

# Tendencias y contradicciones de las políticas de organismos internacionales en instituciones de educación superior en México

*Delia Patricia Couturier Bañuelos\**  
*Lucio Noriero Escalante\*\**

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar en un primer momento bajo el contexto de economía globalizadora, de la llamada sociedad del conocimiento y de las tecnologías de información y comunicación, las tendencias impuestas sobre el modelo educativo de las instituciones de educación superior (IES) en México, por los organismos internacionales, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A manera de cierre se presentan algunas consideraciones sobre el papel que debería desempeñar la educación superior en México, desde el punto de vista ético y sustentado en un modelo educativo con pertinencia social y comprometido con el desarrollo social de México como nación.

PALABRAS CLAVE: IES, modelo educativo, pertinencia social.

## ABSTRACT

The principal aim of this paper is to present the trends imposed on the educational model of Higher Education Institutions (HEI) in Mexico by international agencies such as the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) within the current context of economic globalization and information and communication technologies (ICT). In conclusion we present some considerations on the role that higher education should play in Mexico, from an ethical perspective and based on an educational model that is socially relevant and committed to the social development of Mexico as nation.

KEY WORDS: ITC, IEH, educational model, social relevance.

\* Doctoranda del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la UAM-Xochimilco [patc0313@correo.xoc.uam.mx].

\*\* Investigador en Estancia Posdoctoral en el Departamento de Producción Económica de la UAM-Xochimilco, institución a la que agradezco el apoyo recibido durante mi estancia [lnorieroes@hotmail.com]. Bajo la asesoría de la doctora Yolanda Massieu Trigo.

## INTRODUCCIÓN

En la época actual nos enfrentamos en un contexto de vertiginosos cambios a raíz de los procesos de la economía globalizada, firmas de acuerdos comerciales y la inserción de nuestras sociedades al conocimiento, la información, y la educación para toda la vida;<sup>1</sup> establecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de calidad; nacimiento de la educación virtual; todas estas asociadas con la aparición de nuevas modalidades pedagógicas a escala nacional e internacional; reformas universitarias orientadas a la flexibilización y transformaciones curriculares; tendencias que obligan a replantear una nueva idea sobre el sentido de la educación.

Lo anterior, queda de manifiesto en el documento de la Unesco, *La educación superior: misión y acción en el siglo XXI* (1998), donde se establecen importantes directrices para orientar la educación hacia un plano de excelencia. En el mismo sentido destaca el papel de instituciones sectoriales nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quienes postulan en el documento *La educación superior en el siglo XXI* (2000), conceptos de calidad, pertinencia, relevancia y excelencia como los principales ejes para orientar la educación superior, hacia un plano de excelencia.

De manera que resulta pertinente reflexionar sobre lo que está aconteciendo en cuanto a los modelos académicos y el sentido de la universidad pública. Sin duda, ello representa una alta complejidad para comprender estos procesos y representa un desafío que nos obliga a revisar aspectos de nuestro sistema educativo. Debemos preguntarnos si estamos formando seres humanos críticos y

<sup>1</sup> Se basa en cuatro pilares, que responden al reto de un mundo en vertiginosos cambios: "1. Aprender a conocer. Comprender y descubrir placenteramente el mundo que rodea a cada individuo. 2. Aprender a hacer. Es necesario adquirir competencias, habilidades y ser creativos para poder enfrentar las novedades de la vida privada y profesional. Como trabajar en equipo, tomar decisiones, relacionarse con los demás. 3. Aprender a vivir. Trabajar juntos en proyectos comunes. Según el Informe este es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Ante tanto poder destructivo en la época actual, tenemos que entendernos mutuamente mediante un diálogo pacífico y armónico. 4. Aprender a ser. Es decir, la comprensión de uno mismo, en virtud de que cada individuo posee capacidad de pensar e imaginar, así como facilidades de comunicarse con los demás; tan necesarios para definir el rumbo del siglo XXI (Delors, 1996).

reflexivos o los parlantes al servicio de las lógicas del mercado. El planeta requiere de sujetos honestos y solidarios, en síntesis: Seres comprometidos con su entorno sea urbano o rural. En ese sentido, coincidimos en que la educación debe partir del contexto en que se crean y fundamentan las instituciones de educación superior (IES) y de las condiciones de los países con economías emergentes (Bartolucci, 2000), sin detrimento de la importancia de las variables con las cuales interactúan como son:

- Crecimiento demográfico
- Disparidades regionales
- Acceso desigual al conocimiento científico y cultural
- Contrastes sociales marcados
- Competencia entre instituciones públicas y privadas
- Descalificación entre instituciones públicas y privadas
- Falta de colaboración y conjugación de esfuerzos entre instituciones públicas y privadas
- Falta de una articulación entre la investigación y la docencia
- Ausencia de la práctica profesional de los estudiantes, lo que genera una deficiente formación de egresados, y ello conduce a la dificultad para incorporarse al mercado de trabajo.
- Falta de compatibilidad entre el perfil de los egresados de las IES y las necesidades del sector social y productivo
- Insuficiencia de recursos.

