educación superior, cuya misión específica se define en virtud de una concepción de bien social público, destinada al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos. Función que en ningún caso puede cumplir si se la transforma en simple mercancía, u objeto de especulación en el mercado, a través de su comercialización internacional. Por último, entre los graves problemas que esta circunstancia acarrea, tenemos que mencionar la uniformización acrítica de la educación y el grave daño que significa para la soberanía nacional y de los pueblos."

Dirigentes de Instituciones Federales de Enseñanza Superior), quienes envían la Carta de Porto Alegre (firmada por los rectores) al Presidente de la República del Brasil.

Por su parte, con fecha mayo del 2002, la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC) solicita al presidente del Brasil, Fernando Henrique Cardozo, que explicita la posición del gobierno brasileño sobre el asunto, a lo cual responde el Ministro de Relaciones Exteriores, Celso Lafer, en junio del 2002. En la respuesta, el ministro Lafer afirma que las negociaciones para la liberalización del sector no deben traer, de inmediato, mayores problemas para el Brasil, pues "(...) este sector se encuentra liberalizado en los términos del GATS, o sea, no existen restricciones de Acceso a Mercados (Artículo XVI del GATS) al tratamiento Nacional (Artículo XVII del GATS) en la legislación brasileña vigente. (...) lo único que puede ser pedido al Brasil por los demás miembros de la Organización en las negociaciones sería la consolidación de la situación regulatoria vigente. (...)"²⁸

Educación superior y globalización en América Latina: cuatro escenarios posibles

En el breve espacio que ocupan los puntos desarrollados anteriormente, se pueden observar dos dinámicas:

- 1) Por un lado, la dinámica del GATS, desde cuya perspectiva pareciera no haber dudas ni inquietudes en relación a su programa, pues la realidad del mercado se va imponiendo con los hechos. Esta dinámica —que no solamente es la del GATS sino también la de los mercados lucrativos que están emergiendo independientemente del GATS— está rodeada de una aureola de desconfianza por parte del mundo educativo, tanto de países avanzados como no avanzados. Esta desconfianza se sustenta, no solamente en las implicaciones que reviste tratar a la educación "como una mercancía"; sino también porque las decisiones y los procesos que les son inherentes se están desarrollando con la exclusión de las partes interesadas, esto es, del mundo de la educación.
- 2) La segunda dinámica la constituyen las declaraciones realizadas desde la crítica y el rechazo, por parte del mundo académico, especialmente presente a través de las asociaciones y ONGs internacionales. En América Latina, el rechazo está sustentado en una legítima desconfianza, pues existen elementos que prueban la posición vulnerable de nuestros países dentro del esquema de libre comercio. En este sentido, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) ha constatado que —a diferencia de lo que plantea

²⁸ *Jornal da Ciencia*, Quarta-Feira, 12 de Junho 2002.

uno de los principios básicos de la Organización Mundial del Comercio— en el caso de América Latina, los esfuerzos de apertura económica realizados en la década de los noventa, no se tradujeron en el esperado crecimiento económico.²⁹ Por otro lado, desde el punto de vista del mercado educativo, es obvio, que nuestros países son vistos como objetivos de ganancia económica, como consumidores, y muy difícilmente podrán ser oferentes exitosos en un mercado mundial de producción de conocimientos bastante desequilibrado. En este sentido, ninguno de los países de América Latina figura actualmente en la lista de los 23 países que atraen mayor número de estudiantes extranjeros.³⁰

Frente a estas dos dinámicas, la del mercado con su implacable agenda, y la de la crítica necesaria, es urgente, a nivel internacional, regional y nacional, favorecer la posibilidad de un tercer espacio, donde sea posible construir opciones deseables que puedan plantearse como alternativas a las que —de otra manera— la realidad seguirá imponiendo.

A continuación se presentan distintos escenarios de la educación superior en América Latina. Los mismos no pretenden ser pronósticos de verdades futuras. La realidad es mucho más imbricada y compleja que lo señalado en los escenarios identificados, con los cuales sólo se busca una primera exploración del problema. Los escenarios han sido elaborados tomando en cuenta dos dimensiones: una, el tipo de vinculación que los países tengan con la globalización; y la segunda dimensión, el tipo de vinculación que los países tengan con el mercado. El escenario A representa la continuación del escenario actual, que es poco sostenible; el escenario B, aunque poco probable a corto plazo, representa indudablemente el escenario deseable; y los escenarios C y D, si las condiciones no cambian, podría interpretarse que representan tendencias bastante probables (véase Cuadro 2).

ESCENARIO A: Globalización con subordinación y mercado actual "indefinido"

Este escenario sería la continuación del escenario que existe actualmente en América Latina. El mismo es un escenario que no está exento de mer-

²⁹ CEPAL, *Globalización y Desarrollo*, Santiago de Chile, 2002.

³⁰ Por orden de importancia, los países que atraen actualmente mayor número de estudiantes extranjeros son: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, Australia, Japón, Bélgica, Canadá, España, Austria, Suiza, Italia, Turquía, Países Bajos, Dinamarca, Noruega, Hungría, Irlanda, Nueva Zelanda, Polonia, Finlandia, República Checa, República de Corea. Entre los países que mayor crecimiento han tenido en las últimas dos décadas en atraer estudiantes extranjeros se encuentran, por orden de importancia: Australia, Reino Unido, Nueva Zelanda, Alemania, Austria, Japón, Estados Unidos, Canadá, Francia. (OCDE-US, Forum, Washington, 2002).

Cuadro 2. Posibles escenarios de las instituciones de educación superior en América Latina

Tipo de mercado	Tipo de vinculación con la Globalización	
	Globalización con subordinación	Globalización con Interacción
Continúa el mercado “indefinido” actual	A	
Mercado regulado por acuerdos educativos		B
Mercado regulado por acuerdos comerciales (como el GATS)	C	D

cado; esto es, tiene un mercado real, aunque a veces vagamente identificado.

En primer lugar, ha habido consumo de educación en el extranjero a través del modo 2 de suministro —de acuerdo a la clasificación del GATS— por parte de las élites de los países de América Latina. Especialmente en las décadas de los setenta y ochenta, muchos países latinoamericanos (entre ellos, Brasil, México, Venezuela y Colombia) invirtieron grandes cantidades de dinero en becas a estudiantes, que en muchos casos no se revirtieron en beneficio para las instituciones del propio país. Esto es, las políticas beneficiaron más a los individuos que a las instituciones. Ello debido a fugas de talento, tanto internas (dedicándose a actividades privadas distintas de aquellas para las cuales fueron formados), como externas (quedándose en el país donde realizaron los estudios). En este modo de comercio, las instituciones de los países avanzados han obtenido grandes beneficios económicos,³¹ no solamente por la inversión en la educación hecha por personas privadas o por gobiernos,³² sino también porque una buena parte de esa inversión se quedaba en el país receptor, a través de distintos procesos relacionados con fuga de talentos.³³

Además de esta forma de participar en el mercado internacional del conocimiento, a través del consumo en el extranjero, que existe desde hace varias décadas, está llegando a América Latina una avalancha de nuevos proveedores, cuyo alcance todavía se desconoce,³⁴ y que constituye el modo 1 (suministro más allá de las fronteras, de acuerdo al GATS), y en menor medida —hasta ahora— el modo 3 (presencia comercial). Estos nuevos proveedores ya están compitiendo con ins-

tuciones de la región, especialmente en programas de postgrado en *business* y computación, sin que los propios Estados sean capaces de controlar tal situación.

Otro aspecto importante es el significativo desarrollo de un mercado interno de educación superior que existe en algunos países de la región. Es importante señalar, que América Latina es la región del mundo donde mayor crecimiento hubo del sector privado en las dos últimas décadas.³⁵ Actualmente el promedio del porcentaje de matrícula en el sector privado de educación es de 38%. A mediados de la década de los noventa, existían cinco países cuyas tasas de matrícula en el sector privado superaban a las del sector público, situación que pocos países tienen a nivel mundial.³⁶ (Véase Cuadro 3)

³⁵ Johnstone, Bruce (1998), *Financing and Management of HE: A Status Report on Worldwide Reforms*, World Bank, Washington.

³⁶ El perfil del sector privado a nivel mundial (sin incluir América Latina) es como sigue:

- Países con un sector privado grande (más de 50%): Japón, Filipinas, Corea del Sur, Indonesia, Bangladesh.
- Países con un sector privado mediano (entre 25-50%): Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelandia, India y algunos países africanos de habla inglesa.
- Países con sector privado pequeño (menos de 25%): la mayoría de los países de la Europa Occidental.
- Países con un sector privado incipiente o inexistente (menos de 10% o nada): China y la mayoría de los países de Europa del Este.

(En: García Guadilla, C. 2001. “Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano”, *Revista de Educación Superior*, vol. XXX, no. 119, México).

Es preciso aclarar que este sector privado es muy heterogéneo, pues está integrado por diferentes modelos: el secular de élite, el religioso y el de “absorción de demanda”.³⁷ En este sentido, si bien existen instituciones privadas de excelente calidad, tanto en el modelo secular de élite, como en el modelo religioso, no se puede decir lo mismo del modelo de absorción de demanda, que, por cierto, es el más numeroso. En algunos países, p.e. en Colombia, El Salvador y Bolivia, a algunas de las instituciones que integran este último modelo se las llama “universidades de garaje”.

Por otro lado, en este escenario, la educación, aunque considerada como un “bien de servicio”, no escapa a la condición de mercancía, a través de las profesiones en cuyo ejercicio hay una apropiación privada del usufructo de un bien público que es la educación. Esto es, las profesiones —que representan un producto relevante de la educación, aunque no el único— no escapan a las leyes del mercado que identifican el escenario actual.

En cuanto al aseguramiento de la calidad, si bien algunos países de la región —entre ellos México, Chile, Brasil, Argentina, Costa Rica, Colombia, desarrollaron durante la última década, sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación, muchos otros países no lo lograron. Ello implica, que estos últimos países, ni siquiera han sido capaces de poner un mínimo de orden en sus propios mercados internos, representados por el crecimiento anárquico de las instituciones del sector privado, y por el deterioro de la calidad de muchas instituciones públicas.

La continuación de este escenario implica lidiar, por un lado, con un mercado interno que muchos países no han logrado regular, así como con la presencia —a través fundamentalmente del modo 1 de suministro (educación a distancia) de proveedores externos que están comenzando a competir con las instituciones nacionales. Esto, junto con la presencia del modo 2 de suministro (consu-

³⁷ Según la clásica clasificación de Daniel Levy, *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. The University of Chicago Press, Chicago, 1986.

Cuadro 3. Clasificación de los países latinoamericanos por porcentaje de matrícula en el sector privado. 1995

Matrícula en el sector privado			
Más de 50%	Entre 25-50%	Entre 10% y 25%	Menos de 10%
R.Dominicana (71.2%)	Paraguay (46.7%)	Costa Rica (23.9)	Bolivia (8.5%)
El Salvador (69.1%)	Perú (35.9%)	Ecuador (23.2%)	Panamá (8.4%)
Colombia (64.1%)	Nicaragua (34.2%)	Argentina (20.3%)	Uruguay (6.0%)
Brasil (58.4%)	Venezuela (35.6%)	Honduras (12.5%)	Cuba (0%)
Chile (53.6%)	Guatemala (28.8%)		
	México (25.2%)		

Fuente: García Guadilla, C. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, UNESCO/IESALC, Caracas, 1998.

³¹ En una escala global, el comercio en educación superior llega a 3% del total de servicios; y en varios países, los servicios educativos se sitúan en los cinco primeros rangos del sector de exportaciones. (Oosterlinck, OCDE/US Forum, Washington, 2002).

³² Estudiantes extranjeros gastaron durante el año 2000, en Estados Unidos, US\$10.29-billones, haciendo de la educación, el 6° bien exportador del país. (*The Chronicle of Higher Education*, enero 8, 2002).

³³ García Guadilla, Carmen (1996), “Éxodo de Talentos”, en *El Correo de la UNESCO*, N° 10-37.

³⁴ Véase Rodríguez, Roberto (2001), “La educación superior y el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, XX Asamblea General de CLACSO, México.

mo en el extranjero), con las consecuencias de fuga de talentos señaladas anteriormente.

Todo lo anterior —y muchos otros aspectos que no es posible identificar en este breve trabajo— explica los esfuerzos que se han venido haciendo en América Latina por superar más que por dar continuidad a este escenario.

ESCENARIO B:

Globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos educativos

En este escenario se trata de armonizar lo público y lo privado, partiendo de considerar a la educación como un bien público, dentro de una concepción de lo educativo dirigida a lograr un desarrollo socialmente sustentable, más equilibrado a nivel del planeta, y con mayor equidad entre los pueblos y dentro de ellos. Una educación que forme ciudadanos responsables en lo local y en lo global.

Éste es el escenario más deseable, por cuanto las instituciones académicas participarán de la globalización del conocimiento de manera interactiva, absorbiendo conocimiento pero también produciendo conocimiento relevante a sus sociedades, el cual podrá interactuar con el conocimiento universal. Éste es el mejor escenario tanto para los países no avanzados como los avanzados; pues las culturas —más aún que lo que sucede en las economías— cuando excluyen, pierden; y cuando incluyen, ganan.

En este escenario se pueden ubicar los acuerdos internacionales, regionales y subregionales, que de manera espontánea se han ido creando entre instituciones de distintas partes del mundo, dirigidos a crear mayor interacción, movilidad y flexibilidad entre las partes. En el caso de América Latina, los acuerdos realizados por la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), que buscan encarar el estudio de problemas subregionales comunes en áreas prioritarias del desarrollo social, la salud, el medio ambiente, la producción de cultura; donde la integración se plantea como una manera de potenciarse y contar con mayores fortalezas en los procesos de globalización académica. En el caso europeo, es importante mencionar la Convención de Lisboa y el Acuerdo de Bolonia, este último dirigido a crear un Área Europea de la Educación Superior para el 2010.

Otros procesos y acuerdos internacionales se ubicarían dentro de este escenario, como por ejemplo, las actividades, iniciativas, convenciones realizadas por UNESCO, dirigidas a crear instrumentos que favorezcan la educación transnacional. Es alentadora la posición de esta organización en tratar de construir espacios de internacionalización con la presencia de los actores interesados y dirigida a establecer la educación como bien público global. Estas iniciativas deben ser reforzadas

con suficientes recursos para que logren responder con mayor celeridad e innovación a las urgencias que demandan las nuevas condiciones.

En este escenario, la calidad es inseparable de la pertinencia, por lo que las evaluaciones institucionales tienen que tomar en cuenta la relevancia que los conocimientos tienen para las sociedades donde están insertas las instituciones, especialmente para el caso de los países más vulnerables. En este escenario, se desarrollan sistemas nacionales de calidad en todos los países, pues “aque- llos países que no logren tener sistemas que garantizan calidad en la educación superior están destinados a permanecer en la periferia, en la nueva economía global”.³⁸ Desde estos sistemas nacionales se establecen relaciones de colaboración con los sistemas de evaluación y/o acreditación internacionales.

