

# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Nivel Superior según Acuerdo Secretarial

15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976

## **DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA**



**Lo universitario en el contexto de la globalización:  
visiones y propuestas reflexivas de algunos actores de Jalisco**

Tesis que para obtener el grado de  
Maestra en Comunicación de la Ciencia y la Cultura

Presenta

**Lic. Graciela Rodríguez-Milhomens Bachino**

**Director de tesis: Mtro. Carlos Luna Cortés**

Tlaquepaque, Jalisco. Agosto 2008

A RODRIGO Y ANTONIO.

## ÍNDICE

Introducción.....	5
Capítulo I    Objetivos de la investigación.....	8
1.1. Objetivos.....	8
1.2. El problema de investigación .....	9
1.3. Pregunta de investigación .....	10
Capítulo II    Justificación .....	12
2.1. Pertinencia social.....	12
2.2. Pertinencia académica: el estado de la cuestión .....	14
2.2.1. La universidad como institución.....	14
2.2.2. La universidad latinoamericana de los últimos 50 años .....	16
2.2.2.1. Sesentas y setentas: expectativas y cambios .....	17
2.2.2.2 Ochentas y noventas: crisis sucesivas .....	20
2.2.3. Los retos actuales.....	25
2.2.3.1 Evaluación y autonomía .....	29
2.2.3.2. Educación privada y privatización de la educación.....	30
2.2.3.3. Internacionalización .....	33
2.2.3.4. Emergencia de los gerentes .....	34
Capítulo III    Marco Teórico .....	37
3.1. ¿Por qué buscar en los discursos? .....	37
3.2. Discursos como prácticas .....	39
3.3. La necesaria ubicación: el contexto de la globalización.....	40
3.3.1. Globalización y Estado.....	40
3.3.2. Globalización y actores .....	43
3.3.3. Globalización y transformación del estatus del saber .....	44
3.3.4. Globalización, educación y políticas de comunicación.....	46
Capítulo IV    Marco Metodológico .....	48
4.1. Concepción de la producción del conocimiento.....	48
4.1.1. Sujeto que investiga.....	48
4.1.2. Construcción del objeto .....	50
4.1.3. Reflexividad .....	51
4.2. Estrategia metodológica .....	53
4.2.1 Los organismos internacionales: breve contextualización .....	54
4.2.2. Las búsquedas fundamentales del análisis de documentos .....	56
4.2.3. Las instituciones y los sujetos .....	56
4.2.4. Las preguntas fundamentales de las entrevistas .....	58

Capítulo V	Resultados.....	59
5.1.	Análisis documental .....	59
5.1.1.	Análisis de documentos de los organismos internacionales.....	59
5.1.1.1.	La sociedad .....	62
5.1.1.2.	Los sujetos .....	62
5.1.1.3.	La educación y su papel .....	64
5.1.1.4.	Las principales preocupaciones .....	65
5.1.1.5.	Las utopías.....	66
5.1.2.	Análisis de documentos del organismo nacional.....	66
5.1.2.1.	La sociedad .....	74
5.1.2.2.	El sujeto .....	74
5.1.2.3.	La educación.....	74
5.1.2.4.	La utopía .....	75
5.2.	Análisis de entrevistas .....	76
5.2.1.	Visiones sobre el educar .....	76
5.2.2.	Las apuestas académicas e institucionales.....	79
5.2.3	Lo que entienden por universidad .....	82
5.2.4.	¿Se está transformando la universidad? .....	87
5.2.5.	Aquello que no debe perder la universidad .....	91
5.2.6.	Lo que entienden por calidad.....	93
5.2.7.	Lo que les gustaría transformar en la educación .....	96
5.2.8.	Lo que está bien y lo que no en la educación superior .....	98
5.2.8.1.	Fortalezas.....	100
5.2.8.2.	Debilidades .....	102
5.2.9.	Sobre las políticas públicas.....	108
5.2.10.	Cómo se definen los sujetos .....	111
Capítulo VI	Conclusiones.....	112
	Referencias Bibliográficas.....	118
	Anexo i: Pauta de entrevistas.....	124
	Anexo ii: Guía para el análisis de documentos.....	125

## INTRODUCCIÓN

Desde que me gradué de la licenciatura en comunicación, he estado interesada en tres temas: el pensamiento sobre la comunicación, el pensamiento sobre las organizaciones y el pensamiento sobre la universidad. En los cursos que he llevado en la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, he dedicado especial atención al problema de la relación entre comunicación, información y conocimiento. Desde el estudio de lo sociocultural he buscado pistas en algunas dimensiones relacionadas con la cultura universitaria, en parte porque durante mi vida profesional he estado cercana a la universidad, desde diferentes roles y en diferentes instituciones.

Cuando comencé a formular mis primeras preguntas de investigación, descubrí un interés marcado por comprender la transformación de la universidad. En el contexto de la globalización, caracterizado por el paradigma de la sociedad del conocimiento, me resulta importante preguntar por aquello que las sociedades consideran *saber*, y especialmente aquel *saber* que se espera que la universidad desarrolle en sus alumnos, como institución que posibilita la trascendencia de ciertos conocimientos y la generación de otros nuevos. Me parece importante preguntar por los sentidos sobre *lo universitario* cuando se escuchan –cada vez más fuerte– voces que demandan de la universidad la formación rápida de los profesionales que el mercado requiere o que proponen aplicar a los procesos universitarios estándares de calidad provenientes del mundo empresarial, como recetas que no preguntan por las características propias de la vida universitaria y menos aún por las realidades específicas de cada universidad en particular ni de los sujetos involucrados.

Con estos primeros intereses –que continúan guiando mis búsquedas– definí un proyecto de investigación orientado a comprender *cuál es el sentido y el valor de los saberes universitarios en el contexto de la globalización*. Para ello, propuse analizar tres frentes:

- a. **Las fuerzas de la globalización**, es decir, aquellos actores que impulsan el proceso de globalización (como los organismos y las agencias internacionales que realizan observaciones, propuestas e informes sobre la educación superior, así como instituciones agrupadoras de universidades que suelen funcionar como

mediadoras entre las universidades y las instituciones internacionales o transnacionales).

- b. **Las fuerzas del mercado**, en tanto espacio de neoliberalismo, como configuradoras de la universidad. En este sentido, buscaba investigar qué es lo que ha ocurrido desde la firma del Tratado de Libre Comercio del Norte en el campo de la educación superior de México, priorizando dos aspectos: el impacto que ha tenido en comunidades y culturas locales la llegada de universidades-transnacionales (empresas dedicadas a ofrecer servicios de educación superior en varios países del mundo) y la apertura de múltiples universidades locales nuevas, que ofrecen carreras con bajo costo y procesos educativos que han sido puestos en cuestionamiento por diversos estudiosos del tema.
- c. **Las fuerzas universitarias**, es decir, que surgen de la vida universitaria. El objetivo era conocer –a través de entrevistas y análisis de documentos- cuál es el *valor* y el *sentido* de los saberes universitarios desde las universidades. Esta sería, por tanto, la dimensión más antropológica del trabajo que proponía, ya que buscaba trabajar con diferentes sujetos empíricos, como académicos y directivos de universidades.

Luego de la aprobación de mi protocolo de tesis (en la materia “Proyectos I”), diversas situaciones personales me hicieron poner un *impasse* en el proyecto de investigación. A partir del curso de “Proyectos II” y en el trabajo durante “Proyectos III” reordené mis intereses con el objetivo de reconocer, en el caso específico de México, qué visiones sobre *lo universitario* circulan entre los actores que están en las direcciones académicas de diversas universidades, funcionarios públicos e investigadores de la educación, en Jalisco. Sin cambiar el tema de mi interés, realicé algunas redefiniciones importantes que implicaban una atención más fuerte en el campo educativo y de las políticas públicas.

Durante el año 2007 realicé el trabajo de campo en dos momentos. El primero, que integró seis entrevistas a directivos académicos de tres universidades y a funcionarios públicos de la Secretaría de Educación Jalisco. Este primer momento tenía contemplado

realizar entrevistas a funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Busqué estas entrevistas en la ciudad de México, pero fue difícil conseguirlas, por lo que tomé la decisión de concentrarme en Jalisco y ampliar la búsqueda de entrevistas. El segundo momento, tuvo el objetivo de ampliar las entrevistas a directores académicos de universidades locales, para tener un panorama de las universidades más importantes de la región, así como incorporar entrevistas con investigadores de la educación superior. En esta segunda etapa entrevisté a un directivo universitario y a seis investigadores de la educación.

El análisis incluyó la revisión de documentos sobre educación superior de los siguientes organismos internacionales: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). También incluyó el análisis de documentos de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

## CAPÍTULO I            OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. Objetivos

Esta tesis presenta las visiones y propuestas críticas de algunos actores –funcionarios públicos, directivos e investigadores de la educación superior– en torno a algunas dimensiones de su práctica y de su posición en la definición e implementación de políticas, programas y acciones sobre la educación superior, en los contextos institucionales en los que se encuentran. Por otra parte, busca también conocer qué sentidos dan estos actores a *lo universitario*, además de los sentidos que dan a sus propias prácticas y a sus instituciones. Se trata de actores ubicados en lugares de poder en las instituciones de educación superior y, si bien no intento en este trabajo ubicarlos como “la voz” de las mismas, se trata de sujetos con capacidad de agencia (Giddens, 1998), es decir, tienen la posibilidad de realizar transformaciones.

Esta investigación tiene carácter exploratorio: no es posible encontrar en este trabajo respuestas acabadas o definitivas. Parto de un supuesto importante: las transformaciones de las instituciones de educación superior, particularmente de la universidad, pueden (y deben) ser estudiadas como un problema transdisciplinario, ya que en ellas es posible encontrar otras muchas dimensiones de transformación social (relacionadas con la sociedad del conocimiento, los flujos de información, la globalización, etc.). En este sentido, no presento un marco teórico-metodológico para “aplicar”; he trabajado con un marco que no es fijo, sino que se ha ido moviendo: desde la teoría al trabajo de campo y al revés.

La construcción del objeto –por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador– no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas (Bourdieu y Wacquant, 1995:169).



En esta investigación, entonces, he trabajado con la construcción de marcos en movimiento, atendiendo a la propia reflexividad en el camino.

## **1.2. El problema de investigación**

La educación superior latinoamericana, y particularmente mexicana, se está transformando en un contexto de globalización, caracterizado por un nuevo paradigma, el de la sociedad del conocimiento. En los años setenta, las políticas públicas pusieron énfasis en la cobertura: lograr que más personas accedieran a la educación superior. En los ochentas se ubica el inicio del fenómeno de apertura (explosiva) de universidades privadas, el cual ha continuado creciendo. Hace unos 15 años aparece una creciente preocupación por la transformación de lo universitario, relacionada fundamentalmente con la constatación de una diversidad en tipo, tamaño y alcance de instituciones de educación superior. Esta preocupación se traduce, por ejemplo, en preguntas por la calidad y por la mejor manera de evaluar y certificar. Pero en el fondo aparece una pregunta más fundamental, aquella por el papel de las universidades.

Parece importante preguntarnos por el sentido de *lo universitario*. Parece apropiado hacerlo cuando observamos que se nombra como *universidad* tanto a instituciones dedicadas a tareas de enseñanza, investigación y difusión, como a instituciones que no solamente no realizan investigación ni difusión, sino que carecen de la mínima infraestructura para ofrecer educación superior.