Aunado a lo anterior, otro problema fundamental es el hecho de que el estado caótico de una sociedad en crisis, se refleja en cómo se percibe el modelo de educación superior pública. Es un proceso complejo y difícil de génesis de conocimiento, y de su práctica ética. La situación aparece porque se confrontan dos visiones polares sobre la educación. Una que pondera la educación como el recurso por excelencia para impulsar el desarrollo económico, político y social de una sociedad, al respecto conviene resaltar la siguiente propuesta de índole regional de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1990), de su documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*.

En lo referente a la educación superior, el documento considera fundamental la producción de conocimiento científico-tecnológico, que responda a los requerimientos de las sociedades actuales,

presionadas por economías abiertas y competitivas. Con esa finalidad se aboga por que la educación superior logre:

- Reforzar la vinculación entre la educación superior (universidades) y el sector productivo.
- Diversificar la oferta y ampliar la aceptación de estudiantes no tradicionales, tomando en cuenta las necesidades del mundo del trabajo.
- Generar nuevas modalidades de institucionalización para la investigación científica.
- Una formación compatible con las exigencias del desarrollo económico, científico-técnico y profesional, que lleve a una exitosa inserción internacional de los países, y
- Que cada país (o cada subregión en el caso de los países pequeños) cuenten con centros de excelencia, combinando actividades de investigación y de formación especializada de recursos humanos, particularmente a nivel de posgrado.

No obstante, a pesar de la importancia que adquiere la educación como eje de la transformación social y del desarrollo económico, los esfuerzos para consolidar la calidad educativa en las IES se limitan, en el mejor de los casos a la puesta en marcha de programas de actualización, o a promover la mayor calificación de los docentes mediante la obtención de grados académicos superiores; esta vertiente es importante y ofrece resultados sobresalientes, sin embargo, no atiende directamente al núcleo de la calidad educativa mediante programas de nueva creación en los diferentes niveles de la educación superior.

La otra visión reduce la educación a un entramado parcial sobre los presuntos costos y beneficios que se derivan de la misma en el ámbito productivo. En este rubro cabe mencionar las acciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial (BM) desde 1992, coincidieron al señalar que como estrategias de desarrollo, las instituciones de educación agrícola superior (IEAS) deben gozar de la más amplia libertad para “diversificar sus formas de financiamiento”, diferenciando sus actividades, atendiendo a la regionalización de las IES nacionales y distinguiéndolas de las universidades privadas.

El conflicto aparece como una pugna sinfín por el presupuesto público que se destina a la educación. Sin embargo, este hecho es más complejo ya que involucra aspectos críticos de la acción institucional y de la gestión del aparato público, con efectos perversos en la dinámica y funcionamiento de las instituciones de educación superior, particularmente de las públicas.

El problema se puede percibir en los diversos impactos que el modelo neoliberal ha generado a partir de políticas públicas puestas en práctica en los últimos 20 años y se pueden constatar en los cambios de las pautas institucionales, de las modalidades de gestión, de la naturaleza de los vínculos entre los distintos actores que participan en el proceso de creación y recreación del conocimiento, la forma de intervención en la solución de problemas de la sociedad del proceso educativo general del país. Al respecto, Laval (2004) señala que “la escuela neoliberal pretende también elevar la calidad de la fuerza de trabajo en su conjunto sin elevar el nivel de los impuestos e incluso, tanto como sea posible, reduciendo el gasto público” y además sostiene que “se considera progresivamente a la escuela como una empresa más, forzada a plegarse a la evolución económica y a obedecer las exigencias de los mercados”.

#### PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN DE LAS IES

No obstante consideramos que se ha discutido el problema desde una falsa oposición al mercado laboral, los problemas del desarrollo social y ello ha ocasionado una gran confusión. Por ejemplo, querer reducir el análisis de la educación en todos sus aspectos a un problema costo-beneficio conduce a absurdos irreducibles. De la misma manera plantear los problemas de la educación pública ajenos a, o ignorando los problemas presupuestales que involucran, puede llevar a ignorar condicionantes que son críticos. Si la discusión se plantea en estos términos se daría de forma excluyente, parcial y sin salidas racionales. Aparecen entonces las limitaciones de los conceptos desde los cuales se figura el papel de la educación pública, en particular el papel de la universidad pública. Curiosamente esa confusión no aparece en sociedades que se encuentran en procesos francos de desarrollo productivo

y económico, mas sin menoscabo de cuidar un amplio proceso de estructuración social. La oposición significa que la construcción teórica del problema es inconsistente.

En esos términos no se resuelven ni los problemas del análisis costo-beneficio, menos aún los que son inherentes a los problemas del desarrollo. Esto mostraría que es indispensable un replanteamiento fundamental de los problemas de la educación y el desarrollo; con objeto de considerar los problemas de política de desarrollo social concernientes. Esto significa revisar la plataforma teórica desde la cual se construye la intervención del Estado. Es necesario por tanto, la revisión de las diferentes tensiones a las que se enfrenta la universidad pública en su relación con la sociedad. Sobre todo porque se da en un contexto de crisis múltiples: económica, financiera, seguridad, alimentaria, de valores, en una palabra civilizatoria, como lo plantea Armando Bartra; y en un modelo económico que privilegia al mercado como el sitio en donde se definirán todas las situaciones que antes definía el Estado.

Por su parte, Casanova señala otros procesos de transformación que las universidades tienen que enfrentar en lo que resta del primer decenio del presente siglo y girarán alrededor de una serie de tensiones:

[...] entre las concepciones tradicionales y las emergentes; entre posiciones que demandan una mayor funcionalidad frente al aparato productivo y las que reclaman un mayor compromiso de la universidad en términos sociales; entre una visión pragmática y profesionalizante de los saberes y otra que promueve el valor intrínseco del conocimiento y su avance —que confronta la pregunta ¿para qué sirve?, con otra, ¿es eso verdad?—; entre un sentido utilitario a la enseñanza y la investigación y la utopía de una universidad democrático-emancipadora; entre el adscribirse a las tendencias externas que intentan marcar la pauta a las universidades y la capacidad inherente a las universidades para preguntarse sobre sí y criticar su propio carácter institucional. Entre el individualismo, la competencia y el utilitarismo de los actores universitarios y las finalidades sustantivas asociadas con las labores universitarias que implican la construcción y compromiso colectivo con el conocimiento (2002:19).

En forma similar, Rodríguez (1999) menciona que en la historia reciente la educación superior en México se ha enfrentado a otras tensiones, entre las que cabe señalar:

a) las relaciones entre el Estado y el sistema de enseñanza superior en general, y con las instituciones en lo particular, así como la expresión de estas relaciones en políticas de organización y estrategias de reforma; b) la configuración de demandas sociales sobre la universidad; c) la movilización de los actores universitarios –es decir, de los académicos, estudiantes y trabajadores– dentro de las instituciones; d) la adaptación de pautas de cambio derivadas de los modelos internacionales de desarrollo de la enseñanza superior.

#### EXPRESIONES DE LAS TENSIONES DE LAS IES

Algunas de las repercusiones para las IES en México, según lo señalado con anterioridad y de acuerdo con un diagnóstico de la UACH (2009), son:

- *Disminución en el financiamiento.* El subsidio otorgado como porcentaje del producto interno bruto (PIB) observó un descenso muy importante dado que en 1994 se ubicó en 0.84%, mientras que en el 2000 solamente representó 0.54%. Si se toma como parte del total del subsidio federal a la educación, se aprecia que el destinado a la educación superior disminuyó del 27%, en 1987, a 22.6%, en 1994, y en el 2000 llegó a representar únicamente 14.9% (Gandarilla, 2000 citado en UACH, 2009).
- *Matrícula: composición y crecimiento.* De 1982 a 2003, la población total de estudiantes de licenciatura creció a un ritmo promedio anual de 3.6%, al pasar de 849 mil alumnos en el primer año a 1 867 475 en el segundo. Un rasgo altamente distintivo de la evolución de la matrícula en este periodo es la creciente incorporación de las mujeres en la educación superior. En 1970 fue de 15.5%, en 1980 de 29.8, en 1990 de 40.3 y en 2000 llegó a 51.03%. De acuerdo con datos de la Presidencia de la República (2009), la educación superior registró una tendencia creciente al pasar de 2.6 millones de alumnos en 2007-2008, a 2.7 millones en 2008-2009, con lo que el porcentaje de participación de este nivel educativo alcanzó el 8% con respecto del total de los alumnos atendidos en el sistema educativo nacional (SEN).
- *Egreso y mercado de trabajo.* En la década de 1990 se avanzó en la desconcentración de la población escolar en licenciatura y posgrado en el territorio nacional. La mayor oferta de