En este escenario se desarrollan sistemas internacionales de acreditación que responden a las necesidades del nuevo contexto de globalización. Estas actividades internacionales se realizan con criterios de cooperación, que toman en cuenta las diferentes culturas y tradiciones de los países. Todo esto dentro del marco de una política internacional sustentable, que logra manejar adecuadamente a los proveedores transnacionales, conciliando el sector público de la educación superior, el sector privado y el interés y necesidades de las comunidades educativas. Puede ser a través de instancias transnacionales de acreditación, que se garantice la calidad de la educación, así como los intereses de los países con instituciones menos competitivas.³⁹

ESCENARIO C:

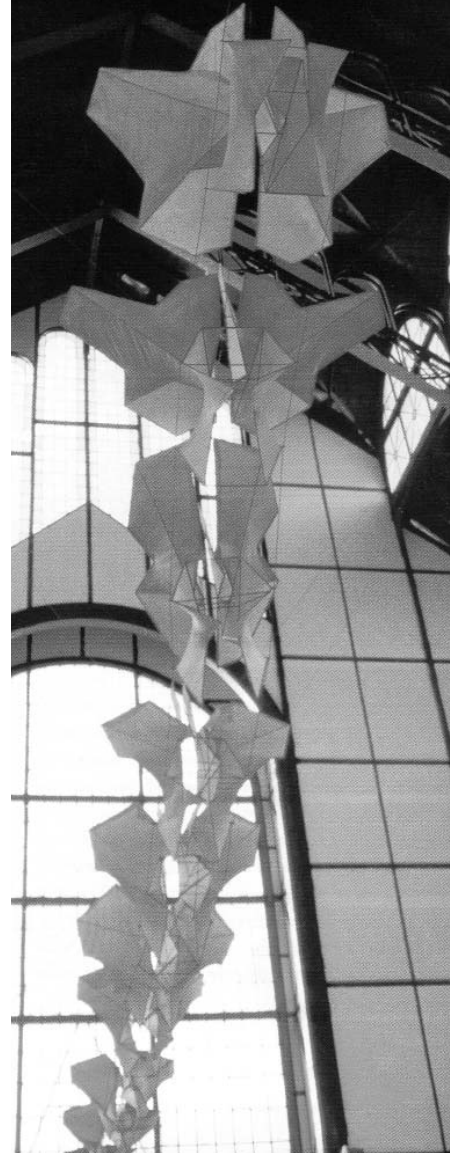
Globalización con subordinación y mercado regulado por acuerdos comerciales (como GATS)

En este escenario la incertidumbre es muy alta. Lo único que se presume con mayor certidumbre es que la subordinación será grande debido a que los acuerdos comerciales tratan a los países como si todos fueran iguales, sin tomar en cuenta la vulnerabilidad de muchos países de nuestra región.

Por otro lado, en este escenario, los países no se han preparado ni organizado en cuanto al GATS, y por ello se prevé pocas posibilidades de aprovechar las ventajas que pueda tener este acuerdo, con el riesgo de sufrir todas las desven-

³⁸ Fred M. Hayward, *Finding a Common Voice for Accreditation Internationally*, CHEA, 2001.

³⁹ Sobre la necesidad de instancias transnacionales que aseguren la calidad en el contexto de la globalización, ya se han realizado algunas iniciativas, como la Reunión de Expertos sobre “Impacto de la Globalización en el aseguramiento de la calidad”, que realizara la Unesco en París en septiembre del 2001. Sin embargo, se necesita incluir una mayor presencia de países menos avanzados, para que puedan expresarse distintas perspectivas, necesidades e intereses.



tajas. Entre ellas, a) invasión de instituciones externas de desconocida calidad, por no haber construido las regulaciones necesarias para protegerse contra ellas, y/o no haber realizado acuerdos con debidas instancias subregionales, regionales o internacionales; b) mayores dificultades en el desarrollo de los sistemas de educación superior nacionales debido a la fuerte presencia de competencia comercial externa; c) incremento de la complejidad de los sistemas nacionales de educación superior por la coexistencia de lo interno no resuelto con lo externo desconocido.

ESCENARIO D:

Globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos comerciales (como el GATS)

Los países estudian y conocen el posible impacto de los acuerdos comerciales. Manejan adecuadamente las desventajas, y tratan de sacar el máximo provecho de las ventajas. Sin embargo, tomando en cuenta las condiciones de partida, no es difícil suponer que —para la mayoría de los países de la región— se requeriría de inmensos esfuerzos para

que las desventajas no superen excesivamente a las ventajas.

¿Es posible el ESCENARIO D: Globalización sin subordinación y con GATS?

Como se ha podido observar en el punto anterior, el escenario A representa la continuación del escenario actual, que es poco sostenible; y el escenario B que —aunque poco probable a corto plazo— es indudablemente el más deseable para nuestros países, y hacia donde deben apuntar los mayores esfuerzos. Sin embargo, también hay que considerar que los escenarios C y D, si las condiciones no cambian, representan tendencias probables, y, por lo tanto, amerita estudiar las consecuencias que ellos portarían. La diferencia entre los dos últimos escenarios es que uno de ellos puede hacerse con menores niveles de subordinación. ¿Es esto posible? ¿Cuáles serían las condiciones? Responder a estas preguntas es una responsabilidad impostergable en estos momentos en América Latina, debido a las implicaciones no muy conocidas que pueden tener estas nuevas fuerzas en los sistemas de educación superior de la región.

Esta responsabilidad debe asumirla el mundo académico, en contacto con los representantes del Estado que en cada país están haciendo los acuerdos comerciales del GATS. Sin embargo, incluso sin el GATS, es preciso reconocer que el valor económico de la información está presente en la

actual sociedad del conocimiento, lo cual implica que muchas de las preguntas que se hacen a continuación, son legítimas incluso para un escenario donde los acuerdos educativos prevalezcan sobre los comerciales.

Algunos elementos que podrían ser tomados en cuenta en este debate son:

Nivel regional y subregional:

¿Qué impacto puede tener el GATS en los acuerdos de educación superior subregionales que se crearon en la década de los noventa, como el TLC y el MERCOSUR?

¿Qué impacto puede tener el GATS en los esfuerzos de evaluación que recientemente MERCOSUR está comenzando en la subregión?

¿No será conveniente desarrollar otros acuerdos subregionales del tipo MERCOSUR, coordinados después por entes regionales, de manera que la región cuente con instancias adecuadas que intermedien con las instancias internacionales que ya existen y otras que se vayan creando?

¿Cuáles son las condiciones para que instancias mediadoras regionales tengan legitimidad y credibilidad para participar en una relación de igualdad con instancias internacionales?

¿Cuáles serían los requisitos para garantizar que nuestros países estén representados en las instancias internacionales que se vayan creando?

Nivel de los países

La diversidad de sistemas nacionales de educación superior que existen en la región, hace pensar que el impacto del GATS sobre ellos tendrá efectos diferentes, asociados con las siguientes áreas:

– Aseguramiento de la calidad:

¿Qué impacto tendrá el GATS en países que ya cuentan —aunque sea débilmente— con sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación?

¿Cuál será el impacto en países que todavía no han logrado establecer estos sistemas?

– Lo público/privado:

¿Qué impacto tendrá el GATS en el sector privado en países donde este sector es mayor que el público? ¿Habrá instituciones que se harán más competitivas, o la tendencia será en detrimento de éstas?

¿Qué impacto tendrá en lo público en los países donde este sector es mayor que el privado?

– El financiamiento público:

¿Qué instituciones o aspectos deberá priorizar el financiamiento público en un contexto de mayor apertura comercial?

¿Cuál podrá ser la mejor estrategia del Estado para garantizar equidad dentro de las nuevas condiciones de mercado?

¿Cuáles podrían ser las prioridades en el otorgamiento de recursos dirigidos a la creación de instancias adecuadas para la vinculación con lo regional y lo global?

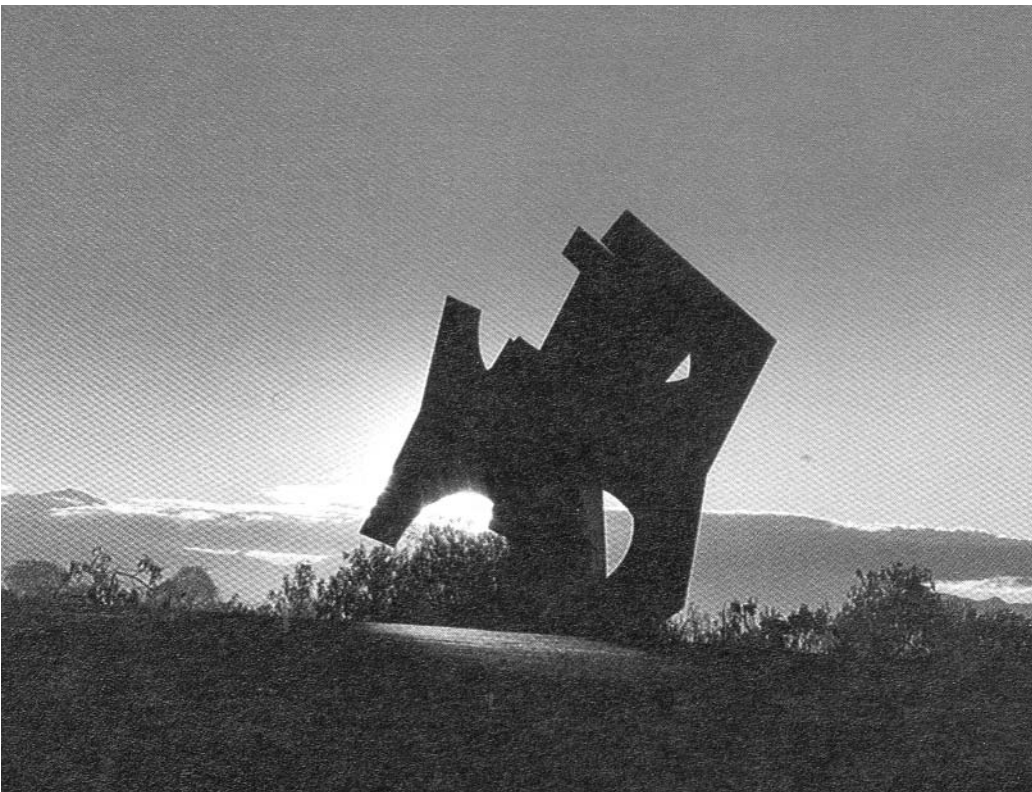
– El desarrollo del país:

¿Cómo garantizar que los sistemas de calidad incluyan también criterios de pertinencia?

¿Cómo compatibilizar mayor apertura comercial en lo educativo con criterios de desarrollo socialmente sustentable?

Nivel de las instituciones

La heterogeneidad de instituciones en cada uno de los países es muy grande. Para poner los dos extremos, la región cuenta con algunas universidades de alta calidad —tanto públicas como privadas—, que trabajan en alianza con universidades de primera en los países avanzados; pero también cuenta con muchas instituciones que, con pocos recursos, logran apenas sobrevivir. En el medio de estos dos extremos hay un abanico de otros tipos de instituciones que será necesario desglosar para hacerse la siguiente pregunta. ¿Cuál puede ser el impacto del GATS en cada uno de los diferentes tipos de instituciones? ■



El Acuerdo General sobre Comercio de Servicios y el Área de Libre Comercio de las Américas amenazan la educación pública¹

Larry Kuehn²

Esperen acontecimientos alarmantes en el 2003 dirigidos a expandir la cobertura de la educación en acuerdos comerciales. La Organización Mundial de Comercio está a la mitad de las negociaciones del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS) y la educación está en juego. Escritores especializados en el tema del AGCS invariablemente hablan del “muy amplio alcance” de dicho acuerdo, de su “enorme alcance y cobertura”, de su naturaleza “extraordinariamente ambiciosa” y de la necesidad de los ciudadanos de “suspender el sentido de incredulidad”; y con mucha razón.

Todos los servicios están cubiertos. Como señala Marjorie Griffin Cohen (marzo, 2000), no es sólo el primer acuerdo multilateral que “provee derechos que se deben hacer cumplir legalmente para comercializar servicios”, sino el primer acuerdo multilateral de inversión del mundo, lo cual es aún más significativo. “El tipo de derechos que las compañías en general debieron recibir a través del Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI), de no haber fallado debido a la interferencia del público internacional, puede ser concedido a inversionistas en servicios a través del existente AGCS”. Sólo cuando el gobierno provee por completo un servicio cae fuera de las reglas del AGCS. Como Canadá, al igual que muchos países, tiene un sistema de educación variado, con algunos proveedores privados y niveles diferentes (o debo decir, crecientes) de comercialización, el AGCS tiene la capacidad de minar seriamente la educación pública. Pero tal vez dos de los aspectos más insidiosos de este acuerdo son el proceso perpetuo de negociación y renegociación, el plan inherente para liberar servicios y expandir su cobertura, y el plan inherente para identi-

ficar barreras para el comercio en cada categoría (suministro fronterizo, consumo en el extranjero, presencia comercial, presencia de personas naturales).³ Por ejemplo, la existencia de monopolios gubernamentales puede ser vista como una barrera para establecer una presencia comercial, mientras que un financiamiento gubernamental de la educación pública es considerado necesario y normal.

Les recomiendo *Perilous Lessons: The Impact of the WTO Service Agreement (GATS) on Canada's Public Education System* (Lecciones Peligrosas: El Impacto del Acuerdo de Servicios de la OMC en el Sistema de Educación Pública de Canadá), de Jim Grieshaber-Otto y Matt Sanger, publicado por el Centro Canadiense de Políticas Alternativas en 2002, y que comienza así:

El Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) es un tratado global de servicios que ya amenaza con erosionar el sistema de educación pública de Canadá. El acercamiento de Canadá en la ronda actual de negociaciones para expandir el tratado puede empeorar las amenazas ya existentes, y rondas subsecuentes serían un peligro aún mayor para la educación pública en un futuro. Mientras que no es probable que traiga cambios inmediatos, el AGCS vigoriza las fuerzas comercializadoras ya en acción en el sistema de educación y, si se desatienden, podrían suprimir opciones de política vitales. Afortunadamente, el AGCS y las negociaciones en vías de expandirlo finalmente empiezan a atraer la atención pública y el tipo de análisis minucioso que merecen. Para proteger el futuro de la educación pública en Canadá, es esencial que los ciudadanos y los defensores de la educación pública en todo el país se involucren activamente en el debate crítico del AGCS.

Muchas de las personas que trabajan en este campo no están conscientes de que la educación está siendo cubierta

cada vez más por acuerdos comerciales. Tampoco están conscientes de que estos acuerdos pueden tener el efecto de limitar el poder de una nación de definir sus propias políticas y prácticas de educación, si quisiera moverse en otras direcciones que no fueran el proceso en marcha de la privatización. Pero la creciente comercialización de nuestras escuelas y universidades en sí también las pone bajo el control de los acuerdos internacionales de comercio. Las condiciones del libre comercio, según se negociaron por la OMC, son una amenaza seria para el principio y la práctica de la educación pública.