Por otra parte, algunos organismos internacionales –como el BID, el BM o la UNESCO– plantean a los gobiernos recomendaciones sobre la educación superior. En los últimos años, éstas se han centrado en la importancia de la educación para el desarrollo en la sociedad del conocimiento. Se trata de lineamientos que apropian –de manera estratégica– las organizaciones nacionales que toman decisiones y/o tienen poder, con sus observaciones, en los procesos de toma de decisiones de políticas y programas públicos. Estas recomendaciones cuestionan, proponen cambiar o refuerzan dimensiones que están en el centro de los debates sobre la transformación de la universidad: la autonomía, el financiamiento, la privatización, la relación profesiones-mercado de trabajo, la investigación y las posibilidades ciudadanas de acceder y terminar la universidad, entre

otras.

Comprender la complejidad de las transformaciones de la universidad y la educación superior latinoamericanas –y especialmente las mexicanas– en el último medio siglo implica comprender las transformaciones de las sociedades donde las universidades se desarrollan. En este sentido, será fundamental entender cómo es que se ubica el paradigma de la sociedad del conocimiento y cuáles son las dimensiones implicadas en el mismo. Se trata de un paradigma en el que conviene revisar el lugar que ocupan los sujetos y sus relaciones.

Coloco aquí un breve paréntesis, para distinguir entre instituciones de educación superior y universidades. Con la aparición de los estados nacionales (siglos XVIII y XIX), surgió la necesidad de formar a los profesionales que permitieran su desarrollo. Las universidades, que se dedicaban históricamente a la producción y transmisión del saber, asumieron esta tarea, desplazando del centro de su razón de ser a la investigación. Actualmente, si bien conceptualmente se puede distinguir entre universidades e instituciones de educación superior –la primera realiza tareas de docencia, investigación y extensión; las segunda realizan tareas de docencia, fundamentalmente– en términos prácticos muchas instituciones dicen llamarse universidades aunque no lo sean estrictamente.

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las visiones y las propuestas reflexivas sobre la educación superior –en particular la universidad– de algunos actores sociales –funcionarios públicos, directivos universitarios e investigadores de la educación– que tienen capacidad de agencia en el Estado de Jalisco?

Esta investigación busca comprender cómo estos actores con capacidad de agencia (Giddens, 1998) en el campo de la educación superior se apropian del paradigma de la sociedad del conocimiento, cuáles son los sentidos que dan y qué agenda ponen a circular sobre *lo universitario* en el contexto de la globalización. Estas visiones sobre *lo universitario* están articuladas a sistemas de valores, creencias, utopías, etcétera. Me interesa, particularmente, analizar qué consideran como *lo universitario* en el marco de la

*sociedad del conocimiento*, dónde encuentran los elementos para el desarrollo universitario y su visión sobre el camino a seguir para mejorar el sistema de educación superior.

A partir del análisis de lo que los grandes organismos internacionales que proponen directrices para las políticas públicas de los países –como el BID, el BM y la UNESCO– entienden y construyen como *sociedad del conocimiento* y, muy particularmente, el lugar que la educación superior tiene en esa construcción, me propongo analizar cómo es que los funcionarios públicos, los directivos universitarios y los investigadores de la educación superior se apropian de estas visiones (considerando que se trata de apropiaciones estratégicas; Bourdieu (1991) habla de un desarrollo de un sentido práctico), dan sentidos, construyen y ofrecen representaciones de *lo universitario*. Parto del supuesto de que estas visiones y propuestas dan forma a modelos de instituciones educativas, de políticas educativas y al diseño de programas que transforman, a su vez, el campo de la educación superior.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Este trabajo parte de la decisión de realizar análisis de las visiones y propuestas de funcionarios públicos, directivos y estudiosos de la educación, sabiendo que hay muchos otros actores –como maestros, funcionarios universitarios, estudiantes, egresados– cuyas visiones y propuestas también son fundamentales para comprender el campo de la educación superior en Jalisco.

## CAPÍTULO II JUSTIFICACIÓN

### 2.1. Pertinencia social

*Es desde la diversidad cultural de las historias y los territorios,  
desde las experiencias y las memorias,  
desde donde no sólo se resiste sino se negocia e interactúa con la globalización,  
y desde donde se acabará por transformarla.*

Jesús Martín-Barbero

***La educación desde la comunicación***

Mis preguntas parten de una intención por comprender qué entendemos por *saberes* y cómo se construyen en estos tiempos de la llamada *sociedad del conocimiento*. Tiempos en los que por una parte se despliegan estridentes discursos de una globalización que todo lo promete y a la cual nada le es imposible, mientras por otra parte surgen discursos tan pesimistas sobre las brechas imposibles de cerrar entre ricos y pobres que parecen no dejar opciones para nada, parecen inmovilizarnos. Por eso creo en la necesidad de problematizar, desde la comunicación, la educación y, muy especialmente la educación superior, porque su papel es considerado, tanto por los optimistas como por los pesimistas, como fundamental en la *sociedad del conocimiento*.

¿Qué es la universidad? Podemos decir, con Pablo Latapí (Conferencia Magistral al recibir el Doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, el 22 de febrero de 2007), que es la “institución responsable de generar, proteger y difundir todos los tipos de conocimiento que requiere el país, también los aparentemente improductivos”. Pero, ¿qué entendemos por *lo universitario* cuando hay un conjunto tan grande y diverso de posibilidades de instituciones de educación superior? Y no se trata únicamente de repensar la universidad desde la apertura a la privatización (porque privatización ha habido siempre, desde el inicio de las universidades), sino que se trata de repensarla con una privatización que instala una lógica diferente a la que ha tenido en su historia: “aunque la educación particular o privada ha existido por muchas décadas en la región, ésta estuvo guiada por una filosofía religiosa o secular de la vida y el conocimiento. Ahora, está siendo reemplazada simple y llanamente por empresas comerciales que trabajan en el área de la educación” (Stromquist, 2005: 406).

La universidad hoy es la entidad por excelencia para pensar los problemas actuales de la sociedad, planteaba Ricardo Lagos, el ex presidente chileno, en la ceremonia de investidura de doctores *honoris causa* en la UNAM hace algunos meses (Lagos, 2007). Sin embargo, habría que analizar la posibilidad de cumplir esa misión desde instituciones cruzadas por problemáticas relaciones entre economía, conocimiento y educación. Relaciones que no son lineales ni sencillas de comprender.

Se dice que el conocimiento ocupa un lugar estratégico en esta *sociedad del conocimiento*. Sin embargo conviene preguntar qué tipo de conocimiento es el relevante. En este sentido, es interesante ver qué tipo de educación proponen los organismos internacionales, actores fundamentales para la consolidación de los imaginarios sobre la *sociedad del conocimiento*:

La educación debe, según esa lógica [la de los organismos internacionales], ser concebida y organizada en función del mercado de trabajo, ya que lo que en ella cuenta es la acumulación de capital humano medido en términos de costo/beneficio como cualquier otro capital. De lo que se derivan exigencias muy concretas en lo que concierne a la figura del trabajador o profesional a “formar” en función de la empleabilidad –novísima categoría hegemónica– que conjuga flexibilidad, adaptabilidad y competitividad (Martín-Barbero, 2002:10).

¿Cómo repercute esto en las decisiones de las universidades en términos de las carreras que se ofrecen y de los campos de estudio que se privilegian? En este sentido, entonces, es importante cuestionar sobre la universidad cuando parece existir detrás una concepción instrumental orientada a la modelación de jóvenes para que puedan insertarse en el mercado de trabajo, con poca o ninguna atención a las preocupaciones sociales. Y esto, como nítidamente señala Pablo Latapí, no significa que la universidad deba descuidar sus relaciones (por ejemplo con la empresa), sino todo lo contrario: “decimos «sí» a la sociedad del conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos, y advertimos contra la trampa de convertir a las universidades en fábricas de inventos prácticos; ellas son creaciones del «*homo sapiens*», no las reduzcamos a talleres del «*homo faber*» (Latapí, Conferencia Magistral al recibir el Doctorado *Honoris Causa* de la

Universidad Autónoma Metropolitana de México, 22 de febrero de 2007).

Por otra parte, y seguramente es la dimensión más fundamental, se están transformando los modos en que circula el saber. Y, como plantea Jesús Martín-Barbero, ésta es una de las más profundas mutaciones que una sociedad pueda sufrir (Martín-Barbero, 2003). El maestro se repliega cuando se percata de que no hace, con sus saberes lineales, ningún sentido en sus alumnos empapados de *saberes mosaico*.

La universidad está fuertemente cuestionada con esta transformación. Conviene, entonces, preguntarnos por ella.

## **2.2. Pertinencia académica: el estado de la cuestión**

### **2.2.1. La universidad como institución**

La universidad es una institución central en la sociedad contemporánea. Una institución que cambia con el tiempo en su papel de ser “mediadora de cultura”, como la califica la colombiana Mariluz Restrepo (2003). En este apartado colocaré, de manera muy breve, los cambios fundamentales de la universidad y su sentido.

Desde su nacimiento –parece haber acuerdo en que la primera universidad occidental fue la de Bolonia, fundada en 1140– esta institución ha estado viviendo procesos que la han movido, transformado e integrado de diferentes maneras en su entorno social. Ha tenido diferentes papeles y diferentes pesos de poder. En sus primeros siglos, la universidad era parte de una integración social en torno de la religiosidad (Neave, 2001:51). Tres poderes ordenaban las sociedades en aquella época: el poder divino (el Papado), el poder sobre la tierra (el Imperio) y el poder de la erudición (la Universidad) y, entre los tres “formaron una especie de autoridad de orden superior sobre una comunidad que no se identificaba principalmente por sus fronteras geográficas, sino por su unidad religiosa y su integración social en torno de la religiosidad. En la medida en que la cristiandad se tenía por universal, estas tres instituciones eran las expresiones organizadas de esa universalidad” (Neave, 2001:51).

La universidad del Medioevo, “clásica” como la llaman muchos autores, estaba estructurada en la comunidad de estudiantes o de maestros. La Universidad de Bolonia, por ejemplo, se sustentaba en el poder de los estudiantes: uno de ellos era el rector y eran los propios estudiantes los que buscaban a sus maestros para su formación. La Universidad de Oxford, en cambio, mantenía el poder en los profesores.

Un momento de cambio fundamental para la universidad occidental se ubica a finales del siglo XVIII. Por una parte, la universidad alemana, con Humboldt, se estructura en torno a la investigación. En el caso de Francia, con Napoleón, la universidad se ordena para dar respuesta a las necesidades del Estado (Moles Plaza, 2006). Aparece así la universidad moderna, caracterizada fundamentalmente por su vinculación con la función pública. Esta vinculación tuvo variaciones en los diferentes países de Europa –se pusieron en marcha esquemas conceptualmente diferentes en países como Bélgica, Francia, Alemania, España, Italia e Inglaterra–, y de América Latina –Argentina, México, Brasil, Colombia–, pero lo constante es que, a partir de la incorporación de la universidad en el Estado nación, se vincula con la función pública y comienza a tener la misión de entregar títulos, de certificar a quienes están preparados para desempeñar funciones socialmente necesarias (profesiones), de preparar a los funcionarios del Estado. No solamente la misión de hacerlo, sino el monopolio. La universidad se va orientando cada vez más a la formación de las elites políticas, económicas, sociales y culturales de la nación (Neave, 2001).