egresados estuvo concentrada al inicio de la década en el Distrito Federal, Jalisco y Nuevo León; pero estas entidades tuvieron un crecimiento medio anual en ese periodo de 5.7, 4.7 y 4.7%, respectivamente, inferior al 6.7 registrado en el país. En diez estados esa tasa de crecimiento superó 10% (Hidalgo, Guerrero, Oaxaca, Tabasco, Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Puebla, Sonora y Guanajuato), lo que contribuyó a aminorar las diferencias cuantitativas regionales, aunque cabe aclarar que todavía en 2005 prevalece una concentración educativa del nivel superior en las principales áreas urbanas del país. Durante la década de 1990 la oferta de profesionales fue de 1.9 millones de personas, mientras que la demanda fue de 1.8 millones. Hubo un excedente de oferta de 135 mil personas (7%). El desajuste entre oferta y demanda, importante en el plano agregado, es más preocupante cuando se toman en cuenta los grupos de ocupación: 55% lograron colocarse en ocupaciones propias de su profesión (grupo 1), el resto encontró ocupación en los grupos 2 (ocupaciones de carácter comercial, técnico y operarios calificados) y grupo 3 (ocupaciones que pueden ser desarrolladas indistintamente por personas con y sin educación profesional).

- *Privatización de la educación* y su correspondiente descenso de las instituciones oficiales. En 1980 el sistema público en su conjunto concentraba 86.5% de la matrícula de licenciatura y el privado 13.5%; en 1990 se matricularon 1 252 027 alumnos, de los cuales 81% se inscribió en escuelas públicas y 19% en escuelas privadas; en 2000 el sistema público de educación superior concentró 70.3% y el privado 29.7%, de un total de 1 962 763 estudiantes.
- *Formación de cuerpos académicos profesionalizados*. La deshomologación salarial y la formación de profesores son las dos estrategias que han conducido esta política que implican una profunda redefinición de la política salarial y una reconceptualización de facto de las condiciones de ingreso y permanencia de los académicos.

En el contexto internacional, Brunner (2005) señala que la educación superior, con excepción de los países con ingresos más bajos, se enfrenta a problemas similares y apuntan hacia transformaciones relacionadas con los siguientes aspectos: a) la *competitividad*,

vista como un pilar, que debe hacerse cargo del aumento de las oportunidades de formación en favor de los jóvenes graduados de la educación media y de la población en su conjunto, en la perspectiva de la educación a lo largo de la vida; *b) diversificación* de su oferta y plataforma de proveedores, a fin de acomodar a un número creciente de jóvenes y adultos con variadas demandas formativas, junto con responder a las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global; *c) diferenciación institucional*, lo cual complejiza la división y organización cada vez más especializadas del trabajo de producción, transmisión y transferencia del conocimiento avanzado; *d) evaluación exterior*, supeditada a la participación de pares académicos y representantes de los gobiernos y del sector productivo; *e) relevancia y pertinencia* de sus funciones sustantivas; es decir, incrementando su contribución a la profesionalización y tecnificación de la economía, alineándose con las cambiantes demandas del mercado laboral, participando en la frontera del conocimiento y alimentar el continuo proceso de reflexión y análisis mediante el cual las sociedades modernas conducen sus asuntos públicos; *f) fuerte presión para ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento.*

López (2007) señala algunas cifras que reflejan lo anterior en América Latina y el Caribe entre 1990 y 2006:

1. Las IES pasaron de 5 438 en 1995 (53.7% privadas) a 7 514 en el 2002 (69.2% de ellas privadas). Las universidades propiamente dichas pasaron de 812 en 1995 (60.7% privadas) a 1 213 en el 2002 (69.2% privadas) (García, 2006; en López, 2007).
2. La matrícula en las IES pasó de 7 405 257 estudiantes en 1995 (38.1% en IES privadas) a 12 186 260 en el 2002 (47.5 privada). En las universidades propiamente dichas la matrícula pasó de 5 070 731 en 1995 (30.4% privada) a 8 316 649 (40.1 privada).
3. Hay megasistemas de educación superior con más de dos millones de estudiantes (Brasil); sistemas grandes –entre un millón y dos millones– como ocurre en México y Argentina; medianos –entre un millón y 500 000 estudiantes– como son los casos de Chile, Colombia, Perú y Venezuela; pequeños –entre 500 000 y 150 000 estudiantes– en países como Bolivia, Cuba,

- Ecuador, Guatemala, República Dominicana; y muy pequeños –menos de 150 000– como es el caso en Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay (García, 2006; en López, 2007).
4. La matrícula varía de países con una tasa del 60% (Argentina, Cuba); dos países con tasas entre 40 y 50% (Chile y Panamá); seis países con tasas entre 30 y 40% (Bolivia, Costa Rica, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela); tres países con tasas entre 20 y 30% (Brasil, México, Colombia); seis países con tasas menores del 20% (Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay).
  5. La educación superior privada pasó de 15% de estudiantes en la década de 1960 a 38% en 1995 y a 47.5% en el 2002.
  6. La tasa bruta de matrícula ha pasado de 17% a principios de la década de 1990 a 26% en la actualidad.
  7. El gasto promedio por estudiante (2 380 dólares) es mucho menor al de los países desarrollados. Además, mientras en América Latina en una muestra de 12 países los gastos gubernamentales promedio en educación varían entre 2.5 y 3.5% del PIB, en los países de la OCDE este gasto promedio es del 4.5 por ciento.
  8. El gasto privado en educación superior financia alrededor del 50% de la matrícula total, es decir, lo correspondiente a la educación superior privada.
  9. La población de bajos recursos tiende a ser excluida de la educación superior pública por haber asistido a escuelas de menor calidad, lo que les impide aprobar los exámenes de selección. Muchos van a ingresar en las universidades de menor calidad del sector privado. En Brasil 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenecen al quintil 1, el más elevado y sólo 4% al menos elevado. En México la proporción es de 58 y 6; en Chile de 65 y 8; en Ecuador de 42 y 6.
  10. A partir de la década de 1990, casi todos los países de la región crearon organismos de acreditación. La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México); el Consejo Superior de Educación (Chile); el Consejo Nacional de Acreditación (Colombia); la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina); el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de

la Educación Superior (Centroamérica); CAPES (Brasil); el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/Mercosur) (Dias, 2006; citado en López, 2007).

Es evidente que los datos reflejan un crecimiento de las IES privadas en América Latina, así como una rápida inserción a los esquemas de competitividad y evaluación, de acuerdo con la lógica del modelo de desarrollo vigente. No obstante, el carácter público y de alto valor social de la educación, se desvanece y en su lugar aparece la calidad como un principio que por sí mismo, mejorará el fin de la educación, lo que resulta contradictorio. En Brasil, por ejemplo, que ha tenido una expansión libre del sector privado en la educación, en otra perspectiva de análisis, es de dudosa calidad, con fines de lucro, función utilitarista y mercantilista. Situación que provoca fuertes disparidades tanto en las oportunidades de estudio, como en el mercado de trabajo, que se ven reflejadas a nivel individual y en términos geográficos (Dias y De Brito, 2008).

Lo anterior no escapa a la realidad mexicana, puesto que durante los últimos sexenios los presidentes Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012) han permitido la creación de cientos de universidades privadas llamadas “patitos”.

El propósito primario que orientó la creación de universidades privadas fue variado, pero casi siempre previno la separación de las clases sociales: ya fuera como reacción a las tendencias populares fuertes del Estado durante la época de la educación socialista; ya como una reivindicación histórica de la Iglesia Católica o ya como formadora de dirigentes de negocios que se hicieran cargo de las grandes empresas [De manera que] la élite de la educación superior privada está integrada por un puñado de instituciones que ofrecen la separación de clase social y tienen una afiliación ideológica con el sector privado como un todo (Ornelas, 1995:191-192).