La educación ya es una de las áreas más cubiertas por el AGCS, presente cuando entró en vigor en 1994 con la creación de la Organización Mundial de Comercio. La inclusión de la educación fue parte de los tratos de último minuto que se llevaron a cabo bajo presión de la fecha límite de las negociaciones. Pocos países no habían siquiera consultado a aquéllos involucrados en la educación antes de aceptar las disposiciones en cuanto a este rubro del AGCS. De hecho, fue hasta que esta nueva ronda de negociaciones inició que la mayoría de las personas involucradas en el sector se dieron cuenta de que la educación era parte del AGCS, aunque con disposiciones y compromisos limitados sólo por una minoría de miembros de la OMC. Ni EE.UU. ni Canadá estaban de acuerdo con algunos aspectos del libre comercio de educación en la ronda inicial del AGCS; aunque esto claramente está cambiando.

¿Qué se considera comercio en educación? La OMC define cuatro categorías:

1. Suministro fronterizo: servicio provisto por un país dentro del territorio de otro país. Proveer servicios de educación a través de Internet es una forma de este tipo de comercio.
2. Consumo en el extranjero: consumidores como estudiantes en el extranjero, o fronterizos.
3. Presencia comercial: inversión en proveedores de servicios en otro país, como una Escuela Abierta privatizada.
4. Presencia de personas naturales: individuos que viajan a otro país para proveer un servicio temporalmente. Por ejemplo, inspectores de British Columbia (B.C.) que viajan a China, Japón o Taiwán para inspeccionar escuelas de B.C.

Claramente, B.C. ya está envuelta en o está a punto de comenzar con algunas

¹ Ponencia presentada en el Foro Internacional “Libre Comercio y Educación, impactos, procesos y alternativas”, organizado por la Coalición Trilateral en Defensa de la Educación Pública y realizado los días 8 y 9 de septiembre de 2003, en la UNAM. Se publica con el permiso del autor. La traducción al castellano se debe a Nuria Cortina González y fue revisada por el editor.

² Miembro de la Federación de Maestros de British Columbia. Vancouver, B.C. Canadá. lkuehn@bcfc.ca

³ Personas que viajan temporalmente a otro país a prestar servicio, como profesores o investigadores. N. del E.

de estas formas de comercio en educación. La idea es que el sistema completo de educación pública se atenga a las reglas de comercio. Cuando una provincia adopta una legislación que permite a cuerpos públicos, como mesas directivas, crear compañías privadas para el comercio internacional, difícilmente puede exigir que excluya “los servicios suministrados en el ejercicio de una autoridad gubernamental”.

La etapa actual de las negociaciones de un AGCS expandido ha tenido a países haciendo peticiones a otras naciones sobre áreas de la educación que deberían abrirse al comercio. La siguiente fase es que los países respondan para indicar qué están dispuestos a acordar para abrir su sistema de educación a proveedores extranjeros, y qué van a pedir a cambio por dicho acuerdo (marzo 31, 2003). Es en este proceso que los gobiernos pueden aceptar reglas que limiten su capacidad para controlar su propio sistema de educación en el futuro.

La propuesta sometida por EE.UU. para negociar objetivos de servicios educativos en las presentes discusiones del AGCS, se enfoca a servicios de educación de nivel superior, educación adulta y sectores de entrenamiento. EE.UU. declara que “la educación privada y el entrenamiento continúan complementando y no desplazando los sistemas de educación pública”. Harvey Wiener en su libro *Trade, Privatization and Public Education— Issues and Concerns* (Comercio, privatización y educación pública: Cuestiones y Asuntos) reporta que EE.UU. también identifica una lista de obstáculos que dificultan el comercio de servicios de educación y sugiere que los miembros de la OMC los consideren al hacer compromisos de acceso al mercado. Algunos ejemplos incluyen la falta de autorización para establecerse en el territorio de un miembro y el no estar habilitados para ser reconocidos como una institución que concede grados (texto disponible en la Federación Canadiense de Maestros (CTF por sus siglas en inglés): <http://www.ctf-fce.ca>)

Canadá mantiene su posición de no hacer compromisos en el comercio de los servicios de educación en las pláticas actuales. Harvey Wiener también reporta que el Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC) comparte la posición de la CTF respecto a que Canadá tampoco debería pedir a otros países que hagan compromisos en materia de servicios

de educación. Sin embargo, el gobierno canadiense, las mesas directivas, las escuelas y universidades, así como las compañías comerciales persiguen agresiva y exitosamente el comercio internacional de servicios de educación. El Departamento de Asuntos Externos y Comercio Internacional (DFAIT, por sus siglas en inglés) (sitio *web* <http://www.dfait-maeci.gc.ca/ics-cki/industry-e.asp>.) recibe con entusiasmo a “la industria del conocimiento” y a los prospectos de exportación en este sector:

Nunca había existido un mejor momento para que los canadienses exporten productos y servicios de educación y entrenamiento.

Mientras continúa declarando que no negociará la educación pública, Canadá está trabajando claramente para aumentar las exportaciones en servicios de educación, y su lista de objetivos incluye obtener “un mejor acceso a mercados internacionales para los proveedores de servicios canadienses”. Grieshaber, junto con otros, cuestiona si estos objetivos conflictivos son sostenibles como un acto de equilibrio. Seguramente existen causas para la preocupación general que sienten los defensores de la educación pública y el público en general por los peligros inherentes de las negociaciones del AGCS.

Mientras parece posible que Canadá está considerando hacer compromisos en educación “comercial”, continúa insistiendo en que no contraerá ningún compromiso en educación pública y que la educación pública de Canadá está protegida por exclusión de la “autoridad gubernamental”. Esto es muy problemático ya que esta exclusión generalmente es considerada como muy limitada y con tendencia a ser interpretada de manera restrictiva. Y como ya habíamos mencionado, Canadá tiene un sistema de educación variado, uno en el que la entrega de servicios de educación como la educación a distancia vía Internet y los proveedores de servicios de educación privada y educación en el extranjero (Universidad de Phoenix, Instituto Tecnológico DeVry), está creciendo en importancia. Para cumplir con el criterio de exclusión en el campo de aplicación del AGCS bajo autoridad gubernamental (artículo 31), el sistema de educación debe ser financiado y administrado completamente por el Estado y no debe tener propósitos comerciales.

Éste difícilmente parece ser el caso. Y aún así, a pesar de las garantías del gobierno federal, sólo se menciona una estrategia de negociación para proteger los objetivos de la política cultural (anexo A); no se menciona una posición de negociación ni una estrategia para proteger los servicios públicos. Los servicios públicos claramente están más allá del alcance del tratado.

Un par de tendencias han traído a la educación al terreno de los acuerdos comerciales. Una es el cambio de la economía en casi todos los países industriales desarrollados, que va de producir mercancías a producir servicios. Según el Comité Nacional de Comercio Internacional en Educación de EE.UU. (NCITE, por sus siglas en inglés), “El trabajo en el sector de servicios corresponde al 80% del empleo en el sector privado de EE.UU”. Incluso en Canadá, donde la economía depende de los recursos y no de la manufactura, más del 70% del trabajo está en el sector de servicios.

Sin embargo, hasta el Tratado de Libre Comercio entre Canadá y EE.UU. en 1987 y su posterior expansión al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, los servicios no eran parte del régimen comercial. Un gran avance en el TLCAN —si uno decide verlo de esta manera—, fue expandir las reglas de comercio para cubrir los servicios. Esto fue, en particular, un objetivo importante de los negociadores comerciales de EE.UU., quien es el líder mundial en exportaciones de servicios de educación y entrenamiento. Como señala el NCITE, EE.UU. “tiene un excedente de cerca de 80 mil millones de dólares en su comercio de servicios”. He visto cifras que indican que cerca de 6 mil millones de dólares ya son excedentes del comercio en educación. EE.UU. tiene un gran déficit comercial, principalmente como resultado de la importación de una porción significativa de las mercancías que consume. Incrementar su comercio de servicios es una estrategia para reducir ese déficit comercial. El excedente de EE.UU. en comercio de educación incluye a los muchos estudiantes extranjeros estudiando en EE.UU., a la venta de libros de texto, videos y otros recursos, a los ciudadanos estadounidenses enseñando en otros países, así como a la educación fronteriza en Internet. Esta última es vista particularmente como un gran mercado potencial para las ventas de educación de EE.UU. La educación superior es la quin-

ta más grande exportación del sector de servicios de EE.UU.

Si este comercio se expandiera y estuviera libre de restricciones de los ciudadanos molestos que quieren darle ventaja a sus instituciones locales sobre las instituciones extranjeras, entonces se necesitarían reglas. Por eso tuvimos primero el TLCAN y ahora el AGCS, los cuales establecen reglas que limitan la capacidad del gobierno nacional para determinar políticas basadas en sus propios intereses en vez de en los intereses de las compañías.

Claro que uno de estos requisitos esenciales de comercio es que el servicio involucrado sea comercializado y privatizado. Incluso las instituciones públicas creadas para servir a un público casero tienen que empaquetar su servicio como un producto que pueda ser vendido. Para darles un ejemplo de mi propia provincia, tenemos un nuevo gobierno de derecha que está decidido a convertir nuestro sistema de educación pública en un producto vendido a nivel internacional. Están negociando abrir 20 escuelas privadas en China, Japón y Taiwán usando el plan de estudios, los maestros y exámenes de British Columbia y ofreciendo un certificado de graduación que les daría acceso a las universidades públicas de B.C. De hecho, las escuelas públicas de Canadá están creando escuelas privadas en el extranjero para financiar las escuelas públicas en B.C.

Muchos distritos se han movido rápido para traer alumnos extranjeros (la mayoría de Corea) que pagan altas colegiaturas y que complementan el presupuesto del distrito. De los 59 distritos escolares en B.C., 42 tienen registrados un total de 5,000 estudiantes extranjeros que pagan alrededor de 12 mil dólares al año en colegiaturas para asistir a una escuela secundaria, dando así a las mesas directivas un ingreso adicional de 60 millones de dólares. Mientras el nivel de los servicios disminuye en nuestras escuelas públicas debido a la última ronda de recortes ("retiro de fondos para la educación"), y contamos las pérdidas de puestos de enseñanza, programas y recursos, el registro de alumnos extranjeros que pagan colegiaturas aumenta rápidamente. Los distritos escolares atados al efectivo compiten entre ellos y contra otros países cada año (en especial contra Australia, EE.UU., Inglaterra) por una parte de este mercado.

Además, recientes correcciones al Acta Escolar trajeron una nueva institu-

ción a las escuelas públicas de B.C.: La Compañía de Negocios del Distrito Escolar. El consejo podría usar sus compañías privadas para la rentabilidad con el fin de crear ganancias para pagar por programas educativos. Vender programas educativos a estudiantes en el extranjero y proveer consultores para otras escuelas, en Canadá, son dos tipos de negocio que probablemente serán llevados a cabo.

Actualmente, un colegio internacional privado está siendo instalado por la Compañía de Negocios del consejo en una gran área escolar de Vancouver. Cuando el sindicato de maestros preguntó al superintendente escolar acerca del personal para esta nueva escuela privada, el superintendente, que también es el director de la compañía de negocios, no fue capaz de (es decir, no se le permitió) hablar de esto. Esta misma compañía de negocios del distrito escolar también planea privatizar servicios de tutoría y de audiencia. Es difícil imaginar que una exclusión de "servicios proveídos en el ejercicio de la autoridad gubernamental" pueda ser reclamada bajo estas circunstancias.

El gobierno canadiense y de B.C. también apoyaron con dinero de los contribuyentes al Mercado Mundial de Educación (WEM, por sus siglas en inglés), que se llevó a cabo por primera vez en Vancouver, en mayo del 2000. Este evento anual tal vez representa más que cualquier otra iniciativa el compromiso de Canadá de ser uno de los grandes protagonistas en esta nueva industria global, usando "el conocimiento" como una mercancía de exportación.

Concebir la educación como una mercancía comerciable pronto se aleja del concepto entero de educación pública, de la escuela común, de la creación de un público, de la edificación de la democracia. La capacidad colectiva de pago, a través de un sistema justo de impuestos, para mantener la educación pública accesible para todos se convierte en posibilidad de pagar de unos cuantos. El proceso de comercialización y privatización está siendo apresurado por la desesperación, las oportunidades de mercado, las condiciones requeridas para préstamos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial y la ideología neoliberal.

Mientras que comercializar y privatizar es claramente un problema en sí mismo, las estructuras institucionales de los acuerdos de comercio agravan estos problemas. Por una parte, el aumento en la comercialización y la privatización extien-

den el alcance de las reglas del AGCS y aumentan la presión doméstica para una futura expansión del tratado. Por otra parte, el tratado genera una presión implacable para una mayor comercialización y privatización. Una de las primeras cosas que se hizo obvia al estudiar el TLCAN fue su "efecto de trinquete". Los servicios sólo podían pasar de lo público a lo privado. Una vez que eran privatizados, no podían regresar al sector público sin tener que pagar una penalización que lo hacía imposible en la práctica. Un comité asesor de derecha de Canadá aplaudió el TLCAN sólo por esta razón. Decían que ofrecía protección contra la posibilidad de que un gobierno populista fuera elegido y luego fuera capaz de traer servicios que habían sido privatizados de regreso al sector público. En otras palabras, las reglas del tratado acababan con la democracia. Del mismo modo, el AGCS tiene una expansión de tipo trinquete a la alza a través de su estructura de negociación repetida.

Fue en este contexto que los activistas de la educación identificaron al AGCS como un problema que debía ser tratado de inmediato. Algunas disposiciones acordadas por los países, dentro de los próximos meses, en estas negociaciones del AGCS serán virtualmente imposibles de revertir.

La única posición segura que se puede tomar respecto a este campo es que la educación debe ser excluida de las negociaciones del AGCS. Aquellos que apoyan la disposición pública de la educación deben presionar al gobierno para que no acceda a abrir su sistema de educación a las reglas del comercio. Educación Internacional (EI), con más de 25 millones de miembros, ya dio la voz de alarma. El sitio web de EI (<http://www.ei-ie.org/main/english/index.html>) dice:

En respuesta a las peticiones hechas por EE.UU. acerca de las negociaciones sobre Educación y Servicios del AGCS, la posición de EI es que la educación no pertenece al AGCS. Los acuerdos en educación pueden ser negociados sin poner a los gobiernos en la posición de que deben negociar su salida del AGCS. Educación Internacional exhorta a los miembros de las organizaciones a movilizarse para detener a sus respectivos gobiernos de contraer compromisos en el AGCS.

Excluir la educación del AGCS de ninguna forma restringiría los proyectos inter-

nacionales de educación, si es que son llevados a cabo de mutuo acuerdo. Miles de millones de dólares en educación fronteriza ya se han puesto en acción.