En América Latina, por su parte, en los inicios del siglo XX, la reforma de Córdoba explicita la problemática de una universidad encerrada, que necesita salir de sus edificios para encontrarse con su entorno. Posteriormente, ya en la mitad del siglo pasado, la búsqueda por masificar la universidad ha sido clave: buscar el acceso de cada vez más gente, lo cual ha llevado a crisis importantes. En este sentido, los sucesos del París del 68 y sus repercusiones en diversos lugares del mundo –también en México– son importantes para comprender la problemática de una cada vez más grande cantidad de jóvenes formados profesionalmente que no encuentran espacio de trabajo ni realización en sus sociedades.

### **2.2.2. La universidad latinoamericana de los últimos 50 años**

Los rápidos procesos globalizadores y el desarrollo tecnológico están transformando la vida cotidiana de las personas. Las redes de comunicación y las nuevas tecnologías están cambiando las relaciones sociales y económicas. Se está modificando la manera en que comprendemos nuestros tiempos y nuestros espacios, las organizaciones en las que vivimos y nos desarrollamos, nuestros momentos de trabajo y de ocio.

Se ubica al saber como centro y motor de la denominada *sociedad del conocimiento*. En este contexto, las instituciones académicas también están cambiando:

Las universidades del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos y sobre todo los retos de la economía nacional e internacional, las abruman y las enfrentan a decisiones nada fáciles. Se les exige calidad, se las obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse sobre bases sólidas; y se les propone la “sociedad del conocimiento” como el paradigma obligado del futuro: si el conocimiento es –y lo será cada vez más– el eje vertebrador de las economías globalizadas, corresponde a los sistemas educativos y sobre todo a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable (Latapí, Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, 22 de febrero de 2007).

Desde el campo de la educación, variados son los autores mexicanos y latinoamericanos que recuperan las características más importantes y los ejes del debate sobre la educación superior, los cuales intentaré esbozar en los siguientes apartados.

En el sistema de educación superior podemos identificar por lo menos tres fuerzas: las universitarias, las del Estado y las del mercado. Estas fuerzas están presentes en la historia latinoamericana de las universidades, por lo menos en el siglo XX y lo que va del siglo XXI, pero ahora las complejas relaciones que entablan las hacen muy difíciles de



aprehender: “la universidad se ha vuelto demasiado compleja y sus relaciones con la economía y la política se han diversificado hasta tal punto, que ella ya no puede ser entendida ni controlada mediante esquemas simples. Quizás en esto consista su radical modernidad” (Brunner, 1987:27).

Teniendo en cuenta esta dificultad, podemos plantear que los grandes debates sobre la transformación de la universidad giran en torno a estas tres fuerzas y actualmente incluyen, entre otras, preguntas por la calidad, la evaluación, la autonomía, la privatización y la internacionalización del sistema de educación superior. Se trata, evidentemente, de dimensiones profundamente interrelacionadas. Se trata, también, de dimensiones que encuentran caminos de explicación en la historia. Recuperar la historia nos permite contextualizar para pensar y complejizar lo que sucede hoy en la universidad mexicana.

#### **2.2.2.1. Sesentas y setentas: expectativas y cambios**

Los años sesentas son los de las grandes expectativas. La expansión del sistema de educación superior responde al modelo desarrollista y a las demandas sociales que el mismo desencadenó. El modelo económico necesitaba de profesionales especializados para llevar adelante las industrias e incrementar la productividad del trabajo. Los grupos sociales emergentes del programa de modernización, particularmente la clase media urbana, ejercían presión para acceder a la preparación que les permitiera ocupar los nuevos mercados de trabajo. No hay que olvidar, finalmente, el crecimiento demográfico (Rodríguez Gómez, 2000).

En el marco de las investigaciones comparativas de los sistemas de educación superior de Argentina, Chile, Brasil, Colombia y México, compilado por Rollin Kent (1997), se presentan los fenómenos sociales que explican la expansión de la cobertura en nuestro continente, los cuales son comunes a todos estos países: “aunque varían en su fecha de aparición y en la violencia con que irrumpen en el panorama social: el aumento demográfico, el crecimiento de los sectores medios y de la educación secundaria, la urbanización y la integración creciente de la mujer en la vida económica y política son los procesos que se pueden asociar de forma más generalizada con esa expansión” (Balán y García de Fanelli, 1997:12).

Como continuación de las expectativas de los sesentas, la década de los setentas se caracterizó en nuestro continente por una explosión de la matrícula en la educación superior. En estos tiempos:

La educación es percibida como catalizador del tránsito de sociedades tradicionales a modernas, no solamente desde el punto de vista de la capacitación de recursos para la producción y los servicios, sino en la formación de valores y pautas de comportamiento y de consumo adecuadas al estilo de desarrollo que se proponía como arquetipo: sociedades de base industrial y con servicios sofisticados, ancladas en regímenes democráticos estables y con soportes culturales universalistas (Rodríguez Gómez, 2000:22).

La mira estaba en que todos los ciudadanos tuvieran acceso a la universidad, aunque la puesta en práctica fue diferente en los diferentes países e implicó, por cierto, consecuencias también diferentes para el sistema universitario en América Latina.

En Chile y Brasil las políticas públicas orientadas a la cobertura estuvieron acompañadas de una apertura del sistema a las universidades privadas para contener esta nueva gran demanda, mientras era apoyado el desarrollo de la investigación y de los cuadros académicos en las universidades públicas. Así, nacieron en estos países muchas universidades privadas que contuvieron la ola de nuevos universitarios, mientras en las universidades públicas se mejoraba y garantizaba la calidad en la investigación y la academia. Aquí puede ubicarse una de las dos tendencias de las políticas públicas latinoamericanas en los setentas, que explicitan las relaciones entre las fuerzas del Estado, el mercado y la universidad. La otra tendencia, la de México y Argentina, fue integrar la demanda de nuevos estudiantes en las universidades públicas. Con la premisa de “educación para todos”, Argentina priorizó el ingreso irrestricto a la universidad. En México, por su parte, aunque el ingreso no era totalmente irrestricto, había muy poca selección porque los estudiantes que cursaban el bachillerato en instituciones dependientes de la universidad, tenía acceso directo a los cursos superiores, sin ningún control: el ingreso a la universidad pública era prácticamente automático (Eunice Dirham y Helena Samapaio, 2000).

En México, el crecimiento fue entonces muy rápido y las consecuencias fueron importantes en términos de ampliación de infraestructura y de la planta de profesores, en detrimento de la investigación y la formación de los maestros (Eunice Dirham y Helena Samapiao, 2000). Se instaló un nuevo modelo de *universidad de masas*, contrapuesto al modelo de enseñanza superior para las élites sociales y políticas (aunque no científicas) que prevalecía en el continente. Entre los rasgos de esta nueva universidad de masas están el débil desarrollo de la función docente, la racionalización burocrática de la organización de la enseñanza superior, el centralismo, la privatización incipiente, el incremento de la cobertura social (se inició el equiparación de las oportunidades educativas por sexo) y la politización (Rodríguez Gómez, 2000).

Plantea José Joaquín Brunner que la universidad en América Latina dejó de ser una institución “que prolongaba y expresaba la hegemonía de una clase, incorporando a los hijos de los grupos sociales emergentes a las élites y formando a un selecto grupo para el cultivo de un estilo estamental de vida” y se transformó en una institución de masas, profesionalizada, “dotada de un mercado interno para las posiciones intelectuales, propensa a la *politización* y que se gobierna mediante procesos burocráticos que en nada se asemejan a los que usualmente se describen en los textos de administración” (Brunner, 1987:27).

Es en este contexto que aparecen los cuestionamientos por la calidad, especialmente desde los sectores privados y laicos. Se da un movimiento de creación de instituciones privadas que expresaba en México la inconformidad de sectores de las élites con la enseñanza ofrecida por el sector público y su resistencia a la educación confesional. A este descontento por la falta de calidad, Balán agrega otro de naturaleza política: “la existencia de grupos liberales que se oponían al izquierdismo imperante en las universidades públicas fue un elemento decisivo para el desarrollo de una alternativa privada –laica o confesional– a la educación pública” (Eunice Dirham y Helena Sampaio, 2000:96).

En resumen, en estas dos tendencias de las políticas públicas latinoamericanas de los años setentas, la preocupación por la cobertura desemboca en la preocupación por la calidad. Mientras en algunos países la pregunta por la calidad surge con el despliegue de universidades privadas que nacieron para contener la demanda por estudios superiores (caso de Chile y Brasil), en otros fueron las propias universidades públicas las que

motivaron este cuestionamiento (caso de México y Argentina). En México, como veremos, la pregunta por la calidad ha permeado ya a todas las instituciones, públicas y privadas, grandes y pequeñas, antiguas y nuevas.

Es importante completar el panorama de estos años sesentas y setentas planteando que la transformación del sistema de educación superior para absorber la demanda de estudiantes requirió de una inversión económica muy importante. Además del financiamiento estatal, las innovaciones se lograron por la acción de nuevos actores que entraron al sistema: los organismos de crédito internacionales:

En este aspecto destaca la acción del Banco Interamericano de Desarrollo (bid) fundado a principios de los sesentas, que a partir de 1962 inició una política de financiamiento de la enseñanza superior a través del patrocinio de proyectos de innovación y modernización. La asistencia financiera del bid se complementó con aportaciones nacionales y con otros financiamientos aportados por agencias internacionales de fomento educativo. En el período la participación directa o indirecta del bid representó más de 400 millones de dólares (Roberto Rodríguez, 2000:27).

Estos nuevos actores plantean recomendaciones y orientaciones, las cuales han significado transformaciones en la educación superior.

#### **2.2.2.2 Ochentas y noventas: crisis sucesivas**

En la década de los ochentas, conocida por algunos especialistas en política como la “década perdida”, las realidades políticas, sociales y económicas en América Latina son parte fundamental para comprender a la universidad. En el plano económico, son los años de la fuga de capitales, de la devaluación y la inflación. El problema de la deuda externa de nuestros países se vuelve parte de la agenda de preocupaciones públicas.

En esta década en México se evidenció la crisis en el sistema universitario: la demanda de inscripciones no podía satisfacerse únicamente desde las universidades públicas y el Estado comenzó a replegarse como poder hegemónico en este campo. “En

este contexto, las dificultades para proseguir el ritmo de crecimiento que exigía la demanda se enfrentaron a través de la liberalización del «mercado» de los estudios superiores, al permitir que la iniciativa privada ampliara su participación en el sector” (Rodríguez Gómez, 2000:41). La crisis de las universidades públicas, desbordadas, implicó la introducción de medidas como cupos o sistemas de selección. Fue allí que emergieron con vigor nuevas universidades privadas caracterizadas por “no tener más orientación ideológica que la del mercado” (Balán y García de Fanelli, 1997:12).

Por otra parte, la salida de nuevos graduados “excedió las posibilidades de absorción de los profesionales en el mercado laboral, y dio origen a un credencialismo acentuado, al fenómeno de la «fuga hacia delante» (crecimiento del posgrado) y a una pérdida notable de los ingresos de quienes alcanzaron educación en las universidades, que contribuyó a enfatizar en el abaratamiento de la mano de obra” (Muñoz y Suárez, 1995:12).