Estos programas atienden estudiantes que son rechazados de las universidades públicas (que no tienen capacidad para aceptar su demanda de ingreso y que además no cuentan con el apoyo del Estado para resolver esta situación), o bien jóvenes que no tienen capacidad para pagar sus estudios en universidades privadas de mayor prestigio como el Tecnológico de Monterrey, la

Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, entre otros. Lo significativo es que durante los últimos 30 años no se han creado universidades públicas que den cabida a esta demanda y que puedan generar mayor conocimiento que coadyuve a la solución de problemas sociales. Tan sólo es de mencionar la creación de dos unidades más de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) –Cuajimalpa y Lerma–, que están en proceso de construcción por falta de presupuesto para terminar de estructurarlas.

En forma similar en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) una institución cuyo principal atributo reside en contribuir en la formación de profesionales comprometidos con el sector agropecuario en México, se han realizado intentos por construir unidades foráneas, pero quedan tan sólo como iniciativas y/o proyectos una vez que se requiere de grandes inversiones para poder consolidarlas en algunas entidades de la República Mexicana. También es importante mencionar a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, cuyo proyecto es importante para un sector de la población de escasos recursos, mismo que de otra forma no tendría posibilidades de acceder a la educación superior. Y esto plantea las contradicciones que enfrenta la sociedad mexicana inmersa en el neoliberalismo.

A la par de lo anterior, otra situación que comúnmente prevalece en la universidad pública es la permanente tensión en su relación con los diversos actores que forman parte del Estado. Por ejemplo, un Congreso que año con año disminuye el presupuesto que debe asignar a las IES, entrando en una constante negociación, dado que, en la asignación de recursos fiscales la educación no es considerada una prioridad para el Estado. Al respecto, coincidimos en que:

[...] el avance del neoliberalismo en la educación superior y sus efectos sobre los montos del financiamiento se orientan hacia dos ejes: uno, el de la restricción de los subsidios gubernamentales; el otro, el del acceso a los fondos extraordinarios. Resultado de esta doble gestión disciplinaria de la política pública es la penetración del modelo de universidad empresarial dentro de la misma universidad pública: el acceso a fondos extraordinarios (bajo la forma de programas de apoyo, proyectos especiales, becas y estímulos), por parte de las comunidades universitarias, ha propiciado una competencia cada vez mayor entre

las instituciones, entre sus docentes e investigadores, y entre los propios estudiantes (Gandarilla, 2009).

Asimismo, las diversas instituciones del Estado que funcionan como instrumentos de control sobre las IES, tales como la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) así como diversos esquemas de financiamiento como el Programa de mejoramiento al profesorado (Promep) etcétera, también ejercen una constante presión como: evaluaciones permanentes que pretenden homogenizar las formas de organización entre las universidades públicas y las privadas, de esta manera las IES públicas se enfrentan a procesos que implican evaluaciones exhaustivas por organismos externos, que supervisan, controlan, incluyen, castigan y excluyen; pero, a la vez, premian y honran a los que “cumplen” con los requisitos de evaluación, que muchas veces sólo responden a aspectos cuantitativos. Lo cierto es que es necesaria una reforma en la educación pública, pero cuyo principal merito sea el desarrollo integral del estudiante, incorporando para ello una cultura de la planeación de la evaluación educativa, que responda al contexto que rige en el exterior, pero congruente con los objetivos sociales de cada institución de educación superior.

#### A MANERA DE CIERRE: ENTRETEJIENDO COMPROMISOS CON LAS IES

Consideramos que para los países de América Latina y específicamente para México, es imprescindible reconocer la necesidad del cambio en nuestra forma de pensar y de actuar a la hora de encauzar el rumbo en el diseño de las políticas educativas, y en ese sentido Edgar Morin (1999), menciona los siete saberes necesarios para la educación del futuro que tienen que ver con: 1. Enfrentar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Es decir, resulta necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano. 2. Alimentar los principios de un conocimiento pertinente. Es decir, establecer el vínculo entre las partes y el todo, aprehender los objetos en sus contextos. 3. Enseñar la condición humana, tiene que ver con el ser humano que es físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Aprehender eso que significa ser humano, su

identidad compleja y su identidad común 4. Enseñar la identidad terrenal, el destino planetario del género humano, sin dudas vivimos un destino común. 5. Enfrentar las incertidumbres, 6. Enseñar la comprensión, las mismas que han aparecido en las ciencias físicas, biológicas e históricas. Abandonar los conceptos deterministas de la historia humana, asumir lo inesperado y poder afrontarlo. 7. Cultivar la ética del género humano. La educación debe conducir a una antropoética, que contemple el carácter trino del ser humano, a la vez individuo-sociedad-especie y construya democracia y ciudadanía terrestre, al tiempo que asuma la humanidad como comunidad planetaria y tome conciencia de nuestra Tierra-Patria.