Pero escuchen lo que la Comisión Nacional de Comercio Internacional en Educación de EE.UU. dice acerca de lo que EE.UU. quiere que otros países acepten y acuerden incluir en el AGCS. Dicen que “las metas de la industria de servicios de EE.UU. para estas negociaciones son ambiciosas. Éstas incluyen asegurar el derecho de establecer operaciones comerciales y el derecho a una propiedad mayoritaria absoluta, el derecho de ser tratados en igualdad de términos con los proveedores locales, la expansión de los compromisos sobre el libre comercio fronterizo, la habilidad de mover profesionales para trabajos a corto plazo en otros países sin visa ni cualquier otro tipo de retrasos burocráticos”.

¿Qué significa esto? Déjenme darles un ejemplo. Si la Universidad (privada) de Phoenix, con base en EE.UU. quisiera abrir un programa en Vancouver, no se le podría prohibir aunque el gobierno tenga la filosofía de que toda la educación debe ser pública. Tendría que ser tratada al igual que las universidades locales —ofre-

ciéndosele préstamos estudiantiles y cualquier otro tipo de subsidios. Un gobierno no podría hacer regulaciones —tales como que debe tener una biblioteca de modo que ofrezca una educación universitaria—, que restrinjan los derechos de la compañía privada.

¿Y qué pasa con los demás países de América? Como muchos otros países en desarrollo, son particularmente vulnerables a los acuerdos comerciales. La completa integración a la economía global a través de la inversión, la liberalización comercial y la adherencia estricta a las políticas de Washington es la receta que ofrecen países como EE. UU. y Canadá. Reglas más flexibles para los países pobres han sido rechazadas. Canadá, junto con otros países desarrollados, se ha estancado en una larga lista de peticiones de países en desarrollo que surgieron de la Ronda de Uruguay en espera de nuevas concesiones de los países en desarrollo.

Después de años de planes neoliberales, de programas de ajustes estructurales impuestos por el Banco Mundial y el FMI, de las llamadas reformas de educación que provenían de estos planes, ahora se encuentran víctimas de las pre-

siones ejercidas por los países desarrollados para tomar los compromisos del AGCS de abrir mercados con respecto a los servicios públicos. Educación Internacional hace un llamado específicamente a los miembros para trabajar en asegurar que las negociaciones relacionadas con el AGCS no presionen a los países en desarrollo de esta manera.

Se ha vuelto claro que gran parte de las investigaciones llevadas a cabo sobre temas educativos a nivel internacional son financiadas por el Banco Mundial, y en algunos casos por la UNESCO. Ciertamente, el Banco Mundial es impulsado por una ideología neoliberal, y esa perspectiva infunde mucha de la investigación que se financia. A menudo los sindicatos de maestros están situados en el centro de las “reformas” que el Banco Mundial quiere hacer. Bien por los sindicatos de maestros. De hecho, si queremos tener investigaciones en respuesta a las del Banco Mundial, los sindicatos de maestros necesitan convertir esto en su proyecto.

¿Entonces cuáles son las estrategias que desafían a la ideología y a las instituciones del libre comercio, a la globalización y a la privatización? ¿Cómo promo-

subrayados

Carta de Porto Alegre

Aprobada por la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas

Reunidos en Porto Alegre, en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, con ocasión de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas; los participantes: rectores, directores de instituciones y asociaciones de educación superior y autoridades académicas, manifiestan su profunda preocupación frente a las políticas impulsadas por la Organización Mundial del Comercio (OMC), que apuntan a favorecer la comercialización internacional de los servicios de educación, asemejándolos a comunes mercancías. Los poderosos intereses que se mueven detrás de esta política, presionan por la transformación de la educación superior en un lucrativo mercado de ámbito mundial, con la consiguiente desregulación y eliminación de todo control de calidad, tanto de naturaleza legal, como política o fiscal.

La propuesta de entregar al libre comercio la educación superior se inscribe en un proceso sostenido de drásticos recortes del financiamiento público, de fomento a la globalización de la educación privada, y que pretende que los Estados abandonen su función política específica, de orientación, dirección y gestión en áreas de su responsabilidad social.

Estos planteamientos lesionan seriamente las políticas de equidad indispensables para el equilibrio social, en especial para los países en desa-

rollo, necesarias para corregir las desigualdades sociales, y tienen serias consecuencias para nuestra identidad cultural. Perturban igualmente la consolidación y transmisión de valores éticos y culturales y afectan nuestras aspiraciones de lograr una sociedad más democrática y justa a través de un desarrollo sostenible. Aspectos todos ellos a los que contribuye la educación superior, cuya misión específica se define en virtud de una concepción de bien social público, destinada al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos. Función que en ningún caso puede cumplir si se la transforma en simple mercancía, u objeto de especulación en el mercado, a través de su comercialización internacional.

Por último, entre los graves problemas que esta circunstancia acarrea, tenemos que mencionar la uniformización acrítica de la educación y el grave daño que significa para la soberanía nacional y de los pueblos.

En consecuencia, los académicos iberoamericanos, aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, alertan a la comunidad universitaria y a la sociedad en general sobre las consecuencias nefastas de dichos procedimientos, y requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) de la OMC.

Porto Alegre, Brasil, 27 de abril de 2002.

ver la democracia y el derecho de tomar nuestras propias decisiones que representan el bien social en vez de dejar que el mercado las tome? ¿Cómo aseguramos que en el choque de principios gane el derecho a una educación de calidad gratuita para mejorar al mundo y no las reglas del comercio por encima de todo?

Los grupos de gente comprometida que trabajan persistentemente en las preocupaciones de la justicia social pueden tener un impacto. Este trabajo necesita organización y coordinación, y requiere de coaliciones entre los sindicatos, las ONG's y otras organizaciones con base social. Éstas son algunas direcciones estratégicas que han sido discutidas por las coaliciones internacionales en apoyo a la educación pública en América Latina y Canadá:

1. Defender la educación pública a nivel local y nacional con una conciencia estratégica del contexto global. Informar y movilizar a los maestros para que tomen parte en esta defensa.

Aunque la mayor parte de la acción para defender la educación pública tomará lugar a un nivel local, es importante entender el contexto global que está dando forma a las políticas nacionales y locales. También podemos aprender de otras diferentes sociedades acerca de los enfoques que han tenido efectividad, compartiendo nuestras estrategias y vinculando nuestras acciones.

2. Contrarrestar la ideología neoliberal con un programa alternativo para la educación pública nacional e internacional.

Parte de la fuerza estratégica del neoliberalismo es la afirmación de que no hay alternativa. Un elemento clave de esta estrategia debe ser proponer y promover alternativas que apoyen la educación pública como un derecho para todos.

3. Llevar a cabo investigaciones y análisis y compartir los resultados con otras instituciones de la región.

Muchos académicos y comités asesores están produciendo materiales para apoyar las posiciones neoliberales, financiadas por compañías y entidades internacionales. Es esencial que los sindicatos y otros grupos que tienen un plan alternativo produzcan el trabajo intelectual para apoyar alternativas al neoliberalismo.

4. Construir enlaces de comunicación entre organizaciones con conferencias y comunicaciones que usen el Internet.

La exitosa campaña de las ONG's para bloquear la negociación del Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) en la OCDE es una demostración de qué tan esencial es usar las redes de comunicación global para mantener los enlaces entre grupos para compartir información, estrategias y logros.

5. Trabajar en organizaciones internacionales y regionales de maestros y laborales con Educación Internacional y centros sindicales para desarrollar un entendimiento y estrategias comunes.

Los sindicatos tienen redes existentes y más recursos que la mayoría de los grupos de la sociedad civil. Los sindicatos deberían dedicar algunos de estos recursos a construir enlaces del otro lado de las fronteras. Organizaciones internacionales de trabajo pueden reflejar el interés público, incluyendo el interés de los trabajadores, a los cuerpos internacionales donde los gobiernos están creando y extendiendo las estructuras neoliberales globales.

6. Participar en la construcción de una sociedad civil global que trabaje por un ambiente saludable, paz, justicia social y educación pública. Utilizar a estos grupos para desafiar a las instituciones internacionales del neoliberalismo: la OMC, el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), el FMI y el Banco Mundial.

Organizaciones globales y regionales de la sociedad civil están uniendo muchas organizaciones no gubernamentales para investigar los problemas, promover las posiciones progresistas y desarrollar campañas comunes. Estos grupos están interviniendo para hacerse oír con demostraciones, al llevar a cabo cumbres alternativas, y poner en marcha un plan que proteja la salud ambiental y los derechos sociales, económicos y laborales.

Para que estos esfuerzos internacionales tengan efecto deben tener una base social de activistas que tengan un entendimiento de la naturaleza del proyecto neoliberal y que apoyen a una sociedad civil global alternativa descrita por algunos como "globalización desde abajo".

7. Tomar parte en campañas internacionales dirigidas a conseguir derechos sociales, incluyendo el derecho a la educación y el derecho de los trabajadores de formar organizaciones que provean protección.

El éxito de la campaña "Jubileo 2000" para aliviar la deuda de los países más endeudados del Sur muestra que es posible que una campaña internacional ponga un tema en la agenda global. El modelo de esta campaña debería ser estudiado al desarrollar campañas por los derechos sociales, económicos y laborales como parte de la respuesta a las negociaciones comerciales globales y regionales.

8. Desafiar constantemente el "culto de lo inevitable"; la afirmación de que no hay alternativa para las políticas neoliberales.

Aquéllos que están promoviendo el proyecto neoliberal tienen como objetivo minimizar la oposición con constantes afirmaciones de que no hay alternativas para hacer que la economía sea más "flexible" al eliminar derechos sociales, económicos y laborales. Ellos sostienen que transferir más y más poder a las compañías es necesario y que la creciente desigualdad en las sociedades es un efecto secundario inevitable.

Presentar alternativas sensatas, junto con ejemplos de campañas exitosas es esencial si queremos motivar la resistencia en curso. El Foro Social Mundial y el Foro Mundial de Educación en Brasil en enero proveerán oportunidades significativas para desarrollar estas alternativas.

Los números sí cuentan al organizar. Y los recursos son importantes. Todos necesitamos contribuir con este trabajo. Educación Internacional, y su reunión en febrero de la Junta Ejecutiva, reitera la importancia de que los miembros sepan qué está pasando en las negociaciones actuales del AGCS y exhorta a sus miembros a aumentar los esfuerzos para convencer a los gobiernos de que los servicios provistos para el bienestar público nunca deben ser intercambiados como mercancías.

Debemos desafiar al sistema que pone al comercio y a los derechos de las compañías por encima de la solidaridad y la democracia, y al beneficio por encima del interés público. ■

Reflexiones

La Universidad: el mercado de los saberes¹

Enzo del Búfalo²

El siglo XIII es el siglo de las universidades porque es el siglo de las corporaciones.
Jacques Le Goff³

La ciudad constituye el espacio social donde los individuos libres son cohesionados por un conjunto de prácticas, muchas de ellas de tipo feudal, pero todas articuladas en torno al mercado. Nada representa mejor el sincretismo entre el orden feudal y las prácticas mercantiles que la corporación o gremio. Estas asociaciones tienden a repetir un ordenamiento interno de tipo feudal para establecer privilegios sobre actividades típicamente orientadas hacia el mercado. Sin embargo, este conjunto de prácticas urbanas se irá despojando de ese orden feudal que las mediatiza, dejando aparecer cada vez en forma más clara y nítida la figura social que constituye su núcleo: el individuo, el cual, al conquistar su determinación política, se convertirá en ciudadano organizado en sociedad civil frente al Estado. Pero mucho antes de que esto ocurra, asistimos a la emergencia de nuevas formas de gobierno civil como las *comunias*, de producción como los talleres artesanales, de vida como se reflejan en la arquitectura, el arte y la moda y también nuevas formas de conocimiento. Los saberes en el monasterio, y también en las escuelas catedralicias, estaban subordinados fundamentalmente a las necesidades de la teología; la exposición y diversificación de esos saberes tenía sus límites en las necesidades de la vida monacal puesta al servicio de la Iglesia.⁴

¹ Se publica con el permiso del autor.

² Doctor en Ciencias Sociales, coordinador del programa "Prácticas sociales y producción de subjetividad", del Centro de Investigaciones Postdoctorales (CIPOST) de la Universidad Central de Venezuela. Entre sus últimas publicaciones se cuentan *Americanismo y democracia* (Caracas, Monte Ávila, 2002) e *Individuo, mercado y utopía* (Caracas, Monte Ávila, 1998), del cual proviene este texto.

³ Le Goff, J. *Los intelectuales en la Edad Media*, Gedisa, Barcelona, 1986, p. 71.

⁴ Duby describe esta funcionalización de los saberes de acuerdo con las necesidades de la Iglesia y de la teología: "El ciclo de los estudios no había cambiado desde el primer renacimiento de la cultura antigua, desde la época carolingia. Siete artes liberales, como se decía. Tres disciplinas de iniciación: la gramática,

El saber laico era marginal y tolerado sólo si era útil a las necesidades de la Iglesia, de lo contrario se cultivaba en el submundo de las prácticas heréticas y campesinas que subsistían en la base del cuerpo místico y ahondaban sus raíces en un pasado precristiano.

La nueva vida de la ciudad tiene la exigencia de nuevos saberes. Entre ellos destacan el Derecho Romano, que es el discurso por excelencia sobre la norma que debe regir la conducta del individuo inmerso en las relaciones mercantiles, constituyendo el fundamento de una sociedad civil autónoma. En la ciudad comunal, el estudio ya no es simplemente una propedéutica a la vida eclesiástica. Hay interés en nuevos saberes que acompañan las nuevas prácticas sociales. La noción de *Universidad de los Estudios*, que en la escuela monástica se refería a la universalidad de los participantes al estudio, se modifica para referirse a la amplitud de los estudios. Surge así, a finales del siglo XII en Bolonia, la primera universidad como una institución estructurada para el estudio de los diferentes saberes, en función de los estudios jurídicos y no de la teología. Esto es importante porque muestra una intencionalidad de las prácticas sociales mercantiles distinta a la del cuerpo místico. Estas prácticas se subordinan a la teología tan sólo cuando son recuperadas por el orden eclesiástico, como ocurrirá en París.

la retórica, aprendizaje del discurso, y la dialéctica, aprendizaje del razonamiento. Y cuatro disciplinas terminales que ayudan a descubrir las leyes misteriosas del universo: aritmética, geometría, astronomía y música. Estas siete vías del saber conducían a la teología, reina de las ciencias, por la que nos arriesgamos a penetrar en los secretos de Dios, interpretando sus mensajes, lo que él ha dicho, y otros signos invisibles esparcidos por la naturaleza. El prodigioso éxito de las escuelas de París, donde se formaron durante la segunda mitad del siglo XII todos los buenos obispos y todos los papas, se atuvo por una parte a la enseñanza de Abelardo. Con esta enseñanza se inauguraba una teología fundada principalmente en la dialéctica. Abelardo partía de la palabra y buscaba sus significaciones profundas. Pero no, como en los claustros, dejándose llevar al ensueño, a las asociaciones fortuitas de vocablos o de imágenes. Por los rigores del razonamiento". (G. Duby, *Europa en la Edad Media*, Paidós, Barcelona, 1986, pp. 77-78.)