Nacieron diversas instituciones, algunas de ellas proponiendo carreras de corta duración, con promesas de rápida inserción laboral y con una mínima inversión de infraestructura. Este proceso –que se inició en América Latina con un leve retraso con respecto a los países de la OCDE– “es quizás uno de los cambios más radicales en la educación superior pero, a diferencia de la experiencia en Europa, donde se realizó por medio de la expansión del mismo sistema público prevaleciente, en muchos países de América Latina está teniendo lugar mediante la expansión del sector privado, más atento a las demandas fluctuantes del mercado” (Balán y García de Fanelli, 1997:12). Es así que entre 1990 y 1993, el sector privado mexicano absorbió la mayor parte de la demanda excedente de educación superior. La tasa de crecimiento de la matrícula privada llegó a superar a la del conjunto del sistema de manera amplia. Mientras que en las universidades privadas la matrícula se expandía 8.2% al año, en el sector de las universidades públicas el número de estudiantes comenzó a declinar (Balán y García de Fanelli, 1997).

Sobre la mesa se puso la necesidad de la diferenciación institucional del sistema de educación superior, la cual puede plantearse en nuestro país en tres niveles (Rodríguez Gómez, 2000). Por una parte, algunas instituciones fortalecieron ciertos grupos dentro de las universidades, para tener una oferta educativa muy precisa (escuelas de ingeniería y tecnologías, de salud, etc.). Además, se diferenciaron las universidades de elite, orientadas

a entregar al estudiante una formación de calidad y una red de relaciones fundamentales para su vida profesional. Finalmente, se consolidó un “tercer sector”, universidades privadas pequeñas que responden a la incapacidad de la universidad pública de satisfacer la demanda de estudiantes, caracterizadas por infraestructura y recursos humanos precarios (las denominadas “universidades patito” de México)<sup>2</sup>.

La expansión del sector privado de educación superior en México, tanto en número de instituciones como en número de matriculados, “se explica por tres procesos simultáneos: la permisividad del proceso de reconocimiento y acreditación de nuevas instituciones; la declinación de la calidad del sector público y su politización; y una mayor demanda de estudios posteriores a la secundaria con orientación clara hacia el mercado de trabajo” (Balán y García de Fanelli, 1997:59). En este sentido, las instituciones de educación superior privadas sin fines de lucro pueden ser creadas por ley con una condición: que sus programas sean autorizados oficialmente por el Estado o por alguna universidad autónoma.

José Joaquín Brunner (consultor chileno, especializado en la educación) explica la problemática de la universidad pública latinoamericana en estos años no solamente por su incapacidad de atender la demanda, sino por tres crisis fundamentales: una crisis de financiamiento incremental, una crisis por falta de regulación y una crisis por falta de evaluación (Brunner, 1993). Más allá de su mirada, la mayoría de los autores plantean que, al iniciar los noventa, había un déficit de legitimidad de las universidades y también de los gobiernos por su falta de política hacia la educación superior. Y esto había permitido la extensión veloz del sector privado. “El problema básico era la coincidencia de un doble vacío: un vacío de la acción estatal (de políticas, en estricto sentido) y un vacío de la capacidad de reforma a nivel de las instituciones” (Kent, 2000:203).

Al reconocido fenómeno de correspondencia entre escuelas privadas para las élites sociales, con mecanismos más o menos rigurosos de control académico aunados a rígidos esquemas de exclusión social, se añade la puesta en funcionamiento de estructuras escolares diseñadas expresamente para la atención de una demanda

---

<sup>2</sup> Algunas de estas universidades nacen fundadas y con el respaldo académico de (directivos de) las universidades públicas.

educativa socialmente indiscriminada que, por diferentes razones, no encuentra cabida en las instituciones públicas; aquéllas, contando con una infraestructura mínima de recursos materiales y docentes, y regidas por una lógica de rentabilidad en el corto plazo acogen, al mismo tiempo que promueven, el interés de la demanda centrado en una formación netamente instrumental y directamente asociada a las oportunidades inmediatas de empleo (Rodríguez Gómez, 1994:54).

Agrega el autor que este proceso tiene que ver con el estancamiento de las oportunidades de acceso a la universidad pública. Y que sería necesario “posibilitar formas de expansión que lleven la oferta de enseñanza superior a los lugares en que se está generando la demanda, y alentar los procesos de mejoría cualitativa de las instituciones en lo particular” (Rodríguez Gómez, 1994:54).

La privatización se consolidó como un tema fundamental de los debates sobre la universidad cuando México entró, en el año 1994, al Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. A partir de ese momento, las comparaciones y los indicadores de rezago de nuestro país respecto de los otros dos se volvieron comunes.

Pablo Lapatí (1994) plantea que en los inicios de la década de los noventa, el porcentaje en México de personas con escolaridad de primaria completa o menos era de 52.4%, mientras en Estados Unidos era de 9.9% y en Canadá de 13.3%. En cambio, la población con enseñanza media completa y superior significaba en México sólo 26.4% y en los otros dos países 71.4% y 59.8% respectivamente. El promedio de escolaridad era de 6.7 grados en México, 12.6 en Estados Unidos y 11.7 en Canadá. Para el autor, las explicaciones de estas diferencias deben ubicarse fundamentalmente en el gasto en educación de cada país. Mientras México asignaba a la educación en los primeros años de la década de los noventa 5% de su PIB, Estados Unidos asignaba 6.8% y Canadá 7.12% (además de que las economías son muy diferentes, ya que la de Estados Unidos es 27 veces mayor que la de México y la de Canadá es dos veces y media mayor a la de nuestro país). En cuanto al gasto educativo *per cápita*, mientras Estados Unidos dedicaba 1990 dólares anuales y Canadá una cantidad semejante, México asignaba apenas 180 dólares. Por su gasto educativo Canadá ocupaba el tercer lugar entre los países de la OCDE, superado sólo por Dinamarca (7.57%) y Holanda (7.33%). Estados Unidos se acercaba a Japón (6.38%) y

Francia (6.59%) (Lapatí, 1994:100-101).

Es importante señalar, como lo hace Lapatí, que la crisis de México de 1982 a 1990 repercutió en marcadas oscilaciones del gasto educativo durante varios años (5.2% en 1980, 2.4% en 1984, 4% en 1990 y 5% en 1993), mientras que los otros dos países habían destinado proporciones constantes de 6 ó 7 por ciento del PIB desde los años setentas. Estas diferencias significaron para los dos países mejoras en el magisterio, abundancia de apoyos didácticos, bibliotecas, edificios y servicios de más calidad, contribuciones de la investigación, entre otras. Finalmente, en términos de diferencia en gasto de ciencia y tecnología, al inicio del Tratado de Libre Comercio (TLCAN), Estados Unidos gastaba en términos absolutos 100 veces más que México, y Canadá casi 5 veces más. Asimismo, el autor señalaba que México contaba en aquel entonces con 8,000 científicos e ingenieros dedicados a investigación y desarrollo, frente a 923,300 en Estados Unidos (Lapatí, 1994:102).

Los años noventas fueron conocidos, en la educación mexicana, como la “década de las reformas”. Se instrumentaron diversos cambios (Kent, 2000:215):

- 1) la educación se volvió prioridad del gobierno federal y la palabra *calidad* ocupó el sitio central del discurso;
- 2) se fijaron pautas financieras, como mantener un crecimiento en términos reales del gasto público en educación (salvo 1994-1995), priorizando la educación básica y se instrumentaron nuevos programas de financiamiento para las universidades públicas;
- 3) nacieron las *universidades tecnológicas*, creadas por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica –SEIC– en el nivel federal, pero gestionadas y sostenidas por los gobiernos estatales;
- 4) la operación de la educación básica y normal fue descentralizada desde el gobierno federal a los gobiernos estatales;
- 5) se introdujo la evaluación y la rendición de cuentas, en general “hacia arriba”, esto es, hacia la Secretaría de Educación Pública –SEP–, aunque la evaluación



externa de programas académicos era realizada por organismos intermedios nuevos –los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior– y la evaluación individual de académicos era efectuada según procedimientos de cada universidad. No había rendición de cuentas “hacia afuera” y faltaban mecanismos de evaluación de la enseñanza en el nivel superior;

- 6) Disminuyó drásticamente la influencia de los sindicatos universitarios en la negociación salarial y por tanto en la negociación presupuestal.

La problemática de la evaluación se colocó en el centro de las reformas mexicanas en educación<sup>3</sup>. Así, se crearon diversas instancias de evaluación –como el CENEVAL– que no tenían contraparte jurídica para su aplicación y, por tanto, se ha requerido de la alianza de los gobiernos públicos (federal, en este caso) con las propias universidades, en este caso representadas por la ANUIES (Kent, 2000).

En los noventa también se clarificó la relación entre la SESIC y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Mientras la subsecretaría se enfocaría exclusivamente en el nivel de enseñanza en licenciatura en las universidades, el segundo se encargaría de las funciones de posgrado e investigación.

Aún con todos estos cambios, continuó el problema de base de los programas sociales mexicanos: una confusión entre las obligaciones y funciones de los organismos públicos federales y los organismos públicos locales.

### **2.2.3. Los retos actuales**

La aparición de las tecnologías de la información y de los procesos globalizadores han implicado nuevos retos a las universidades. Hay opiniones divididas sobre la transformación de la universidad en nuestros tiempos.

Para Neave, es importante considerar “el rápido deterioro de lo que podrían

---

<sup>3</sup> En México, como en Argentina, las reformas educativas fueron iniciadas por vías no jurídicas, sino activadas por la acción del Ejecutivo directamente en el sistema de educación superior. La búsqueda de legitimación jurídica de los cambios en el ámbito legislativo ha sido un paso posterior (Kent, 2000:219).

llamarse las tres unidades de la universidad histórica: la de la edad promedio de los estudiantes; la de la extensión de la disponibilidad y estructura de las carreras y la unidad del lugar de estudio” (Neave, 2001:33). En cuanto a la primera unidad, la transformación de la edad de los alumnos, hay un creciente número de *alumnos maduros*: “la educación deja cada vez más de ser exclusivamente un lugar para formar a la juventud” (Neave, 2001:34), lo cual acarrea una serie de consecuencias en términos de estrategias de educación. Es importante señalar que esta característica está presente en las realidades de Europa y varios países de América Latina. Sin embargo en México aún continúa lo que algunos llaman “el bono demográfico”: todavía hay muchos jóvenes y seguirá habiendo muchos durante los próximos 10 años. De todas maneras, es un tema de agenda del sistema de educación superior en este país para los próximos años. Por otra parte, la transformación de la duración de los estudios parece responder a dos tendencias: la diferencias de capacidades y aspiraciones de los alumnos y las demandas del sector privado de tener cursos cortos de capacitación. Finalmente, se transforman las condiciones del lugar de estudio: ya la universidad no está encerrada, sino que se abre con la educación a distancia y la movilidad trasnacional de actores e instituciones (Neave, 2003).

Estas transformaciones tienen “el potencial de acabar con ese rasgo que caracterizó a la universidad moderna, desde mediados del siglo XIX, que es el monopolio de otorgar diplomas nacionales. Y, lo que es más significativo, este fenómeno también contiene el potencial de abrirse a una mayor cantidad de estudiantes y no sólo a miembros de la dorada juventud” (Neave, 2001:35).