En lo dicho por Morin se aprecia con claridad el llamado a pensar la naturaleza del ser humano; él construye así una serie de redes o bucles para representar el mapa de la compleja condición humana: individuo-sociedad; individuo-especie; inteligencia-afecto; acción-contexto; fines-medios; riesgo-precaución; egocentrismo-autojustificación-autodecepción; cerebro espíritu-cultura; razón-afecto-impulso; individuo-sociedad-especie e individuo-sociedad-noósfera. En el fondo hay un cuestionamiento sobre los paradigmas que hoy rigen nuestros sistemas educativos, y algo más, Morin pide un ajuste a la forma de enseñanza cuestionando las disciplinas del conocimiento; hace un llamado por una educación que le sea pertinente al ser humano; rechaza con ello la tradición acentuada de una enseñanza parcializada.

En suma, la educación superior y las modalidades de la misma, pueden y deberían contribuir a la integración de América Latina, desde sus propias formas de concebir el conocimiento, la investigación y el desarrollo. Rescatando el pensamiento de Durkheim encontramos la necesidad de que el Estado asuma una responsabilidad social, que atienda las necesidades de la sociedad, entre ellas la educación. Plantea también que debe existir democracia tratando de conciliar los intereses individuales con los intereses sociales.

Para ello, es necesario la formación científico-tecnológica de individuos con una visión crítica, humanística, reflexiva e integradora; a fin de resolver los problemas de hoy y del futuro para alcanzar un desarrollo compatible con equidad y justicia social, acuciantes para nuestros pueblos y comunidades. De

acuerdo con Álvarez-Uría Fernando (2007), “la escuela pública, obligatoria, gratuita y laica contribuye precisamente y hace realidad esa aspiración democrática”.

El problema que vemos hoy, es que estamos frente a diferentes tipos de educación superior, que atiende objetivos encontrados, como ya se ha señalado y en donde a pesar de tener un Estado laico, la educación lo es o no dependiendo de quien la imparta. Y en cuanto a las aspiraciones democráticas, en nuestro país a pesar de que se ha hecho un ejercicio de “democracia” en lo político; la educación está sufriendo los embates del neoliberalismo y como planteaba Marx, no se atienden ni las necesidades ni los problemas sociales, menos aún del pueblo, los trabajadores.

Sin embargo, hay otro análisis que considera a la educación como liberadora. Este pensamiento elaborado por Paulo Freire, argumenta que la educación debe servir a un propósito superior: permitir a los individuos, entiéndase a todos, liberarse. Esto quiere decir que éstos no se constituyen desde una visión individualista, no deberán ser enajenados ni alienados, en la medida que sean educados. La conciencia de su identidad social es la que les permite recuperar su identidad en lo individual.

Es decir, la educación es para apropiarse de sí mismo, para así liberarse. Si es así, el sujeto también debiera apropiarse de su circunstancia, de su posición en el proceso productivo y en su condición social. Así, se libera o no, en la medida que se puede transformar a sí mismo y a la sociedad.

Freire también trabajó sobre la importancia de la comunicación en la educación, como parte fundamental del proceso de interlocución no sólo interno del proceso educativo, sino como elemento indispensable de interlocución con la sociedad. Esto es algo que debía considerarse vital, en el sentido de que deben atenderse las necesidades complejas de una sociedad que aporta para el sustento de la educación pública y para un mercado que debía contribuir al desarrollo del país y de esa sociedad que participa de su propio desarrollo.

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no es la transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores. La comunicación verdadera no es la transferencia o transmisión de

conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender (Freire, 1973).

Al seguir este proceso afirmamos lo postulado por Freire: “los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar el mundo” (Freire, 1973). Para los pueblos indígenas, que durante años han reclamado su derecho a ser diferentes, esto constituye un elemento esencial, al establecer las posibilidades para que el conocimiento que se pretende compartir se recree, nazca y funcione conforme a su entorno, aspiraciones y necesidades, es decir, que exista la posibilidad de hacer suyo el objeto, apropiarse de él y determinar cómo contribuirá a su desarrollo. Es un ejemplo de lo que planteó Freire y que nos obliga a replantear que el neoliberalismo en nuestros días pretende de aquellos que son educados: que atiendan las necesidades de su reproducción en algo que es contradictorio, ya que los individuos que tienden cada día más a la individualización, van perdiendo su libertad en el mercado de trabajo que los obliga a someterse a sus necesidades y a aceptar las condiciones que se les imponen. Condiciones que son de precariedad y que en realidad no crean desarrollo para el país.