La universidad medieval es el resultado de insertar el *ágora* de la antigua *polis* griega en el cuerpo místico; la contrastación dialéctica que en la antigüedad era practicada por individuos sueltos, se desarrolla ahora dentro de un orden formalmente feudal. Es una institución que formalmente pertenece a la Iglesia, pero la jerarquía de los saberes que ahí se enseñan nace de la sociedad mercantil. La Medicina y el Derecho eran disciplinas que "se enseñaban en todas las universidades del siglo XIII, mientras que más de la mitad de ellas no tenían facultades de Teología".⁵ En aquellos casos en que la Iglesia se interesa por el control y supervisión de los nuevos desarrollos del saber, lo hace invadiendo el espacio universitario, como un invasor que ocupa una ciudadela.

La Universidad de París es el ejemplo más notorio de esto. Las escuelas que prosperaron en París durante el siglo XII, impregnadas de lógica y de los nuevos conocimientos que la expansión comercial y militar hacia el mundo árabe estaba ofreciendo a la cristiandad, se organizaron en una corporación casi del tipo artesanal a inicios del siglo XIII y poco después fueron reordenadas en forma de universidad por el papa Inocencio III, que le dio los primeros reglamentos para protegerla de los errores y convertirla en el centro de la ortodoxia católica. Este Papa, que proyectaba unificar el poder despótico en la persona del Pontífice romano, le asignaba gran importancia a la Universidad de París para su estrategia política puesto que era el centro intelectual más importante de la Iglesia.⁶

⁵ Gilson, E. *La filosofía en la Edad Media*, Gredos, Madrid, 1965, p. 380.

⁶ Así registra Gilson la política papal en relación con la Universidad de París: "Desde el punto de vista de Inocencio III o de Gregorio IX, la Universidad de París no podía ser sino el medio de acción más poderoso de que disponía la Iglesia para expandir la verdad religiosa en el mundo entero, o bien la fuente inagotable de errores, capaz de envenenar toda la cristiandad. Inocencio III fue el primero que quiso, resueltamente, hacer de esta Universidad una muestra de verdad para la Iglesia entera, y que transformó este centro de estudios en un organismo cuya estructura, funcionamiento y lugar definido en la cristiandad sólo son explicables desde este único punto de vista" (Gilson, E. *La filosofía en la Edad Media*, op. cit., p. 369). Inocencio III es el Papa que casi logra convertir el orden feudal en un sistema despótico de tipo clásico, pero las prácticas sociales presentes en la Universidad eran homólogas a aquellas que estaban conduciendo el mercado a convertirse en organizador del territorio feudal en dirección del capitalismo y del Estado nacional.

Otro papa, Honorio III, favoreció la instalación de los franciscanos y dominicos para mejor asegurar que los saberes estuviesen puestos en función de la teología. La universidad se convirtió así en un centro de conflictualidad entre aquellos que querían convertirla en un centro de estudios seculares independientes y los que querían “subordinar dichos estudios a fines religiosos, poniéndolos al servicio de una verdadera teocracia intelectual...”⁷ “Por ello, durante todo el siglo XIII, encontramos en la Facultad de Artes de París, un conjunto de profesores que sólo piden libertad para enseñar la lógica, la física y la moral de Aristóteles, sin preocuparse de otras disciplinas ni de los intereses superiores de la teología”.⁸

La universidad es una institución genuinamente medieval que no tiene precedente en la antigüedad y mejor que ninguna otra expresa esa peculiar manera de articular las prácticas sociales mercantiles con las feudales; nace de la contrastación mercantil tal como se refleja en el cuerpo místico y por eso es un espacio permeado de dialéctica. En este sentido, la universidad no guarda ninguna relación con la vieja escuela catedralicia o monacal de la cual evoluciona, pues su dinámica interior es radicalmente diferente. Ya no se trata de transmitir a las nuevas generaciones un saber consolidado y, por tanto, encerrado en un ciclo cósmico que se repite permanentemente; ahora el saber, si bien se mantiene dentro del horizonte fijado por el dogma, puede ampliarse y acumula mediante la contrastación como lo hacen los mercaderes con la riqueza; o como dice Gilson: “Institución de la Iglesia y católica como ella, la Universidad de París es una especie de *clearing-house*, para las transacciones intelectuales del cristianismo”.⁹ La enseñanza era en sí misma un proceso típicamente dialéctico que seguía las pautas del regateo y la subasta en forma de disputa: ... que era una especie de certamen dialéctico que se desarrollaba bajo la presidencia o responsabilidad de uno o varios maestros. Se proponía una cuestión y cada uno sostenía, mediante los argumentos que le parecían más convenientes, la solución a favor o en contra; después de varios días de este ejercicio, un maestro reunía y ordenaba los argumentos y determinaba la solución.¹⁰

⁷ *Ibid.*, p. 368.

⁸ *Idem.*

⁹ *Ibid.*, p. 390.

¹⁰ *Ibid.*, p. 373.

Incluso en la periodicidad esta práctica sigue a la del mercado, pues las discusiones tenían lugar los fines de semana o cada quincena; eran éstas las *quaestiones disputatae* las cuales le daban un ritmo al tiempo académico que culminaba en las disputas mayores: *quaestiones quod libetales*, las cuales, como las ferias comerciales continentales, se realizaban una o dos veces al año.

En este contexto, no debe extrañar que toda la producción del pensamiento sea un resultado de la enseñanza del cuerpo místico o de su polémica con la sociedad mercantil emergente, la cual no podía aparecer a sus ojos sino como naturalismo pagano. La práctica de la contrastación mercantil no permanece externa al discurso constructivo de la Iglesia. Por el contrario, la teología que nace en esta escuela nueva es una teología dialéctica ya no plegada sobre sí misma y la palabra elocuente, como la teología patristica, sino dirigida siempre hacia un discurso diferente: la filosofía. Signo evidente de la existencia de un sujeto distinto a la Divini-

dad del cuerpo místico, que es el objeto de la teología como saber constructivo del orden social. La filosofía, en cambio, es desde este punto de vista un saber necesariamente ateo, puesto que puede llegar a conocer el *Uno*, como principio lógico y fundamento ontológico del ser, pero nunca al Dios de la Revelación que es un Dios necesariamente personal. En esto no se equivocaban aquellos cristianos que adversaban el nuevo saber aristotélico y le oponían la fe. Sin embargo, la universidad hizo posible el connubio de teología y filosofía como auténtico saber correspondiente a su propia articulación de prácticas sociales feudales y mercantiles. Con estos cambios, la palabra natural dejaba de ser la necesaria propedéutica a la palabra divina y con ella quedaban desplazados también todos aquellos saberes que la expresaban: la gramática y la literatura latina clásica. Su lugar lo tomaba la palabra formal, la que define la regla de pensamiento que es abstracción real del mercado, lógica y, por tanto, filosofía aristotélica. ■



libro seleccionado

Didriksson T., Axel y Alma Herrera M., (coords.), *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*, México, D.F., Universidad Autónoma de Zacatecas, Miguel Ángel Porrúa, 2002, 390 pp.

La presentación de los diez estudios de caso reunidos en este texto estaría mejor delimitada si el texto con el que concluye el libro, estuviera al principio del mismo; pues es, precisamente en el capítulo de Didriksson: “El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro”, en donde se dan los elementos que enmarcan los cambios promovidos en los últimos años en las instituciones de educación superior y que, como se ha dicho, infinidad de veces, provienen de los organismos financieros internacionales, en particular, del Banco Mundial.

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propone la utilización de los recursos presupuestarios como el mecanismo idóneo para la introducción de los cambios que se consideran necesarios en las universidades públicas. De aquí que muchos de los cambios que se vienen dando desde los años ochenta se orienten hacia el mejoramiento de la administración, mientras que los cambios “en las formas de gobierno, a su vez, han propiciado un proceso de sustitución de los cuerpos colegiados y de la toma de decisiones de las comunidades académicas por órganos de política propios de las autoridades”.

En nuestro país, los nuevos mecanismos de evaluación y acreditación surgen con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1986, de ahí en adelante surgen el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), el padrón de excelencia del Conacyt, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (Conaeva), entre otros. A nivel de recursos se crea el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes).

Bajo este marco general deben leerse los diez trabajos reunidos en el libro; tomando en cuenta, como señalan prácticamente todos los autores, que la aplicación de las medidas propuestas se ajustan en cada caso a la historia, tradición y entorno de cada una de las universidades analizadas.

Los dos primeros casos corresponden a universidades que estuvieron bajo el control de la izquierda, bajo lo que se conoció como UDCP (Universidad Crítica, Democrática y Popular). En “Lu-

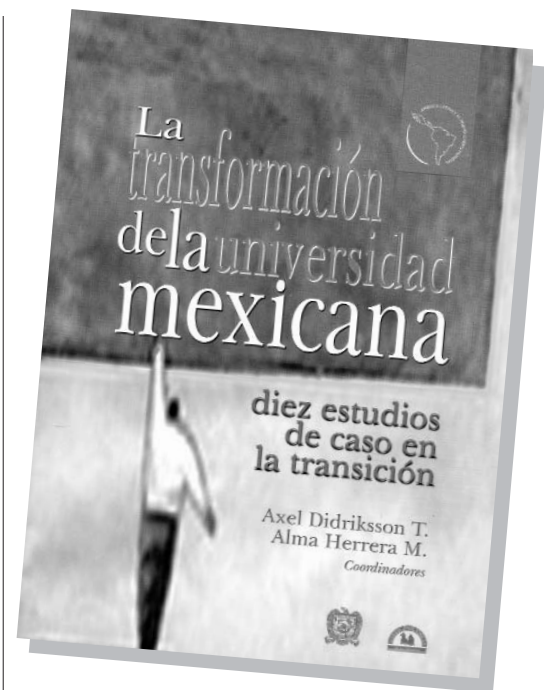
nes por la mañana: la Universidad Autónoma de Puebla en visión comparativa”, de Wietse de Vries y “La Universidad Autónoma de Sinaloa: los desafíos sociales de la calidad académica y el empleo universitario”, de Arturo Santamaría Gómez. En ambos trabajos se describen las vicisitudes de la educación superior de dichas entidades, prácticamente concluyendo en la poca capacidad que ha tenido la izquierda mexicana para presentar un proyecto alternativo.

Por su parte, Alejandro Palma Suárez en su estudio “Los cambios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en la década de los noventa”, detalla claramente el impacto que ha tenido la puesta en operación del Sistema Nacional de Planeación Permanente para la Educación Superior (SINAPES) y sus derivados como la Conaeva, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (COPES), y las Comisiones Estatales (COEPES), entre otras.

“Balance y perspectivas del proceso de reforma en la Universidad Autónoma de Zacatecas”, de Efraín Ortega Domínguez y Raúl Delgado Wise basa su análisis en una pregunta clave “¿hasta qué punto es posible promover y concretar una reforma de naturaleza endógena, nacionalista, democrática y popular, en el marco de la institucionalidad impuesta desde las esferas del poder neoliberal?” Con base en esta interrogante se contextualiza la situación social, económica y política en que se desenvuelve la UAZ; la importancia de ésta en la estructura educativa de Zacatecas y una breve historia de su trayectoria en los últimos 20 años.

En el trabajo más breve del libro: “La Universidad de Colima: surgimiento y desarrollo” Eliézer de los Santos V. y Alejandra Chávez R., hacen un recuento histórico de su evolución, resaltando que desde 1980 se rige por el proyecto de Nueva Universidad y Universidad para el futuro “con el objetivo de estimular la excelencia académica”. Quizá por esta razón este texto escapa al contenido general del libro, pues no se habla de un proceso de reforma, sino de la reorganización que ha vivido la universidad en los últimos 20 años.

El sexto caso de análisis se encuentra en “La transformación de la Universidad de Guadalajara: del gigantismo a al red”, de Víctor M. González Romero y Elia Marum Espinosa. Lo interesante de este texto es que el modelo elegido para la reforma no fue el de las universidades norteamericanas, sino el canadiense de *Réseau universitaire* que en el caso de Jalisco se adaptó como la reingeniería organizacional necesaria para crear una red de dependencias universitarias, que permitiera desconcentrar la matrícula, incrementar la presen-



cia de la UdeG en las zonas productivas del estado, etc. El trabajo concluye, como otros de los textos del libro, en que el proceso de Reforma debe ser permanente.

En el trabajo de Carmen Sandoval: “El cambio en la Universidad de Guanajuato. La perspectiva de la planeación”, vuelve a ser patente la presencia de los organismos como la Conaeva, los Copes, el Fomes —mencionados arriba— en los cambios que se han registrado en las universidades públicas.

“Entre la tradición y la innovación: el caso de la Universidad Veracruzana”, de Octavio A. Ochoa Contreras, pone de manifiesto la conformación peculiar de esta institución: en su origen abarcó desde las escuelas secundarias, bachillerato, artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores, es decir, surge, como la institución rectora de la educación en Veracruz. Por eso surge ligada directamente al Ejecutivo estatal, pues éste era el encargado de nombrar al rector. En el extenso texto se da una idea clara de las diferentes etapas por las que ha transitado la vida de esta universidad pública. Los cambios promovidos en los últimos años han significado avances como el de ampliar la “capacidad de gestión de las vicerrectorías dentro del proceso de descentralización universitaria”.

El caso más cercano a nosotros se encuentra en el trabajo de Axel Didriksson: “El insistente problema del cambio en la UNAM”. La relevancia de este trabajo es que deja en claro la forma en que

se han ido articulando las políticas en torno a las instituciones de educación superior públicas, y el papel que ha tenido en el mismo la ANUIES. En este sentido, se contextualiza muy bien la huelga estudiantil de 1999-2000, su desarrollo y desenlace. Como resultado de su análisis el trabajo concluye, entre otros elementos, con una clara visión de qué es la autonomía: "La autonomía es libertad, desde el conocimiento que se posee. Libertad para que la universidad haga uso pleno de su economía, pero sobre todo, para transformarse a sí misma, desde el ejercicio de un poder colectivo del saber."

El último análisis de caso es responsabilidad de Hugo Aboites en su texto: "Universidad Autónoma Metropolitana: la historia en sus textos de una transformación del marco de la docencia universitaria". En este trabajo se señala con claridad cómo muchas veces tras una supuesta política de consulta, se implementan las propuestas diseñadas en las instancias extrauniversitarias; por lo que es importante rescatar la crítica a este tipo de medidas.

El texto de Alma Herrera M. "El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas en México", sintetizando los elementos que se presentan en el texto de Driksson, que aparece al final del libro, enmarca el análisis de los diez casos presentados. Sistematiza con claridad los elementos que comparten y distinguen a los trabajos presentados.