Quisiera colocar aquí otro asunto que aparece como fundamental en la transformación de la universidad: la necesidad de prestar cada vez más atención a la complejidad, a la diversidad y la sustentabilidad. Detrás de esta necesidad aparece una crítica a la disciplinarización de los conocimientos: hoy se dibuja como fundamental comprender los asuntos que atiende la universidad como problemas complejos, como por ejemplo el problema del medioambiente, el problema de los derechos humanos o el problema de la ciudad.

En estas transformaciones de la universidad actual, es interesante apuntar la cuestión de la diversificación –y necesaria diferenciación- institucional:

Hasta hace relativamente poco, digamos, dos décadas, aún era posible distinguir entre la enseñanza superior de ciclo corto y la universidad, atendiendo al entrenamiento utilitario que brindaba la primera y la generación y transmisión del saber fundamental que caracterizaba a la segunda. Hoy esa distinción casi se ha desdibujado, aunque el reemplazo de la diferenciación vertical entre instituciones por la horizontal dentro de ellas no está exento ni de tensiones ni de confusión (Neave, 2001:155).

Universidades, instituciones de educación superior, instituciones de educación terciaria, todos términos que tienden cada vez más a confundirse y que dependen de quién está hablando. En este trabajo me concentraré en el problema de la educación superior, esto es, la educación postsecundaria, pero particularmente de la universidad. “Cómo debemos abordar esta complejidad sistémica, esto que se presenta como un proceso desenfrenado de diversificación, institucional y programática, es, en mi opinión LA cuestión básica que tendrá que afrontar la enseñanza superior, si no ahora mismo, ciertamente en los primeros años del nuevo milenio” (Neave, 2001:36-37).

Una consideración más: cada sistema de educación superior es diferente. Lo que ocurre en México es diferente de lo que ocurre en Brasil, Argentina o Chile. Aquí importan, además de las transformaciones de los entornos y contextos, la identidad propia, las características históricas, políticas, socioculturales, económicas de cada país. Es así que se puede hablar de grandes tendencias de transformación de la universidad, pero sería inexacto quedarnos en esto sin buscar lo que pasa en la realidad concreta de cada país y de cada región.

Finalmente, y posiblemente lo más importante, todas las transformaciones de la universidad tienen que ver con lo que se conoce como el paradigma de la sociedad del conocimiento.

La universidad es la institución central de la sociedad del conocimiento, o sea nuestra sociedad. Y ello es así porque es la fuente principal de producción de conocimiento científico, técnico y artístico, y porque es el sistema de formación de quienes dirigen la sociedad, hacen funcionar la economía, administran las

instituciones y generan la innovación, fuente esencial de riqueza y bienestar. No siempre se reconoce esa centralidad, a pesar de que los datos no dejan lugar a dudas (Castells, 2006:9).

En este nuevo paradigma, la universidad adquiere una valoración diferente de la que tenía antes; su lugar se vuelve –como mucho se repite– central.

A continuación presentaré los principales planteamientos que integran el debate actual. La segunda mitad del siglo pasado “pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones)” (UNESCO, 1998:19). Sin embargo, se agudizaron las diferencias entre los países desarrollados y los que no lo son en términos del acceso a la educación superior, la investigación y los recursos que disponen (UNESCO, 1998).

Si bien, como planteé antes, en México la cobertura en educación superior creció considerablemente en los años noventa, continúa siendo el problema más importante para las políticas públicas mexicanas. Un reciente informe realizado por el “Consejo de especialistas para la educación” pedido del Secretario de Educación plantea para la educación superior que:

En la actualidad su matrícula asciende a 2.6 millones de estudiantes, incluyendo la educación escolarizada y la no escolarizada, 93.4 por ciento de los cuales están en los niveles de técnico superior universitario y licenciatura, incluyendo normales, y el resto en posgrado. Esa cantidad equivale, aproximadamente, a una cobertura bruta de 25 por ciento, en relación con la población de 18 a 23 años de edad; no obstante, en términos de cobertura neta, sólo alrededor del 18 por ciento de los jóvenes de esa edad están incorporados a los estudios de tipo superior (sep, 2006:32).

Además de la cobertura, es posible constatar que la agenda del debate sobre los problemas de la educación superior incorpora como ejes fundamentales el de la calidad y el de la evaluación. La educación privada y la privatización de la educación son otros de los

grandes ejes del debate, los cuales suelen ser problematizados fundamentalmente desde la perspectiva de la competencia entre instituciones.

Por otra parte, la conexión entre la educación superior y el desarrollo económico también es importante para la discusión, y se explicitó con dos hechos fundamentales: el inicio del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y del ingreso de México a la OCDE:

Este cambio discursivo no es asumido por todos los actores y hay muchas razones para dudar de si el nuevo discurso se traduce en prácticas congruentes con el mismo. Pero queda el hecho de que cambiaron los términos del debate. La pregunta sería: ¿qué sabemos acerca de la asimilación o resistencia a este esquema de valores entre diversos actores, como los académicos, los estudiantes, los medios masivos o los empresarios? (Rollin Kent, 2000:227).

Finalmente, un eje que se perfila como fundamental para entender las transformaciones de la universidad y de aquello que se entiende por lo universitario es la emergencia de un perfil del directivo de las universidades que ya no es académico ni investigador, sino que tiene características de gerente.

A continuación, amplió estas dimensiones del debate actual.

### **2.2.3.1 Evaluación y autonomía**

Las reformas de la educación en los noventa tienen que ver con una reconfiguración de fuerzas en disputa: las del Estado, las del mercado y las universitarias. La apertura al mercado trajo consigo la preocupación por la evaluación de la calidad y esto puso en el centro del debate la cuestión de la autonomía. Se trata de una “batalla ideológica” donde la orientación al mercado implica una pérdida de autonomía (e influencia) del cuerpo académico en el sector privado empresarial y esto parece amenazar al propio *ethos* universitario (Durham y Sampaio, 2000).

En términos de la búsqueda por medir la calidad en las universidades, se pone de manifiesto la dificultad para evaluar el conocimiento:

Como material y producto, el conocimiento es relativamente invisible. La elaboración del pensamiento (la investigación), su transmisión (la enseñanza) y la absorción del mismo (el aprendizaje), son muy difíciles de ver y evaluar en el momento en que ocurren. Los informes de investigación nos proporcionan algunas pistas sobre lo que sucedió en la investigación; pero los libros de texto, los exámenes y las calificaciones no son sino representaciones parciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas operaciones son tanto más difusas cuanto que son diversas y misteriosas y están cubiertas por varias capas organizacionales. En los sistemas académicos es difícil percibir desde dentro aquello que se mantiene constante y lo que está en proceso de cambio (Clark, 1992: 330).

Rollin Kent (2000) plantea que la evaluación de la educación superior no existe en México. Sí existe evaluación de profesores, de investigadores y de programas académicos, pero la actividad misma de enseñanza no es objeto de los diversos programas de evaluación. Por otra parte, éstos son confusos en cuanto a sus alcances, particularmente en términos de financiamiento. En este sentido, el autor recomienda analizar el conjunto de mecanismos de financiamiento y sus efectos, particularmente sus efectos sobre la innovación (¿la incentivan o todo lo contrario?).

En cuanto a la autonomía, ha habido un cambio de su contexto, su dinámica y su sentido. ¿Para qué somos autónomos? Se vincula claramente la autonomía con la responsabilidad pública, particularmente en términos de dar cuentas a la sociedad.

### **2.2.3.2. Educación privada y privatización de la educación**

En cuanto a las políticas públicas respecto a la privatización a partir de la década de los noventa, “la acción gubernamental relativa al sistema de educación superior en su conjunto ha sido una combinación de intervenciones muy reglamentadas y un *laissez faire*, que es más decisión política de no actuación que no política” (Didou Aupetit, 2005b:139). Después del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el gobierno no ha regulado “en aras de evitar conflictos” y entonces “ha crecido de manera anárquica un sector privado casi informal y un sector transnacionalizado y desterritorializado [virtual y presencial] (Didou Aupetit, 2005b). En este contexto, la universidad pública –que está más supervisada

y, por tanto, más controlada— se encuentra con dificultades burocráticas para tomar decisiones.

Una de las consecuencias de la privatización es la diferenciación institucional, que implica que hay más opciones en la educación superior “que van desde las universidades clásicas a institutos tecnológicos, pequeñas universidades, institutos vocacionales y comerciales, colegios comunitarios y programas de educación a distancia” (Stromquist, 2005: 401).

En esta transformación de la universidad, otro tema fundamental es el del financiamiento. “Hoy hay algo que está muy claro. La educación superior masiva no puede financiarse en la misma medida ni de la misma manera que lo fue en su primera etapa de desarrollo. Si este principio es cierto en el caso del acceso masivo, no puede ser menos válido en la etapa de “posmasificación” que tenemos por delante” (Neave, 2001:39). El financiamiento, necesariamente se mezcla con el problema de la libertad y con la necesidad de *competir*.

Y la competencia entre instituciones de educación superior puede, en realidad, agudizar la respuesta institucional a «la demanda del consumidor». Pero semejante competencia no ocurre en lo que los norteamericanos llaman «un campo parejo». (...) La competencia empuja hacia la diferenciación. Fortalece al fuerte, debilita al débil y redistribuye las cartas en las posiciones medias. Lo hace entre las distintas universidades y también dentro de cada una de ellas, entre facultades y departamentos. Lo invade todo. Cuando se la vincula con indicadores de rendimiento, con los procedimientos regulares de revisión, control y evaluación, los efectos de la competencia penetran muy pronto y más profundamente en los procedimientos esenciales de la enseñanza, aprendizaje e investigación que la vigilancia histórica ejercida solamente por decreto y aplicación de la ley (Neave, 2001:41-43).

La cuestión de la financiación tiene muchos ejes a tomar en cuenta. El financiamiento público no está cubriendo las necesidades de una demanda creciente en la educación superior —situación que es particularmente fuerte en países europeos, pero que

empieza a ser una realidad en América Latina, particularmente en México—. El asunto, como señala Moles Plaza, es que

la financiación privada no es homogénea en cuanto a sus expectativas (podemos considerar privada tanto la que responde a ánimo de lucro como la que no, siempre y cuando no sea pública), ni en cuanto a su origen (puede provenir de entidades mercantiles, o también de los demandantes del servicio), ni tampoco en cuanto a la relación que mantiene con la financiación pública (pueden coexistir o no; incluso la financiación pública puede tender a corregir disparidades originadas por la misma coexistencia de sistemas) (Moles Plaza, 2006:60).

La cuestión de la financiación tiene que ver, además, con la aparición de nuevos “modelos institucionales” —como por ejemplo las corporaciones Apollo Group, Inc. o Laureate Education Inc., antes Sylvan Group— verdaderas multinacionales, que, nacidas en Estados Unidos con finalidades de lucro, cotizan actualmente en bolsas de valores (Moles Plaza, 2006:63). También han aparecido las universidades corporativas, que “responden a las necesidades de las empresas para desarrollar programas de educación no formal para sus colaboradores en el contexto de la educación continua y que no se satisfacen por la oferta educativa tradicional” (Moles Plaza, 2006:63). “La objeción a este concepto deriva del hecho de denominar ‘universidad’ a un mero sistema formativo, que no dispone de estructuras de investigación, ni autonomía institucional, ni menos aún de valores académicos y que haya de hecho su justificación en el lucro, en este caso por la vía de internalizar los costes de formación de las plantillas” (Moles Plaza, 2006:63-64). Se trata de un asunto que, finalmente, cuestiona el estatus de “bien público” de la universidad, particularmente en términos de igualdad de oportunidades para acceder a ella.