La pretensión del neoliberalismo entonces no es el hacer rentable la educación, sino educar para servir al proceso productivo de manera enajenada, es decir, sin la capacidad de hacerse del proceso. Ello se afirma ante el hecho de que la participación del trabajador en los procesos productivos ahora requiere una mayor capacidad técnica de decisión, ya que la exigencia de la empresa se centra en las habilidades del saber hacer; pero exige a la vez una docilidad absoluta; al que no lo acepte simplemente se le excluye y la sociedad cae con ello en un proceso de polarización social extremo.

La universidad pública es una institución de Estado, la única dedicada a la compleja acción civilizadora que comprende la formación de profesionales e intelectuales especializados en la creación y la actualización y la expansión de todas las ramas del conocimiento y del arte [...] Las universidades inevitablemente jugarán un papel en el desarrollo [...] Muchas universidades con presupuestos limitados invierten sus recursos en campos de investigación con orientación comercial mientras disminuyen los recursos a los departamentos de humanidades y a la docencia (Álvarez, 2007:94 y 97).

Esta forma de pensamiento permite otro análisis, en donde la universidad desempeña un papel fundamental para la sociedad y en la actualidad encontramos lo que se llama la “sociedad del conocimiento”, donde la equidad es uno de los principios éticos fundamentales para garantizar que todos los individuos (sin importar el género, la lengua, la etnia, las carencias o el grupo humano al que pertenezcan) puedan gozar de condiciones iguales en el ejercicio pleno de sus derechos humanos, entre posibilidad de contribuir al desarrollo nacional político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados. “Lograr la equidad requiere cambios en las prácticas institucionales y las relaciones sociales que, actualmente, refuerzan y legitiman las disparidades sociales” (Ruiz, 2010:32). Vemos la necesidad de hacer el ejercicio permanente de buscar una sociedad más justa y equitativa: “donde prevalezca la justicia y equidad debe tomar en cuenta las especificidades, las condiciones de vida, las relaciones de poder y las problemáticas entre grupos minoritarios y hegemónicos” (Ruiz, 2010:32).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara Santuario, Armando (2010), “Reseña del libro *A educação superior no espaço iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização*, coordinado por António Teodoro”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 1, núm. 1, México, IISUE-UNAM/Universia, pp. 148-156 [<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/33/rese%C3%B1a>].
- Álavarez-Uria Fernando (2007), *Sociología y educación. Textos e invenciones de los sociólogos clásicos*, Madrid, Ediciones Morata.
- ANUIES (2006), *Consolidación y avances de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta*, México, ANUIES.
- Bartolucci, I.J. (2000), *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, CESSU/Miguel Ángel Porrúa.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude (2008), *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI Editores.
- Brunner, J.J. (2005), “Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional” [<http://mt.educarchile.cl>].
- Casanova, C.H. (2002), “La universidad hoy: idea y tendencias de cambio”, en Muñoz, Humberto, *Universidad: política y cambio institucional*, México, UNAM/Centro de Estudios Sobre la Universidad/M.A. Porrúa, pp. 19, 26-28.

- Dias Sobrino, José y De Brito, F. Regina (2008), "La educación superior en Brasil. Tendencias y desafíos", *Avaliacao*, vol. 13, núm 2, julio, Campinas, Soracaba, Sao Paulo, pp. 487-507.
- Freire, P. (2007), *¿Extensión o comunicación? La conciencia en el medio rural*, México, Siglo XXI Editores.
- Gandarilla, S. (2009), *La universidad en la encrucijada de nuestro tiempo*, Colección Educación Superior, México, UNAM.
- González, C.P. (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.
- Laval, C. (2003), *La escuela no es una empresa*, Paidós, Controversias.
- López, S.F. (2007), *Educación superior internacional comparada. Escenarios temas y problemas* [<http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Lopez.pdf>].
- Morin, E. (1999), *Los siete saberes para la educación del futuro*, París, Unesco.
- Ornelas (1995), *Plan Institucional de Desarrollo 2009-2025* (2009), Universidad Autónoma Chapingo, México.
- Ruiz (2010),
- Secretaría de Educación Pública (2003), *Informe Nacional sobre la educación superior en México*, México, SESIC-IESALC-unesco.
- Unesco (1998), *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, París.