La lectura del libro lo deja a uno con la idea de que el país carece de una política claramente definida para la educación superior, a menos, que a la mercantilización de las universidades, que subyace a las propuestas presentadas en los últimos años, se le considere una política. Pero por lo mismo, lo lleva a uno a reflexionar sobre la necesidad de que las universidades públicas diseñen su propia estrategia de desarrollo, partiendo de la necesaria e inevitable participación de las comunidades académicas, con su experiencia y caudal de conocimientos, utilizando las innegables ventajas de las telecomunicaciones electrónicas, como un primer paso para construir una política nacional de educación superior. Con cambios consensuados de las leyes orgánicas, como de hecho han hecho diversas universidades, a excepción de la UNAM, donde, hasta hace poco, se le consideraba un tema tabú. De esta manera, se pueden ir creando caminos que integren más a las instituciones de educación superior con la sociedad, que les permita retroalimentarse constantemente en un proceso de mutuo beneficio. ■

Carlos Arturo Flores Villela

panorama universitario

Milenio • 01/09/2003 • p. 7

De cara a la designación o ratificación del rector de la UNAM, en próximos días la Junta de Gobierno de la máxima casa de estudios hará un pronunciamiento sobre el proceso de auscultación. "Se hará un llamado para que se abra un periodo de auscultación, la comunidad podrá expresarse, se abrirá la posibilidad de empezar ya a considerar nombres. No sólo es el deseo de los posibles candidatos, tienen que tener apoyo, no es cuestión puramente personal".

El Universal • 02/09/2003 • p. 18

Académicos, universitarios y políticos egresados de la UNAM solicitaron al rector, Juan Ramón de la Fuente, que intervenga ante la presidencia de la república, dependencias de gobierno y legisladores a fin de contar con un canal de televisión abierto y de cobertura nacional para que "difunda las aportaciones universitarias en la solución de problemas nacionales, así como en la ciencia y la formación de profesionales".

La Jornada • 04/09/2003 • p. 45.

La comisión de análisis sobre la educación en México, integrada por funcionarios de la UNAM, la UAM, el IPN, la ANUIES y la SEP, realizó ayer su primera sesión para determinar la mecánica a seguir en la evaluación del sistema y para estudiar la problemática de los jóvenes rechazados en la educación media superior y superior.

La Jornada • 06/09/2003 • p. 6.

En una abierta defensa a la educación superior "de masas", el rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, advirtió que pese a las limitaciones económicas la máxima casa de estudios no reducirá su matrícula, calculada actualmente en más de 250 mil alumnos, incluidos los de posgrado. "Basta ya de falsos dilemas. Sí es posible y esta universidad lo demuestra todos los días al educar y formar a gran número de estudiantes en licenciatura y posgrado, y hacerlo con calidad", expresó.

El Financiero • 09/09/2003 • p. 46.

A un mes de que comience el proceso para la elección de nuevo rector de la UNAM, el director del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Diego Valadés, se pronunció a favor de la reelección de Juan Ramón de la Fuente. "Soy de los muchos universitarios que admiro y respeto el trabajo de Juan Ramón de la Fuente", acotó el ex procurador general de la República.

La Jornada • 09/09/2003 • p. 12.

En desplegado, el STUNAM denunció: "La próxima 5ª Reunión Ministerial de la Organización Mundial de Comercio contiene en su agenda,

entre otros puntos que son esencialmente adversos a los trabajadores y a los pueblos de la mayoría mundial, el planteamiento de liberalizar los servicios en materia de educación, lo que implica una franca amenaza a la existencia del sistema de educación pública gratuita y sustentada por los recursos del Estado". Manifestando su rechazo a estas propuestas.

La Jornada • 13/09/2003 • p. 10.

El director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Ambrosio Velasco Gómez, negó que se haya realizado alguna investigación sobre la supuesta presencia de integrantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en dicho centro académico, como aseveró en julio pasado el embajador de Colombia en México, Luis Ignacio Guzmán. "Nunca se ha iniciado una investigación, por fueron declaraciones irresponsables e infundadas".

El Universal • 19/09/2003 • p. 6.

En México el presupuesto que el gobierno federal asigna por cada estudiante de nivel superior se redujo de 37,610 pesos, en 2000, a 37,490, en 2001, de acuerdo con el estudio Aspectos Financieros del Sistema Universitario de Educación Superior de la SEP, monto que queda por debajo de los 46,680 (4,688 dólares) pesos que destino en 2000 y reportados el martes por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En la UNAM el costo fue de 64,930 anuales por cada alumno.

El Universal • 19/09/2003 • p. 14.

En aclaración realizada por Néstor Martínez Cristo, director de comunicación social de la UNAM dijo: "El subsidio que se otorga a la UNAM se aplica no sólo a la función docente a través de los alumnos ... dividir el subsidio total entre el número de alumnos no refleja, en absoluto, el costo por alumno. Por ello la cifra de 64,390 pesos mencionada en la nota es totalmente errónea. Es en realidad de 35,822 a nivel licenciatura, 17,622 en bachillerato y 41,190 en posgrado".

La Jornada • 19/09/2003 • p. 50.

El rector Juan Ramón de la Fuente exigió al Estado cumplir con su responsabilidad de otorgar mayor presupuesto a todas las universidades públicas y llamó a "cerrar filas" en estos tiempos difíciles que vive la educación y otras áreas de la vida social. Por su parte, el gobernador de Michoacán, Lázaro Cárdenas Batel, destacó que es obligación del gobierno apoyarse en la universidad pública, pues no hacerlo sería "un error y una torpeza muy grave".

La Jornada • 19/09/2003 • p. 50.

En la primera quincena de octubre —una vez que la Junta de Gobierno de la UNAM emita la convo-

catoria para la designación de rector— Juan Ramón de la Fuente hará pública su decisión sobre si buscará la reelección para gobernar la universidad en un segundo periodo, aunque de entrada no descartó esas posibilidades.

Excelsior • 24/09/2003 • p. 23.

El rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, aseveró el compromiso de las universidades públicas es promover el cambio social, así como plantear opciones y propuestas para la solución de los problemas que aquejan a sus respectivos países. Lo anterior, al instalar la Cátedra Latinoamericana de Medicina Social, “Doctor Salvador Allende”, en la que se estudiará el legado del presidente chileno, y se estimulará el análisis de los problemas y desafíos de los pueblos latinoamericanos en salud, educación y combate a la injusticia social.

La Jornada • 25/09/2003 • p. 22.

En la sesión del Consejo Universitario de la UNAM de este viernes, uno de los puntos fundamentales será la designación de un nuevo integrante de la Junta de Gobierno. Los dos candidatos son Carlos Larralde Range, es director de Investigaciones Biomédicas y Enrique Piña Garza, ex director general de posgrado. Otro de los temas será la presentación de un informe sobre el avance de la puesta en marcha de los compromisos del congreso de 1990, en el que se dará cuenta del inicio del cumplimiento de 9 acuerdos sobre el Sistema de Universidad Abierta.

La Jornada • 27/09/2003 • p. 29.

En su informe al Consejo Universitario, el rector De la Fuente dijo, que la voz de la institución de nuevo “se escucha en todos los sectores” de la nación, y ante la expectativa de muchos, dio el banderazo de salida a la competencia por la rectoría- sin descartarse- instó a la comunidad a participar con “absoluta y plena libertad” cuando sea emitida la convocatoria respectiva. Añadió que la institución estará inmersa en tres procesos “complejos”: la negociación del presupuesto, la revisión salarial y la designación de rector.

La Jornada • 27/09/2003 • p. 39.

El Consejo Universitario aprobó la creación del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, primera en su tipo en Latinoamérica y parte de una demanda de los miembros de la casa de estudios desde hace tres décadas. Asimismo designó al investigador emérito Carlos Larralde Rangel nuevo integrante de la Junta de Gobierno, con lo cual quedó completamente integrado el órgano encargado de nombrar al rector.

La Jornada • 30/09/2003 • p. 46.

El 80 por ciento de los 38 programas de posgrado de la UNAM está incluido en los padrones del

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), informó la directora general de posgrado, Rosauro Ruiz. Destacó que la UNAM ocupa por mucho el primer lugar en la evaluación anual de posgrado a escala nacional, efectuada por el consejo. Explicó que la institución fusionó en 38 los 324 programas de posgrado con que contaba hasta hace menos de una década, pero sin reducir el número de áreas de conocimiento.

El Universal • 01/10/2003 • p. 3.

En poco más de dos décadas la participación de las mujeres en los programas de bachillerato, nivel técnico, licenciatura y posgrado en la UNAM pasó de 31 a 51 por ciento de la matrícula estudiantil y esta reconversión permitió una mayor participación de las estudiantes en carreras como Derecho, Medicina, Química, Veterinaria, Ingeniería y Arquitectura. En los últimos 23 años las jóvenes universitarias superaron el índice de egreso de los hombres, así como el número de exámenes profesionales.

El Universal • 02/10/2003 • p. 10.

Al conmemorarse 35 años de la matanza en Tlatelolco, el Consejo Universitario de la UNAM acordó durante su reciente sesión unirse a las voces de la sociedad que exigen el esclarecimiento de los acontecimientos de 1968 y 1971. El Consejo también “reconoce el papel histórico, el valor y el compromiso de la generación que en 1968 se manifestó en favor de la libertad, el respeto a la autonomía universitaria y a la plena vigencia de los derechos sociales en México” y la “contribución determinante para el proceso democratizador que hoy vive el país”.

La Jornada • 03/10/2003 • p. 8.

Fueron dos marchas. Una, la de los líderes del 60, acompañados de miles de jóvenes, normalistas, bachilleres y universitarios que de forma pacífica recordaron lo que no están dispuestos a olvidar: la matanza de Tlatelolco. La otra, la de un pequeño grupo de muchachos que protagonizaron hechos de violencia y saqueo aun antes de que partiera el contingente, actos que parecieron pretender desvirtuar el motivo de la conmemoración.

La Jornada • 03/10/2003 • p. 47.

José Antonio de la Peña rechaza ser el “candidato” del ex rector José Sarukhán. Considera que “es importante que en la Universidad haya, en este proceso de elección de rector, varios candidatos, una diversidad de propuestas. Es la mejor manera de fomentar la discusión tanto del estado actual de la universidad como de los proyectos o las visiones que puede haber para la universidad en los próximos años”.

La Jornada • 04/10/2003 • p. 39.

A unos días de que se dé a conocer la convocato-

ria para designar al nuevo rector de la UNAM, investigadores de esta casa de estudios señalaron que es necesario impulsar reformas a los procesos de selección de las autoridades universitarias, con el objetivo de que éstos sean democráticos e incluyentes. Para Imanol Ordorika “el futuro de la institución depende de la capacidad de la comunidad para constituirse en un conjunto de actores centrales para la transformación de la universidad”.

La Jornada • 05/10/2003 • p. 11.

Estudiantes del IPN y jóvenes que se definieron como punks anarquistas que participaron en la manifestación del 2 de octubre afirmaron que los desmanes son “una provocación que provino de agrupaciones como la Organización Democrática de Estudiantes Técnicos (ODET), el Frente Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET, de la Federación de Estudiantes Politécnicos, del grupo Tres de Marzo. Todos ellos tienen vínculos con el PRI, con el Frente Juvenil Revolucionario (FJR) y con personajes de es partido como Roberto Madrazo y Elba Esther Gordillo”.

La Jornada • 06/10/2003 • p. 9.

Con esta fecha, y en ejercicio de lo previsto en la fracción VII del artículo 3° Constitucional y fracción I del artículo 6° de la Ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Junta de Gobierno hace público que inicia los procedimientos conducentes al nombramiento de rector para el periodo 2003-2007, y convoca a los integrantes de la comunidad a que participen en ellos.

La Jornada • 06/10/2003 • p. 49.

La definición futura de la educación superior pública se juega en una elección en la que las fuerzas de un proyecto conservador, acorde con las políticas gubernamentales, pretende arrojar fuera de la UNAM la idea una institución cuyo concepto principal es lograr la calidad académica sin sacrificar el número de estudiantes y sin cercenar la casa de estudios.

La Jornada • 07/10/2003 • p. 8.

El rector Juan Ramón de la Fuente anunciará hoy su intención de contender por un segundo periodo para gobernar la UNAM, una vez que aceptó la invitación de la mayoría de los directivos de la institución para continuar en el cargo. Con el apoyo de 46 de 51 directores, el ex secretario de Salud se colocó por adelante del otro contendiente, José Antonio de la Peña.

Milenio • 07/10/2003 • p. 15.

Aunque el secretario de Seguridad Pública, Marcelo Ebrard, admitió que existe la declaración de un joven que aceptó que fue contratado para participar en actos vandálicos durante la manifestación del pasado 2 de octubre por una organización que

tiene su asiento en Chalco, el procurador capitalino, Bernardo Batiz, dijo que la dependencia no cuenta con información sobre el supuesto financiamiento del gobierno mexiquense.

La Jornada • 07/10/2003 • p. 38.

Por lo menos 50 personas bloquearon ayer por la noche la avenida Insurgentes Sur en sus dos sentidos, a la altura de la Torre de Rectoría, para exigir la liberación de los detenidos por la policía capitalina durante la marcha del 2 de octubre.

La Jornada • 07/10/2003 • p. 9.

José Antonio de la Peña, director del Instituto de Matemáticas y presidente de la Academia Mexicana de Ciencias, anunció su decisión de competir con Juan Ramón de la Fuente por la rectoría de la UNAM. Consideró que hay condiciones para hacer “una propuesta académica integral” para la universidad que pueda ser sometida a la discusión de toda la comunidad ... debemos abrir cauces universitarios para discutir, para aceptar propuestas, discutir cambios posibles en la universidad”.

Milenio • 08/10/2003 • p. 9.

Al hacer el anuncio formal de que buscará la reelección en la rectoría de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, señaló que haya simulación en el proceso de elección universitaria y quienes así lo consideran no conocen bien la universidad. Entre los asuntos pendientes a reformar señaló la transformación “referente al Estatuto del Personal Académico, asunto recurrentemente planteado y que ya no obedece a las realidades actuales de la UNAM”.

La Jornada • 09/10/2003 • p. 46.

El Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) respaldó la intención de Juan Ramón de la Fuente de repetir 4 años más en la rectoría de la casa de estudios. Agustín Rodríguez, líder del gremio, señaló que coincide con la defensa de la integridad y la gratuidad de la universidad, emprendida por el rector y “no comparte” el proyecto de José Antonio de la Peña, porque “está muy ligado a la línea sarukhanista”, que intentó la desarticulación de la UNAM.

La Jornada • 10/10/2003 • p. 41.

José Sarukhán Kérmex, ex rector de la UNAM, declaró ayer que no tiene grupos dentro de la universidad más que la academia; dijo que tanto De la Peña como De la Fuente y otras personas, son buenos candidatos para dirigir la institución. “No tengo ningún grupo. Mi grupo es la Academia. Trabajo con ella. Soy parte de ella, de manera que, pues allí somos muchos, y es un grupo del cual me siento muy contento de pertenecer, y en el cual creo que la universidad se tiene que apoyar para desarrollarse, porque es que le da razón de ser”.

El Sol de México • 11/10/2003 • p. 7.