### 2.2.3.3. Internacionalización

Muy estrechamente vinculado con lo anterior, es importante destacar que la internacionalización es un concepto que parece estar de moda, tanto en las universidades públicas como en las privadas. Intercambios de estudiantes y maestros y doble titulación son sus características más evidentes.

En algunos casos, la internacionalización se plantea en términos positivos, es decir, se trata de una posibilidad de la sociedad del conocimiento y hay que aprovecharla. En otros casos, sin embargo, se cuestiona cómo se ha dado este fenómeno y las repercusiones que tiene para el mapa educativo y cultural del país. En este sentido, es importante señalar que

la diversidad de los vínculos establecidos y los orígenes variados de los proveedores indican que el mercado para la prestación transnacional de educación superior en América Latina es un espacio atractivo de inversión foránea, por la existencia de una clientela potencial, por el perfil de la oferta existente de educación superior y, sobre todo, por la insuficiencia de los aparatos nacionales de formación continua y por la laxitud de la normativa en varios países. Proveedores, de origen diferente, están ya en competencia en la región, por lo que es probable que su perfil y su importancia relativa cambien en un futuro próximo (Didou Aupetit, 2005a:23).

La cuestión de la internacionalización está estrechamente ligada con la privatización de la educación y la emergencia de empresas dedicadas a la prestación de los servicios educativos<sup>4</sup>, dimensión que abordé un poco antes. La problematización sobre las implicaciones de esta internacionalización, especialmente la que se da desde la empresa privada, no está claramente planteada aún, ni aparece como una preocupación en las políticas públicas mexicanas. Es importante señalar, además, que:

la ocupación de los mercados por proveedores externos se resuelve en función de los azares de la geografía, de las tradiciones culturales, de las historias intelectuales, de los vínculos económicos o políticos y de las políticas de cooperación preferencial

---

<sup>4</sup> En este sentido, el Grupo Sylvan/Laureate es paradigmático: “En 2004, Laureate operaba una red foránea, integrada por 15 *campi* presenciales en 12 países de América Latina (Chile, Costa Rica, México, Panamá, Perú), de Europa (Francia, España, Suiza, Gran Bretaña, Países Bajos) y de Asia (China y temporalmente India) con aproximadamente 150,000 estudiantes, y por cuatro *campi* virtuales” (Didou Aupetit, 2005a:30).

imperantes en cada país. Bajo ese ángulo, contrastan fuertemente México y Colombia, ubicados ambos en el orbe de influencia de Estados Unidos, con Argentina o Uruguay en donde la presencia de contrapartes europeas es pronunciada. Por su parte, el Caribe anglófono ha establecido esencialmente relaciones con instituciones de Estados Unidos y de Inglaterra (Didou Aupetit, 2005a:23).

Bauman plantea que “en la actualidad, los centros de producción de significados y valores son extraterritoriales, están emancipados de las restricciones locales; no obstante, esto no se aplica a la condición humana que esos valores y significados deben ilustrar y desentrañar” (Bauman, 1999:9). La internacionalización es un nuevo tema para discutir las transformaciones de la universidad y aunque está apareciendo todavía de manera tímida, podemos plantearlo como un nuevo eje de debate, particularmente en México.

#### **2.2.3.4. Emergencia de los gerentes**

Las posiciones de los actores al interior de las universidades se han redefinido. Las asociaciones de maestros y las agrupaciones de estudiantes se han debilitado, mientras han tomado fuerza los directivos institucionales. Es así que las capas superiores de las instituciones se fortalecen frente a los profesores de asignatura. Es importante notar que esto implica cambios fundamentales en las dinámicas de la universidad. En el caso específico de la evaluación, muchas tensiones se dan entre los académicos y los directivos de las universidades.

Los administradores de las universidades actualmente suelen ser actores formados en el mundo de la administración empresarial y los negocios, en lugar de ser profesores que cumplen temporalmente tareas administrativas, como ocurría antes. Esto implica cambios de gobierno y administración en las universidades: las decisiones administrativas están cobrando más importancia aún que las decisiones académicas (Stromquist, 2005:408). Resulta importante, entonces, indagar sobre el fortalecimiento de los *gerentes* que, aunque puede responder a necesidades y condiciones actuales, “nada garantiza que sean innovadores y estén preocupados por fortalecer los valores académicos” (Kent, 2000:323).

En la época de las empresas multinacionales, cuyos gerentes están formados en técnicas semejantes, aún cuando procedan de diferentes culturas históricas, en una época de burocracias transnacionales que obedecen a un imperativos similar, existe cierta base para afirmar que la cultura gerencial es hoy universal y que las humanidades son meramente específicas de cada nación (Neave, 2001:156).

Los *gerentes* conciben la administración universitaria como un asunto de expertos e imprimen a la institución características propias de la empresa. Así la *universidad empresarizada* adopta las formas de organización y los instrumentos y las tecnologías de gestión de las corporaciones, así como los propios discursos (o retóricas): “misión”, “portafolio de servicios”, “certificación ISO”. Por otra parte, las formas democráticas se ven desplazadas por toma de decisiones colegiadas, comisiones *ad hoc*, consultas dirigidas (Ibarra Colado, 2005:183).

Se trata de un asunto que, si bien aparece, lo hace muy poco en el debate sobre la educación superior. Sin embargo, parece importante preguntar por lo que implica que los directivos de las universidades hayan dejado de ser los académicos y sean ahora *gerentes*.

Por otra parte, y esto es muy novedoso, existen actualmente organizaciones de empresarios que se dedican a dar propuestas de políticas educativas. Así, como plantea la autora Stromquist, un ejemplo importante de esta nueva forma de participación es el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Esta organización tiene un comité directivo con participación mayoritaria de sectores empresariales y posee oficinas directrices tanto en Washington, D.C. como en Santiago de Chile. “Esta institución promueve temas muy ligados a las reformas neoliberales de la educación en la América Latina y tiene la capacidad de producir informes o estudios de investigación con gran frecuencia y con distribución gratuita a numerosas personas e instituciones, alcanzando de este modo una influencia sin parangón en el campo educativo. (Stromquist, 2005:407).

En este contexto, desde el mundo académico algunos actores plantean la necesidad de asumir un espacio, especialmente para generar propuestas de políticas públicas: “hay necesidad de ocupar espacios asociativos y gremiales, que permitan retroalimentar las

decisiones del gobierno federal sobre la base de la identificación de problemas propios. Hay finalmente necesidad de reactivar espacios más amplios para la definición de posiciones acerca de la educación superior, como asunto de interés público” (Didou Aupetit, 2005b:60). Fuentes Navarro plantea, a su vez que

es necesario sostener y asumir que la lógica académica, sustantiva de la universidad no puede ser ajena ni estar desvinculada de las lógicas de otras instituciones sociales, pero tampoco puede subordinarse a ninguna de ellas, pues entonces la universidad no sería más que un camino innecesariamente tortuoso, un medio irracionalmente indirecto para la consecución de finalidades que pueden perseguirse en lo social de maneras más eficientes, actuando desde otras instituciones especializadas (Fuentes Navarro, 1988:254).

En conclusión, existen profundas transformaciones en la educación superior, las cuales implican profundas transformaciones en lo que se entiende como *lo universitario*. Más allá de los temas o hilos de debate que planteo en este estado de la cuestión, particularmente, creo que las dimensiones de la privatización, la internacionalización y la emergencia de los gerentes son las que más fuerza deberían tener para comprender la educación superior en nuestros tiempos.

El objetivo de esta tesis es presentar las visiones, reflexiones y propuestas de los actores entrevistados –funcionarios públicos, directivos e investigadores de la educación superior– sobre la educación superior y su papel, particularmente en México y Jalisco. Me interesa conocer las conexiones que se establecen con los lineamientos de organismos internacionales y nacionales. Por otra parte, busco conocer las representaciones que estos actores tienen sobre su propia práctica y sus instituciones.

### 3.1. ¿Por qué buscar en los discursos?

*Los ‘objetivos’ que interesan al análisis de los discursos no están ‘en’ los discursos; tampoco están ‘fuera’ de ellos, en alguna parte de la ‘realidad social objetiva’.*

*Son sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos por la otra.*

Eliseo Verón

*La semiosis social*

Analizar ciertos discursos sobre *lo universitario* implica, en este trabajo, una búsqueda por analizar los sentidos sociales de *lo universitario*.

Eliseo Verón plantea que los fenómenos de sentido siempre deben concebirse, por una parte, bajo la forma de conglomerados de materias significantes y, por otro lado, como remitiendo al funcionamiento de la red semiótica conceptualizada como *sistema productivo*. Desde el análisis del sentido, el punto de partida sólo puede ser *el sentido producido* (Verón, 1993:124). “La posibilidad de todo análisis de sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando *productos*, apuntamos a *procesos*.” (Verón, 1993:124-125). Los *productos* que trabajo en esta tesis son las respuestas que los entrevistados dieron a diferentes dimensiones de *lo universitario* en México, las cuales no puedo analizar de manera independiente, sino siempre en relación con otros productos y procesos.

De acuerdo a Verón, una teoría de los discursos sociales reposa sobre una doble hipótesis: que toda producción de sentido es necesariamente social y que todo fenómeno

social es un proceso de producción de sentido (Verón, 1993:125). Y este “doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido, sólo se puede develar cuando se considera la producción de sentido como discursiva” (Verón, 1993:126). Doble anclaje que en el tema de la educación superior plantearía de la siguiente manera: la producción de sentido sobre lo universitario es social y la transformación de la universidad y, particularmente, de los sentidos sobre *lo universitario* es un proceso de producción de sentido. Por esto es que para este trabajo es fundamental revisar el análisis de las entrevistas a actores concretos de la educación superior en Jalisco, en relación con el análisis de algunas orientaciones y propuestas de actores internacionales y nacionales, que tienen un rol de poder, tanto económico –préstamos y apoyos– como simbólico.

Pero es sólo en el nivel de la discursividad que el sentido se manifiesta, así como es allí donde se manifiestan los procesos sociales que están detrás. Pero es necesario hacer una fundamental distinción: “no se trata de caer en el reduccionismo semiótico de reducir los fenómenos sociales a fenómenos significantes” (Verón, 1993:125). Es así que “un conjunto discursivo no puede ser analizado ‘en sí mismo’: el análisis discursivo no puede reclamar ‘inmanencia’ alguna” (Verón, 1993:126).

Posiblemente la clave para lograrlo está en la relación: hay que poner en relación el propio discurso con lo que Verón denomina “las condiciones de producción” y “las condiciones de reconocimiento” porque “el análisis de los discursos no es otra cosa que la descripción de las huellas de las condiciones productivas en los discursos, ya sean las de su generación o las que dan cuenta de sus “efectos” (Verón, 1993:126).

Es necesaria aquí otra definición: la semiosis social es entendida como la dimensión significativa de los fenómenos sociales y, por eso, el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido*. Verón plantea que es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social y, por tanto, el análisis de los discursos abre camino para el estudio de la construcción social de lo real (Verón, 1993:129).

### 3.2. Discursos como prácticas

Es la práctica, diría Bourdieu, “el lugar de la dialéctica del *opus operatum* y el *modus operando*, de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los habitus” (Bourdieu, 1991:92).

Entiendo en este trabajo a los discursos como prácticas.

La relación práctica que un agente particular mantiene con el porvenir y que dirige su práctica presente se define en la relación entre, de un lado, su habitus y, en particular, unas estructuras temporales y unas disposiciones respecto al porvenir constituidas a lo largo de una relación particular con un universo particular de cosas probables, y, de otro lado, un estado determinado de probabilidades que le son objetivamente otorgadas por la sociedad. La relación con las cosas posibles es una relación con los poderes; y el sentido del porvenir probable se constituye en la relación prolongada con un mundo estructurado según la categoría de lo posible (para nosotros) y lo imposible (para nosotros), de lo que es de antemano apropiado por y para otros, y lo que uno tiene de antemano asignado. (...) el habitus se determina en función de un porvenir probable que anticipa y contribuye a realizar, porque lo lee directamente en el presente del mundo presupuesto, el único que puede conocer (Bourdieu, 1991:110).

Bourdieu es claro al señalar que “las prácticas no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden parecer haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus”.

Historia incorporada, naturalizada, y, por ello, olvidada como tal historia, el habitus es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. (...) Espontaneidad sin conciencia ni voluntad, el habitus se opone por igual a la necesidad mecánica y a la libertad reflexiva, a las cosas sin historia de las teorías mecanicistas y a los sujetos ‘sin inercia’ de las teorías racionalistas (Bourdieu, 1991:98).

Para el autor francés, las prácticas sólo “es posible explicarlas si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan; es decir, si se relacionan, mediante el trabajo científico, estos dos estados de lo social, relación que el habitus efectúa ocultándola en y por la práctica” (Bourdieu, 1991: 97-98).

### **3.3. La necesaria ubicación: el contexto de la globalización**

*La «globalización» está en boca de todos; la palabra de moda se transforma rápidamente en un fetiche, un conjuro mágico, una llave destinada a abrir las puertas a todos los misterios presentes y futuros.*

Zygmunt Bauman

*La globalización. Consecuencias humanas*

Actualmente, en la investigación, la globalización no puede ser desatendida para comprender cualquier dimensión de la vida social. Como ha sido muy discutido, existe la sensación de que se trata de un concepto que puede significar variadas cosas. Sin embargo, no se puede dudar de que vivimos tiempos en los que se están reestructurando de manera muy profunda nuestros modos de vivir (Giddens, 1999:15).

Varios son los autores que trabajan y problematizan la cuestión de la globalización. Este apartado tiene el objetivo de ubicar las principales reflexiones teóricas en torno a este concepto, presentar las transformaciones que ha tenido lo que se entiende por *saber* e intentar comprender qué es la llamada *sociedad del conocimiento*.

#### **3.3.1. Globalización y Estado**

Los términos *sistema-mundo* de Wallerstein (1974) y *economía-mundo* de Braudel surgen, como bien señala Octávio Ianni (1996), para poder aprehender, nombrar y conceptualizar los desafíos de las actividades, producciones y transacciones que ocurren, tanto entre las naciones como por encima de ellas, y más allá de ellas, pero siempre involucrándolas en configuraciones más abarcadoras.

La perspectiva de Wallerstein (1996) encuentra su potencia en una comprensión complejizada de la realidad social: no todo se explica por los procesos macro sociales y no



todo se explica por los procesos micro sociales: hay que comprenderlos a ambos y descubrir cómo interactúan. Giddens (1999) plantea, por su parte, una propuesta teórico-metodológica de una tercera vía: ni lo micro ni lo macro, sino ambos; ni lo objetivo ni lo subjetivo, sino ambos.

Para Wallerstein (1996), la economía -mundo capitalista, ya sea de alcance regional o global, tiene una base en la que se articula: el Estado-nación. Aunque reconozca la importancia de las corporaciones transnacionales, Wallerstein reafirma la importancia del Estado-nación soberano y cuya soberanía está limitada por la interdependencia de los Estados nacionales y por la preeminencia de un Estado más fuerte sobre los otros. “Lejos de significar total autonomía decisoria, el término “soberanía” implica en la realidad una autonomía formal, combinada con las limitaciones reales de esa autonomía (Ianni, 1996:21).

Por otra parte, para Giddens es un error pensar la globalización únicamente en términos económicos: “la globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica. Se ha visto influida, sobre todo, por cambios en los sistemas de comunicación, que datan únicamente de finales de los años sesenta” (Giddens, 1999:23). En este sentido, “la globalización no tiene que ver sólo con lo que hay «ahí afuera», remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno de «aquí dentro», que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas” (Giddens, 1999:24). Es por eso que, para este autor, la globalización afecta a casi cualquier aspecto de lo que hacemos. Y también por eso es que Renato Ortiz prefiere no hablar, particularmente en términos culturales, de globalización sino de *mundialización de la cultura* (Ortiz, 1997).

Martín-Barbero, en uno de los textos que problematiza la cuestión de la globalización plantea:

Ya a mediados de los años 80 empezamos a comprender que el lugar de juego del actor transnacional no se hallaba sólo en el ámbito económico –la devaluación de los Estados en su capacidad de decisión sobre las formas propias de desarrollo y las áreas prioritarias de inversión– sino en la hegemonía de una racionalidad disocializadora del Estado y legitimadora de la disolución de lo público. El Estado había comenzado a dejar de ser garante de la colectividad nacional, en cuanto sujeto

político, y a convertirse en gerente de los intereses privados transnacionales (Martín-Barbero, 2002:14).

A partir de estas características planteadas, la reflexión sobre la globalización en este trabajo tiene un eje fundamental: el paradigma que ella propone, esto es, el paradigma del liberalismo. En este sentido, plantea Octávio Ianni:

La fábrica global puede ser simultáneamente realidad y metáfora. Expresa no sólo la reproducción ampliada del capital en el plano global, abarcando la generalización de las fuerzas productivas, sino que también expresa la globalización de las relaciones de producción. Se globalizan las instituciones, los principios jurídico-políticos, los patrones socioculturales y los ideales que constituyen las condiciones y los productos civilizatorios del capitalismo. En este contexto se da la metamorfosis de la “industrialización sustitutiva de las importaciones” a la “industrialización orientada a la exportación”, de la misma forma que se da la desestatización, la desregulación, la privatización, la apertura de mercados y la monitorización de las políticas económicas nacionales por las tecnocracias del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, entre otras organizaciones multilaterales (Ianni, 1996:33).

El capitalismo ha sido tan fundamental en la globalización “precisamente porque es más un orden económico que un orden político; ha sido capaz de penetrar en remotas áreas del mundo a las que no hubieran podido transformar los estados originarios debido a sus vaivenes políticos” (Giddens, 1999:71).

Es obvio que el capitalismo sigue teniendo bases nacionales, pero éstas ya no son determinantes. La dinámica del capital, en todas sus formas, rompe o rebasa las fronteras geográficas, los regímenes políticos, las culturas y las civilizaciones. Está en curso una nueva suerte de mundialización del capitalismo como modo de producción, en el que se destacan la dinámica y la versatilidad del capital como fuerza productiva, entendiéndose que el capital es un signo del capitalismo, el emblema de los grupos y de las clases dominantes en las escalas nacional, regional y mundial. Es decir, el capital del que hablamos aquí es una categoría social compleja, basada en la producción de mercancía y lucro, o plusvalía, lo cual supone todo el tiempo la compra de fuerza de trabajo, y siempre involucrando instituciones,

patrones socioculturales de varios tipos, en especial jurídico-políticos que constituyen las relaciones de producción (Ianni, 1996:33).

Los debates sobre la globalización plantean, una y otra vez, el problema de la ubicación de los Estados nacionales frente a las fuerzas económico-globales actuales. Más allá de que pensemos que los Estado-nación están siendo debilitados por las fuerzas del mercado o que pensemos, al contrario, que todavía son muy poderosos (por lo menos algunos), sí podemos estar de acuerdo en que se están transformando. En este sentido, Giddens plantea que estamos viviendo algo que nunca hemos vivido: “una sociedad cosmopolita mundial”. “Somos la primera generación que vive en esta sociedad, cuyos contornos sólo podemos ahora adivinar. Está trastornando nuestros modos de vida, independientemente de dónde nos encontremos” (Giddens, 1999:31).

En este contexto, en el campo específico de la educación necesitamos considerar la privatización de la educación y sus consecuencias. Dice Bauman que “la empresa tiene libertad para trasladarse; las consecuencias no pueden sino permanecer en el lugar. Quien tenga libertad para escapar de la localidad, la tiene para huir de las consecuencias. Éste es el botín más importante de la victoriosa guerra por el espacio” (Bauman, 1999:16).

La movilidad adquirida por las «personas que invierten» –los que poseen el capital, el dinero necesario para invertir– significa que el poder se desconecta en un grado altísimo, inédito en su drástica incondicionalidad, de las obligaciones: los deberes para con los empleados y los seres más jóvenes y débiles, las generaciones por nacer, así como la autorreproducción de las condiciones de vida para todos; en pocas palabras, se libera del deber de contribuir a la vida cotidiana y la perpetuación de la comunidad (Bauman, 1999:17).

Se trata de características fundamentales a la hora de comprender las transformaciones del sistema universitario en México y América Latina.

### **3.3.2. Globalización y actores**

Para analizar las visiones y propuestas de los actores de esta investigación, creo importante incorporar la perspectiva de la doble estructuración de Giddens (1984). La constitución de

los agentes y la de las estructuras deben ser comprendidas, con esta perspectiva, no como dos conjuntos de fenómenos independientes, sino como formando una dualidad. Como señala este autor, “la estructura no es “externa” a los individuos: en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más “interna” que exterior a las actividades de ellos. Estructura no se debe asimilar a constreñimiento sino que es a la vez constrictiva y habilitante (Giddens, 1984:62).

Esta perspectiva me permitirá colocar las miradas que los actores sociales –en mi caso, directivos, funcionarios públicos e investigadores de la educación superior en Jalisco– tienen sobre el sistema en general. Porque se trata de actores que –como todos– reflexionan sobre sus actividades y teorizan sobre lo que hacen. En este sentido, considero a los actores –como lo hace Giddens– como “teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales. No existe una línea divisoria clara entre una reflexión sociológica realizada por actores legos y similares empeños de especialistas” (Giddens, 1983:33).

La perspectiva que estoy considerando, además, no compromete “la posibilidad de que las teorías que los actores tienen sobre los sistemas sociales que ellos contribuyen a constituir y reconstituir en sus actividades puedan reificar esos sistemas. La reificación de relaciones sociales, o la “naturalización” discursiva de las circunstancias y productos históricamente contingentes de la acción humana, es una de las dimensiones principales de la ideología en la vida social” (Giddens, 1984:62).