Juliana González Valenzuela, miembro de la Junta de Gobierno de la UNAM, hizo un llamado a la comunidad universitaria para que proponga a otros candidatos y la elección del nuevo rector se pluralice. “El cambio de rector en nuestra máxima casa de estudios, es una forma de expresarnos, y los universitarios debemos de sentirnos orgullosos y participar; y quien ocupe el cargo será el más adecuado, porque la comunidad lo designó”.

La Jornada • 11/10/2003 • p. 31.

Por acuerdo de los 15 miembros de la Junta de Gobierno de la UNAM, durante el periodo electoral no habrá presidencias rotatorias y como presidente permanecerá Alvaro Matute, director del Instituto de Investigaciones Históricas, quien tendrá a su cargo dar a conocer la decisión de si el rector De la Fuente continúa o si será rector otro candidato.

La Jornada • 12/10/2003 • p. 40.

Cinco serán las sedes en Ciudad Universitaria donde la Junta de Gobierno de la UNAM recibirá las opiniones, propuestas y pronunciamientos de la comunidad universitaria a partir de mañana lunes, cuando arranque el proceso de auscultación de la elección para rector, que hasta el momento tiene dos participantes: Juan Ramón de la Fuente y José Antonio de la Peña, del Instituto de Matemáticas.

La Jornada • 13/10/2003 •

José Antonio de la Peña aspirante a la rectoría de la UNAM se pronuncia en defensa de la universidad pública y gratuita y está en contra de que “todas las reformas universitarias deban efectuarse en una gran asamblea”, de que la elección del rector pudiera darse mediante el voto universal. En cambio, es partidario de un crecimiento de la institución, pero “ordenado, planeado y cuidadoso”, de fortalecer la integración del bachillerato y de las unidades multidisciplinarias de la universidad, así como modificar la ley orgánica si es necesario.

La Jornada • 14/10/2003 •

El presidente de la Junta de Gobierno, Alvaro Matute, reveló que los nombres más mencionados en el inicio del proceso de auscultación para ocupar el cargo de rector son Juan Ramón de la Fuente, José Antonio de la Peña, José Narro, Fernando Pérez Correa, Diego Valadés, Gerardo Ferrando Bravo y Fernando Serrano Migallón.

La Jornada • 15/10/2003 •

El director de la Facultad de Medicina, José Narro y del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Diego Valadés, declinaron participar en la contienda por la rectoría de la UNAM —así lo hará saber a la Junta de Gobierno en caso de ser llamados como

candidatos—, al argumentar que Juan Ramón de la Fuente es la persona indicada para seguir conduciendo la institución. Por su parte Fernando Pérez Correa, director de la Ciencias Políticas y Sociales, dejó abierta la posibilidad de contender por el cargo.

La Jornada • 16/10/2003 •

En la carrera por la rectoría de la UNAM, el abanico de posibles candidatos comenzó a reducirse. De los siete nombres que se mencionaron en el arranque del escrutinio a los universitarios, ahora sólo quedan tres: Juan Ramón de la Fuente, José Antonio de la Peña y Gerardo Ferrando Bravo. Después del 31 de octubre se iniciará la etapa de entrevistas con los candidatos en la semana del 3 al 7 de noviembre.

La Jornada • 17/10/2003 •

Con la aclaración que “ninguno” de los candidatos a la rectoría de la UNAM responde “totalmente” a un proyecto democrático, consejeros universitarios del sector estudiantil de la Facultad de Economía otorgaron su apoyo “condicionado” a Juan Ramón de la Fuente, al considerar que el rector ha mantenido una defensa de la universidad pública, en tanto que el resto de los universitarios que se mencionan para ocupar el cargo han adoptado posiciones “cómodas”, identificadas con “el sector conservador”.

El Universal • 19/10/2003 • p. 6.

Los científicos de la UNAM José Antonio de la Peña y Ranulfo Romo recibieron el premio anual que otorga la Academia de Ciencias del Tercer Mundo (TWAS por sus siglas en inglés) a investigadores destacados de países en vías de desarrollo.

Reforma • 21/10/2003 • p. 6B.

El bachillerato de la UNAM presenta grandes rezagos y es necesario fortalecerlo a partir de la actualización de los docentes, quienes brinden a los estudiantes mejores herramientas con las que puedan llegar al nivel superior. Además de los conocimientos, se debe reforzar la formación artística, cultural y científica, consideró José Antonio de la Peña. “Se requiere también la modernización de todas las licenciaturas pasando desde la capacitación de los maestros, la contratación de nuevos docentes y la reestructuración de las carreras”.

La Jornada • 21/10/2003 • p. 48.

Alvaro Matute presidente en turno de la Junta de Gobierno expresó que estaría en favor de un sistema de designación de rector “de mayor ampliación” si se tomara en cuenta el peso de cada sector, la dimensión de las dependencias de la institución y se conocieran las propuestas de los candidatos. Sin embargo, destacó, mientras no haya otra forma de nombramiento, debe respetarse la vigente.

La Jornada • 22/10/2003 • p. 49.

La Junta de Gobierno introdujo en la lista de los universitarios más mencionados para ocupar el cargo de rector dos nombres: Rafael Pérez Pascual y Raúl Mejía Estañol. Alvaro Matute reveló que De la Fuente tiene 79 por ciento de las menciones de los miembros de la comunidad que han acudido ante dicho órgano. José Antonio de la Peña cuenta con el 10 por ciento al igual que Gerardo Ferrando Bravo y los otros tres (Pérez Correa, Pérez Pascual y Mejía Estañol) se dividen el 1 por ciento restante.

Milenio • 23/10/2003 • p. 3C.

José Antonio de la Peña en entrevista señaló "La nueva etapa de esta institución debe ser para la consolidación de la vida interna, de fortalecimiento de la vida académica de la universidad y, en ese sentido, se necesita un liderazgo académico muy sólido". Esas es su baza para llegar a la rectoría de la UNAM: un académico con visión política.

Reforma • 23/10/2003 • p. 4B.

A fin de potenciar los estudios de posgrado y darles una mayor proyección social, la UNAM y 24 universidades públicas de 11 países de América Latina y España establecieron la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado. Con ella pondrán en marcha procesos que permitan armonizar programas en distintos países y en el caso de los estudiantes de América Latina y el Caribe, les permitirán acceder a títulos emitidos por la Comunidad Económica Europea.

La Jornada • 23/10/2003 • p. 46.

La UNAM es una institución autónoma, por lo que debe rechazar las presiones internas y externas que pretendan romper los principios de gratuidad y su carácter popular para someterla a los criterios neoliberales, coincidieron en señalar integrantes de los diferentes sectores universitarios. La directora general de estudios de posgrado, Rosaura Ruiz, destacó que la universidad debe "continuar defendiendo su autonomía, sus políticas internas y la gratuidad".

La Jornada • 23/10/2003 • p. 46.

Raúl Mejía Estañol, quien fue incluido en la lista de los nombres más mencionados que dio a conocer la Junta de Gobierno de la UNAM para ocupar el cargo de rector, es el candidato desconocido. Expresa que tiene 30 años como profesor en la Facultad de Contaduría, y si se coló entre los posibles aspirantes es porque en sus clases les dice a sus alumnos que deben tener una mayor apertura para irse a estudiar al extranjero, les platica que son pocos los afortunados en pisar las aulas universitarias.

Excélsior • 26/10/2003 • p. 4.

Concretar la Reforma Universitaria, a través del

Congreso Universitario o por otros medios, y con ello abrir el debate sobre la redefinición de la Ley Orgánica, las actuales formas de gobierno, así como el establecimiento de un proyecto académico que ratifique a la UNAM como puntal de la educación en el país, son algunos de los aspectos que deben estar en la agenda de quien dirija la UNAM para los próximos 4 años según el investigador Roberto Rodríguez Gómez

Excélsior • 26/10/2003 • p. 4.

Para el director del Centro de Estudios sobre la Universidad, son cinco los temas a seguir en los próximos años: Uno de ellos, es la reforma académica, que significa también una reforma curricular a las nuevas carreras, a las posibilidades de una nueva estructura académico-disciplinaria. Otro es sobre la formas de gobierno, la redefinición de los estatutos en general y la ley orgánica. Un tercero es la desconcentración de la administración de la UNAM y, por último, la definición de una política de financiamiento.

El Universal • 27/10/2003 • p. 34.

El sistema de educación superior tiene severos problemas para atender las necesidades de estudio de los jóvenes del país: hay en México poco más de 20 millones de jóvenes menores de 24 años, pero sólo dos de cada 10 han tenido la oportunidad de inscribirse en una carrera profesional. Más aún, la inversión en educación superior, en relación con el Producto Interno Bruto, prácticamente no se ha movido desde hace nueve años, pues ha oscilado en alrededor de 0.6 en ese lapso señaló, en una conferencia, el rector Juan Ramón de la Fuente.

Milenio • 28/10/2003 • p. 10.

Mientras que el investigador Roberto Rodríguez advirtió que la Junta de Gobierno se equivocó al adelantar las tendencias favorables al rector De la Fuente. Por su parte Imanol Ordorika sostuvo que es un proceso antidemocrático, consideró que la Junta de Gobierno, "que siempre ha estado supeditada a la política gubernamental", hoy tiene una posibilidad más amplia de movimiento pero que "no se amplía hacia la comunidad, sino se restringe a los grupos locales dentro de la universidad".

La Jornada • 29/10/2003 • p. 49.

Al inscribirse en el muro de honor de la Cámara de Diputados el nombre de la UNAM, todas las fracciones parlamentarias comprometieron su apoyo con la máxima casa de estudios y pugnaron por revalorar la educación, con el propósito de impulsar una nueva fase de desarrollo en el país. En sesión solemne, los legisladores reconocieron los aportes históricos, culturales, intelectuales y científicos de la UNAM, y coincidieron en impulsar sin reparos la educación superior en todo el país.

El Universal • 29/10/2003 •

A tres días de que se cierre el proceso de auscultación para elegir al rector de la UNAM, la Junta de Gobierno dio a conocer que los candidatos más nombrados por la comunidad siguen siendo seis, sólo que ahora se sumó el nombre del director de la Facultad de Derecho, Fernando Serrano Migallón, y se dejó fuera a Raúl Mejía Estañol, jefe de Estudios Profesionales de la Facultad de Contaduría y Administración.

Excélsior • 30/10/2003 • p. 5.

En un acto insólito, miembros del que fuera el Consejo General de Huelga (CGH), entre ellos Rodolfo Hernández, uno de los líderes más radicales durante el conflicto estudiantil, dieron su apoyo al rector De la Fuente, para un segundo periodo al frente de la UNAM a condición de una amnistía para los estudiantes que fueron expulsados. Señalaron que ningún candidato responde a sus demandas, pero para alcanzar la Reforma Universitaria, De la Fuente, sería quien menos podría evadirse porque se trata de uno de sus compromisos.

Excélsior • 30/10/2003 • p. 1.

En medio de las presiones que buscan convertir el conocimiento en siervo de la mercadología, la UNAM debe adaptarse a las nuevas demandas sociales como una institución pública masiva y popular, afirma Fernando Pérez Correa, quien denuncia que al igual de lo ocurrido con otras instituciones hay presiones de diferentes sectores para cambiar las reglas del juego. Considera que un prerequisite para ser un buen recto es tener un acuerdo básico entre las fuerzas políticas fundamentales del Estado y consenso en la comunidad universitaria.

La Jornada • 30/10/2003 • p. 45.

La rectoría de la UNAM presentó al sindicato de trabajadores de la institución su oferta salarial consistente en un incremento de 3.8 por ciento. El líder del gremio, Agustín Rodríguez, indicó que la propuesta será sometida a consulta de los trabajadores. Para ello, el sindicato sesionará hoy en consejo general de huelga y mañana los sindicalizados acudirán a las urnas para aceptar o rechazar la oferta.

La Jornada • 31/10/2003 • p. 17.

El STUNAM en un desplegado señaló: "El Consejo General de Huelga del STUNAM, con una votación de 209 delegados a favor y 72 en contra, decidió orientar a los afiliados para que el 31 de octubre en las urnas voten por aceptar la propuesta salarial y los puntos adicionales y por lo tanto no estallar la huelga".

La Jornada • 31/10/2003 • p. 50.

José Antonio de la Peña, aspirante a la rectoría de la UNAM, retó a los otros aspirantes a realizar un

debate sobre la problemática de la máxima casa de estudios. Por su parte y según su criterio, enumeró los principales rezagos de la institución: menos del 10 por ciento de los egresados termina en el tiempo preestablecido, la eficiencia terminal en general es de 51 por ciento, 1 de cada 10 alumnos no termina el primer año de la carrera y la matrícula del posgrado equivale a sólo 6 por ciento de la matrícula de licenciatura.

El Universal • 31/10/2003 • p. 22.

La UNAM anunció la entrega de los premios Universidad Nacional y Distinción a Jóvenes Académicos. Serán un total de 27 académicos e investigadores que recibirán una de las dos máximas condecoraciones académicas de la Universidad Nacional.

La Jornada • 01/11/2003 • p. 36.

A unas horas de que estallara la huelga convocada para el primer minuto de este día, el STUNAM, acordó aceptar la propuesta salarial ofrecida por las autoridades de la casa de estudios de 3.8 por ciento de aumento salarial, lo que significará un aumento directo al salario que va de 3 a 9 pesos como máximo, dependiendo del sueldo que se perciba, así como la entrega de un bono económico.

La Jornada • 01/11/2003 • p. 37.

Diez consejeros universitarios estudiantiles de diversas escuelas y facultades presentaron ante la Junta de Gobierno de la UNAM un documento en el que expresan su respaldo a la candidatura del actual rector Juan Ramón de la Fuente.

La Jornada • 03/11/2003 • p. 47.

Durante la entrega de premios Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos y Universidad Nacional, el galardonado José G. Moreno de Alba expresó que hasta la fecha "no he logrado entender por qué periódicamente nuestra universidad tiene que ser sometida a furibundos e irracionales ataques. Me atrevería a pensar en alguna razón que ayude a explicar por qué siempre los sobrevive y por qué resurge cada vez con mayor esplendor".

El Sol de México • 03/11/2003 • p. 4.

La Junta de Gobierno de la UNAM anunció por medio de un comunicado que de conformidad con la legislación universitaria, se procederá a entrevistarse con los universitarios que reúnen óptimamente los requisitos exigidos, a fin de conocer sus proyectos acerca de la UNAM. Los universitarios con los que sostendrá entrevistas la JG son los doctores Juan Ramón de la Fuente, José Antonio de la Peña, maestro Gerardo Ferrando Bravo, doctores Fernando Pérez Correa, Rafael Pérez Pascual y Fernando Serrano Migallón.

Reforma • 03/11/2003 • p. 4B.

Para el Rector De la Fuente, en la UNAM existen condiciones para realizar las reformas que estaban pendientes. "Tenemos que adecuar a la casa de estudios a su nueva realidad. Hay que descentralizar para que las decisiones se puedan tomar en los lugares donde ocurren propiamente los procesos académicos y esto implica acuerdos con el sindicato y redistribuir el poder dentro de la Universidad".

Reforma • 03/11/2003 • p. 4B.

José Antonio de la Peña dice que va en serio, descarta que sea comparsa en el proceso de elección de Rector, y señala: "Debemos fortalecer el bachillerato, elevar la calidad de las clases que se ofrecen, capacitar a los maestros y que esto se refleje en la mejor formación de los alumnos. La Universidad tiene que emprender una modernización de las carreras, que responda mejor a las exigencias de la sociedad, perfil del empleo y los avances del conocimiento; que sean carreras multidisciplinares".

Reforma • 03/11/2003 • p. 5B.

Propuesto como candidato a Rector, Gerardo Ferrando Bravo considera: "Estamos en la posibilidad de encauzar un proceso ordenado y participativo de planeación universitaria, en donde podamos definir objetivos claros, y que tengan consenso, el no hacerlo podría generar descalabros. Otros temas a tocar en la reforma son: el financiamiento, el seguir insistiendo ante el Poder Legislativo y Ejecutivo de la necesidad de aumentar los recursos, no sólo para la UNAM, sino para la educación pública superior en el país".

La Jornada • 04/11/2003 • p. 42.

Hoy martes, el rector Juan Ramón de la Fuente, los directores del Instituto de Matemáticas, José Antonio de la Peña, y de la Facultad de Ingeniería, Gerardo Ferrando Bravo, y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Fernando Pérez Correa, candidatos a ocupar la rectoría en el periodo 2003-2007, se presentarán ante los 15 miembros de la Junta de Gobierno de la UNAM para presentar su proyecto de universidad.

La Jornada • 05/11/2003 • p. 47.

Este miércoles tocará el turno al director general de Asuntos del Personal Académico, Rafael Pérez Pascual, y al director de la Facultad de Derecho, Fernando Serrano Migallón. Al concluir hoy mismo este procedimiento, la JG entrará en la fase final de deliberación, por lo que en cualquier momento podría conocerse el nombre de la persona que encabezaré la UNAM en el periodo 2003-2007.

La Jornada • 06/11/2003 • p. 43.

Un grupo de 14 consejeros universitarios estudiantiles

manifestó que el proceso de designación del rector es una "farsa", ya que este procedimiento se ha "reducido a una pasarela sin contenidos", en la que los diferentes candidatos "no tienen un compromiso con la universidad", sino, "con los grupos de poder que los impulsan".

La Jornada • 08/11/2003 • p. 38.

Al presentar 11 puntos del proyecto que impulsará en los próximos cuatro años, entre los que destacan la revisión de todos los planes de estudio, el fortalecimiento del bachillerato, el combate al porrismo y la generación de espacios para que los estudiantes presenten sus propuestas, el rector Juan Ramón de la Fuente, manifestó su compromiso de realizar un congreso construido por consensos, y señaló que si bien no anticipa un aumento en la matrícula del nivel medio superior y de licenciatura, tampoco habrá disminución.

La Jornada • 08/11/2003 • p. 39.

Miembros de la comunidad de la UNAM externaron opiniones encontradas sobre la reelección de Juan Ramón de la Fuente. Para algunos fue positiva la designación, al considerarlo buen rector, mientras otros expresaron que su primera gestión "no fue muy activa académicamente" y unos más destacaron la necesidad de emprender reformas en los ámbitos académico, pedagógico y democrático de la institución.

El Financiero • 10/11/2003 • p. 68.

Mantener el carácter autónomo de la UNAM frente al Estado, la gratuidad de la educación, así como mayor apertura para la participación en el Congreso Universitario, "equitativamente y sin demérito del bachillerato y las escuelas periféricas", son algunas de las peticiones de los universitarios al rector Juan Ramón de la Fuente en su nuevo periodo en la institución.

Milenio • 10/11/2003 • p. 7.

Mañana, consejeros estudiantiles de varias facultades de la UNAM acudirán a la rectoría con el propósito de entregar un documento al rector De la Fuente, en el que le solicitan modificar la ruta del congreso universitario para recuperar la confianza de la comunidad y que el jefe nato de la universidad asuma un verdadero compromiso con la educación gratuita. Señalaron que buscan garantías, que el rector se comprometa claramente con la gratuidad, que no haya aumento de cuotas, que se firme la abrogación del reglamento general de pagos.

El Universal • 11/11/2003 • p. 20.

En la UNAM quedaron sentadas las bases para emprender, en los próximos años, la reforma académica de los planes y programas de estudio de las 74 licenciaturas que en ella se imparten, avanzar en la descentralización institucional y en la mo-

dificación a los estatutos y reglamentos de la institución, dado que se han vuelto obsoletos, aseguró De la Fuente. En los cuatro años previos se dieron “los pasos previos que eran necesarios para poder crear las condiciones que nos permitan entrar en cada uno de ellos”.

La Jornada • 13/11/2003 • p. 7.

El proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para 2004 incluye una erogación de 27 mil 665 millones de pesos para solventar los intereses generados por el rescate bancario; por el contrario, a la UNAM sólo se plantea entregar recursos por 14 mil 503 millones, cifra menor en uno por ciento de lo autorizado en 2003, si se le descuenta la inflación prevista para el año próximo.

Milenio • 13/11/2003 • p. 11.

El equipo de Juan Ramón de la Fuente debe ser renovado para concretar el proyecto de trabajo anunciado por el rector para su próximo periodo al frente de la UNAM, así lo consideró Roberto Rodríguez, especialista en temas educativos del nivel superior. En este sentido señaló que en su búsqueda de cambios estructurales en la UNAM, el rector puede explorar la opinión de los directores para colocar cuadros académicos en puestos centrales del gobierno universitario.

La Jornada • 15/11/2003 • p. 41.

La ceremonia de toma de posesión de Juan Ramón de la Fuente como rector de la UNAM para el periodo 2004-2007 será el próximo lunes, en medio de rumores sobre posibles cambios en el equipo de trabajo que lo ha acompañado en los últimos tres años.

La Jornada • 15/11/2003 • p. 1.

En una carta, miembros del Comité Estudiantil Metropolitano hicieron las siguientes consideraciones: “La unanimidad de la Junta de Gobierno para elegir a Juan Ramón de la Fuente es engañosa y no debe asumirse como unanimidad entre la comunidad universitaria. En todo caso lo que sí refleja es que De la Fuente expresa a plenitud los intereses y las opiniones de los grupos representados en dicha junta”.

La Jornada • 17/11/2003 • p. 46.

Para investigadores de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente no tiene más alternativa que iniciar un proceso de transición universitaria, en los próximos cuatro años, que sienta las bases de la universidad del siglo XXI que permita superar graves rezagos, como por ejemplo, el de los planes de estudio, que en 60 por ciento tienen un atraso de 20 o 30 años. Señalan que es hora de iniciar una reforma integral construida por consensos, pues no habrá transformación posible si no la hacen los universitarios en su conjunto.

El Universal • 17/11/2003 • p. 34.

Para los ingenieros, arquitectos, diseñadores y contadores que llegaron a los 50 años de edad, la Facultad de Ingeniería de la UNAM creó un programa de actualización y capacitación para que mantengan su empleo, busquen mejores oportunidades salariales y se mantengan a la vanguardia del uso de la tecnología.

La Jornada • 18/11/2003 • p. 43.

Ayer comenzó el segundo periodo del rector Juan Ramón de la Fuente al frente de la UNAM. La fecha de la ceremonia de toma de posesión aún está por definirse ya que nada obliga a que ésta se realice el mismo día en que inicia el cuatrienio, porque la normatividad universitaria no establece un término específico. Ante la posibilidad de que se realizara la ceremonia de toma de posesión, un grupo de 25 personas encabezadas por expulsados de la UNAM, bloquearon ayer la torre de rectoría.

La Jornada • 24/11/2003 • p. 8.

Juan Ramón de la Fuente rendirá hoy protesta como rector de la UNAM por un segundo periodo. De acuerdo con su proyecto, dado a conocer al día siguiente de su nombramiento; también impulsará la realización del congreso universitario e insistirá en la necesidad de una política para el financiamiento de la educación superior pública, al considerar que el Estado no puede eludir su responsabilidad.

Reforma • 24/11/2003 • p. 4b.

Directores y académicos de la UNAM proponen modernizar a fondo la institución para darle incluso una proyección internacional a la institución. Los cambios requeridos en la UNAM pueden darse sólo si existen estructuras de transición intermedias, señaló Axel Didriksson. Por su parte Gerardo Ferrando Bravo señaló: “Estamos en un proceso de revisión de todos los planes de estudio de la Universidad, pero requerimos un acuerdo institucional de esas grandes políticas sobre nuestros paradigmas de educación superior”.

La Jornada • 25/11/2003 • p. 12.

En su discurso de toma de posesión, Juan Ramón de la Fuente advirtió que en medio de “titubeos” en el país y en momentos decisivos en los que la disyuntiva parece ser el “avance o la regresión”, hoy más que nunca es necesaria una universidad fuerte que mantenga viva la utopía educativa. “Una universidad así, en un país con un desarrollo desigual, no puede ser conformista ... en un país que exige justicia, no puede ser pasiva ... en un país independiente no puede ser sumisa. Recalcó que el congreso universitario sigue vigente”.

Milenio • 27/11/2003 • p. 8.

Consejeros Universitarios pedirán al rector Juan

Ramón de la Fuente cumpla compromisos básicos para concretar la transformación de la UNAM e impulsar la reforma “sin pretextos”. Ante el pospuesto congreso universitario, consejeros estudiantiles de 15 escuelas y facultades solicitarán al rector, modificar los mecanismos de integración de la comunidad universitaria en el debate de la UNAM. Para ellos la CECU debe ser autónoma y paritaria.

El Universal • 29/11/2003 • p. 6.

Para Juan Ramón de la Fuente el avance democrático del país requiere fortalecer la alianza entre universidades públicas y medios de comunicación. Los medios de información, dijo en la ceremonia de premiación de investigaciones periodísticas sobre corrupción, juegan hoy un papel fundamental por su gran capacidad de influencia y penetración para aportar elementos a una sociedad “vigilante y autocrítica”. “La información, junto con la educación, puede ser esa gran palanca” que pretende crear una sociedad más transparente y más justa.

Excélsior • 30/11/2003 • p. 10.

La UNAM aprobó con reservas el modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario para la educación superior aceptado en el seno de la ANUIES, en virtud de que tiene pocas probabilidades de éxito, si no se resuelven dos problemas de origen: las universidades no cuentan con la información para calificar su desempeño y la ausencia de recursos para la aplicación del esquema, reveló el secretario de Planeación y Reforma Universitaria, Armando Labra Manjarez.

Reforma • 02/12/2003 • p. 4B.

El rector Juan Ramón de la Fuente señaló que en la UNAM se mantendrán las fuentes de empleo, así como la competitividad. Durante su reunión con el Comité Ejecutivo General de las AAPAUNAM De la Fuente recalcó que la competitividad en el ingreso de los académicos se ha logrado en los últimos cuatro años. Aprovechó para reiterar su convicción en que hay disposición por parte de la comunidad universitaria para llevar a cabo el proyecto de transformación y las reformas necesarias para la institución.

Excélsior • 04/12/2003 • p. 1C.

La comunidad universitaria debe interesarse profundamente por el canal de televisión universitario de cobertura nacional, señaló Hugo Gutiérrez Vega. Añadió todos los requisitos legales están perfectamente cumplidos, está concedida la licencia. Es el momento oportuno, ahora que corren tiempos tan difíciles para la cultura y el mercado televisivo se ha convertido en un monstruo, donde la cantidad y la calidad no siempre coinciden.

La Jornada • 10/12/2003 • p. 11.

En carta a la Cámara de Diputados el Consejo Técnico de la Investigación Científica dice: "El Ejecutivo federal en su propuesta de egresos para el 2004 propone recortar el gasto para ciencia y tecnología, los fondos para las universidades públicas y plantea la desincorporación del gobierno federal de 17 instituciones ... Urgimos a nuestros representantes populares a valorar las consecuencias de las propuestas mencionadas y enmendarlas por el bien de México".

Crónica • 11/12/2003 • p. 32.

Pese a las presiones, la UNAM no cederá y no repondrá la Incorporación de la Preparatoria Amé-

ricas Unidas (PAU), cuyas autoridades utilizaron documentos falsos para acreditar la propiedad de un terreno que no les pertenece, advirtió la titular de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE), Mercedes Hernández Graue. "Nosotros tratamos de proteger a los jóvenes, porque el inscribir alumnos a pesar de saber que no tienen incorporación, es un fraude".

La Jornada • 30/12/2003 • p. 18.

Mientras la Secretaría de Hacienda insiste en recortar el presupuesto del sector social para imponer a cualquier costo las reformas foxistas, la educación enfrenta graves presiones económicas, pues al menos nueve universidades públicas se encuen-

tran en crisis, lo cual ha obligado a algunas a solicitar recursos a cuenta del presupuesto del próximo año para poder pagar aguinaldos y salarios, afirmó Agustín Rodríguez, líder del STUNAM. Agregó que la Comisión de Educación de la Cámara solicitó 40 mil millones contra los 8 mil presupuestados.

La Jornada • 31/12/2003 • p. 6.

El Frente Amplio de Sindicatos Universitarios de la Educación Superior (FASUES) promoverá un paro nacional de 24 horas en protesta por la carencia de recursos en el sector educativo —que pone en riesgo la revisión salarial de al menos 50 instituciones en los primeros días de enero, además de que existe el peligro de que se cierren carreras y centros de enseñanza al no contar con el financiamiento mínimo para operar, según declaró Alejandro Vega, integrante del FASUES. ■

Selección realizada por Carlos A. Flores Villela

El Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México

INVITA A LA PRESENTACIÓN DEL LIBRO

GLOBALIZACIÓN, TOTALIDAD E HISTORIA.

ENSAYOS DE INTERPRETACIÓN CRÍTICA

DE JOSÉ GUADALUPE GANDARILLA SALGADO

Comentaristas
Carlos Antonio Aguirre Rojas
Ana Esther Ceceña
Guadalupe Valencia
y el autor

Moderador
Daniel Cazés Menache

Miércoles 24 de marzo de 2004 a las 18:00 horas
Auditorio del CEIICH
Torre II de Humanidades 4º piso
Ciudad Universitaria

VINO DE HONOR

Informes: Departamento de Difusión
María Gladys Castillo Guerrero
mgcg@servidor.unam.mx
tels. 5623-0028 y 5623-0030
www.unam.mx/ceiich

Educación Superior: Cifras y Hechos
Boletín bimestral del Programa de
Investigaciones en Educación Superior
del Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias en Ciencias y
Humanidades (CEIICH)
<http://www.unam.mx/ceiich>
ceiichc@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 Enríquez Téllez
Colaboradores en acceso a fuentes
estadísticas y bibliográficas

Nuria Cortina González
Colaboradora en traducción de textos

Isauro Uribe Pineda
Formación

Liliana Muñoz 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