### **3.3.3. Globalización y transformación del estatus del saber**

*No formular ciertas preguntas conlleva más peligros  
que dejar de responder a las que ya figuran en la agenda oficial;  
formular las preguntas equivocadas suele contribuir  
a desviar la mirada de los problemas que realmente importan*

Zygmunt Bauman

***La globalización. Consecuencias humanas***

En el texto “La educación desde la comunicación”, Martín-Barbero desarrolla el problema de la transformación de los modos en que circula el saber. Para él, se trata de una de las

más profundas mutaciones que una sociedad pueda sufrir. Plantea la situación problemática de un maestro que sabe su lección pero de manera lineal y se enfrenta a unos alumnos con “saberes mosaico” que circulan por la sociedad. La escuela, frente a esta situación, se repliega (Martín-Barbero, 2002).

Discute el problema del descentramiento del saber, que implica que éste se sale de los libros y de las escuelas. Y, relacionado con esto, ubica la cuestión de la des-localización / des-temporalización, esto es, que los saberes escapan de los lugares sagrados y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber. Los saberes ya no están en la escuela ni en los libros. Éstos no representan ya el lugar de la legitimación del saber. (Martín-Barbero, 2002).

¿Qué significa todo esto para la universidad? Hay, por lo menos, dos implicaciones importantísimas. Una, la institucional, tiene que ver con las redefiniciones de lo que los actores sociales esperan de la universidad. La otra implicación, más radicalmente fundamental, es la que plantea también Jesús Martín-Barbero: la diseminación del conocimiento, es decir, el emborronamiento de las fronteras que lo separaban del saber común. Y el problema es que “a mayor cantidad de conocimiento especializado, mayores riesgos para el conjunto de la humanidad, desde la biología ambiental a la genética. La única salida se halla en la articulación de conocimientos especializados con aquellos otros que provienen de la experiencia social y de las memorias colectivas” (Martín-Barbero, 2002).

Por su parte, Giddens plantea:

La modernidad está totalmente constituida por la aplicación del conocimiento reflexivo, pero la ecuación conocimiento-certidumbre resultó ser un concepto erróneo. Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento. (...) Bajo las condiciones de modernidad ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde «saber» es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales (Giddens, 1993:47).

Martín-Barbero critica la cuestión de la separación entre saberes: el científico es riguroso y disciplinado; el humanista es creativo. Propone, además, los saberes indispensables en la formación: los lógico-simbólicos, los históricos y los estéticos (Martín-Barbero, 2002).

### **3.3.4. Globalización, educación y políticas de comunicación**

Las primeras reflexiones que cuestionaban la relación globalización y universidad surgieron con una investigación solicitada por el Consejo de Universidades de Canadá, en 1979. En el producto de esa investigación que coordinó Lyotard se plantea que, en el nuevo contexto, “las universidades son llamadas a reforzar las competencias y las destrezas, no las ideas”. En este material se expresa que las universidades tendrán tres tipos de destinatarios: una *intelligentsia profesional* a la cual se le transmitirán las competencias que la profesión considera necesarias; una *intelligentsia técnica* cuyos saberes están ligados a las nuevas técnicas y tecnologías; y un grupo que podría considerarse un nuevo tipo de desempleado, puesto que no es contabilizado por las estadísticas gubernamentales; este tercer grupo proviene en su mayoría de la ciencias sociales y las humanidades (Lyotard, 1984:89).

En la búsqueda de comprender “globalización”, “educación” y “políticas”, es importante considerar que la “sociedad de la información no es sólo aquella en la que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y la invención” (Martín-Barbero, 2002b, sección 2). En este sentido, cada vez más importancia tienen los organismos internacionales en su recomendaciones de políticas a los gobiernos, sistemas e instituciones. La educación debe, según la lógica de los organismos internacionales,

ser concebida y organizada en función del mercado de trabajo, ya que lo que en ella cuenta es la acumulación de capital humano medido en términos de costo/beneficio como cualquier otro capital. De lo que se derivan exigencias muy concretas en lo que concierne a la figura del trabajador o profesional a “formar” en función de la empleabilidad –novísima categoría hegemónica– que conjuga flexibilidad,

adaptabilidad y competitividad. En el ámbito más inmediato esas “recomendaciones” han tenido dos efectos catastróficos: el lento, pero imparable, y múltiple desmantelamiento de la escuela pública, debilitándola económicamente, desenganchándola de los desarrollos de la ciencia y la tecnología, devaluando el oficio y la figura social del maestro, del profesor; y un segundo efecto devastador: colocar a muchos países en la disyuntiva: o financiar la educación o pagar la deuda externa (Martín-Barbero, 2002:10).

Jesús Martín- Barbero discute el término *competencia* –aquél que introducían Lyotard y su equipo en los ochentas– que viene de la lingüística y de las teorías de la comunicación, que fue apropiada por la academia al tiempo que entraba al ámbito de la empresa, en la reingeniería de las empresas. Y plantea que para recuperar el concepto de competencia en su sentido cognitivo, habría que asociarlo a otros dos: el de *habitus* de Bourdieu, y el de *práctica* de Michel de Certeau. “Sólo un concepto de competencia arrancado a la obsesión competitiva de la sociedad de mercado, y redefinido desde las competencias culturales del *habitus* y de la *práctica*, podrá ayudarnos a transformar nuestros modelos de enseñanza poniéndolos en una densa relación con las competencias de aprendizaje que los nuevos sujetos llevan a la escuela” (Martín-Barbero, 2002).

Finalmente, desde la ubicación de la problemática de la globalización y la cultura, Martín-Barbero pregunta si hay posibilidades para las políticas de comunicación. Cree que sí, y da algunas pautas fundamentales. Una de ellas es la de tener proyección sobre el mundo de la educación,

que tiene que ver menos con la presencia instrumental de medios en la escuela, o de la educación en los medios, que con la cuestión estratégica de cómo insertar la educación –desde la primaria a la universidad– en los complejos procesos de comunicación de la sociedad actual, en el *ecosistema comunicativo* que conforma la trama de tecnologías y lenguajes, sensibilidades y escrituras. Se trata de la des-ubicación y re-ubicación de la educación en el nuevo entorno *difuso* de informaciones, lenguajes y saberes, y *descentrado* por relación a la escuela y el libro, ejes que organizan aún el sistema educativo (Martín-Barbero, 2002:17).

Me gustaría que mi trabajo contribuyera a pensar, desde la comunicación, esta dimensión estratégica señalada por Martín-Barbero.

#### 4.1. Concepción de la producción del conocimiento

Desde hace muchos años he sentido un particular interés por preguntarme sobre cómo es que generamos conocimiento, especialmente en las ciencias sociales. Este interés me ha llevado a leer autores de la sociología del conocimiento, y a dedicarles especial atención en los cursos de la maestría en los que han sido recomendados. Es mucho lo que se ha escrito sobre sociología del conocimiento en los últimos 30 o 40 años. El propio Pierre Bourdieu planteaba, en su último libro publicado, *El oficio de científico*, la dificultad que le implicaba querer hablar de sociología del conocimiento sabiendo que no había tenido tiempo de leer a todos los autores que han escrito sobre el tema (Bourdieu, 2001).

Intentaré en este apartado acercarme a algunas de las problemáticas de la generación de conocimiento en ciencias sociales, buscar respuestas en algunos autores y aportar a la propia comprensión de algunas dimensiones en la acción de investigar en el proyecto de tesis que estoy proponiendo, para así dar luz al mismo.

Presento aquí reflexiones en torno al sujeto de la investigación para posteriormente reflexionar sobre el objeto de estudio y los cuestionamientos que se generan en torno suyo. Así llegaré a problematizar algo clave que mi trabajo comparte con otros muchos diseños de investigación en ciencias sociales –especialmente en el campo de la comunicación– y que tienen que ver con la triangulación metodológica o marcos multimétodos. Detrás de cada metodología, hay teorías que la sustentan y, por tanto, surge casi inmediatamente la pregunta por el cómo hacer compatibles esas teorías. Creo que la respuesta, desde la investigación que estoy realizando, está en el propósito de evidenciar, en cada paso, qué objetivo busco cuando elijo una metodología, explicitar qué puedo esperar y que no puedo esperar saber con ella, y generar constantemente un proceso de profunda reflexividad.

##### 4.1.1. Sujeto que investiga

Para Renato Ortiz, pensar (o *repensar*) las ciencias sociales hoy “requiere una atención redoblada tanto en relación con el pasado como con el futuro, y de una preocupación



constante por la tradición y los cambios” (Ortiz, 1999). Para este autor, es vital que las ciencias sociales reparen en la *historicidad del objeto sociológico*, lo que implica comprender que éste siempre está ubicado en un contexto histórico determinado.

Por otra parte, el autor nos llama a comprender que en el *conocer* en ciencias sociales es fundamental tener en cuenta la posición del observador / investigador. Dicho brevemente, cada vez es *más difícil sostener la posición del investigador como un actor externo a la investigación*. Desde la física (una ciencia que buscaba la sencillez de las cosas, así como encontrar aquello que el objeto *es*) los descubrimientos del mundo de lo infinitamente pequeño plantearon que, al observar, el observador modifica al *objeto* observado. Es ciertamente interesante –y cuestionador- concebir la observación y la interpretación como posibilitadoras de la acción (a partir de cómo interpreto, hago ciertas cosas en el mundo y dejo de hacer otras cosas), pero no solamente del sujeto que investiga sino, muchas veces, del sujeto-objeto de investigación.

Una implicación importante de esto es que ya no son posibles las teorías universalizantes en las ciencias sociales, dado que el objeto sociológico resulta diferente en función de los lugares de producción del conocimiento. En este sentido, Ortiz señala que los *temas* que fundan cierta disciplina, la realización de los “*ideales científicos*” o los *conceptos* creados/utilizados para explicar algo, *dependen del contexto espaciotemporal* donde se ubican. Así, por ejemplo, las preguntas que se hacían los pensadores europeos en el siglo pasado son bien diferentes de las que se hacían los pensadores latinoamericanos; los temas relevantes para estudiar hoy son diferentes a los de hace veinte años. Es cierto, nos recuerda el autor, que es necesaria una exigencia metodológica universal, pero los temas y los autores son regionales.

Por eso Renato Ortiz llama a *historizar* el sujeto y señala que “como el objeto sociológico se encuentra históricamente delimitado, las categorías de interpretación de lo real no pueden constituirse en leyes genéricas cuya validez sería atemporal. La interpretación se encuentra así sujeta a las realidades concretas” (Ortiz, 2002). El investigador, entonces, no es un ser neutro, sino que trae consigo una manera de ser, una historia, un contexto socio cultural, forma parte de ciertas estructuras formales (escuela, universidad, departamento, etc.).

Resulta reveladora la descripción detallada que Bourdieu realiza sobre las condiciones sociales, políticas, institucionales y personales que posibilitaron su entrada al campo de la sociología en la Francia de los años setenta (Bourdieu: 2001), descripción que antecede la explicación detallada de su propio *habitus*. Para este autor y otros, el evidenciar al recorrido del investigador es fundamental para enmarcar la investigación. Así, Néstor García Canclini, presenta –como introducción de su investigación en *La globalización imaginada*- cuál fue su recorrido, a qué autores leyó, a cuáles investigadores y científicos mostró sus avances de investigación en congresos y seminarios, etc. (García Canclini, 1999).

Como sujeto que investiga a la universidad, reconozco la dificultad (que a veces se transforma en potencialidad) de formar parte del objeto que estoy construyendo, en el sentido de que, desde que inicié a estudiar la licenciatura, he estado siempre dentro de instituciones universitarias: como alumna y como empleada, en tareas académicas y de comunicación. Esto implica que tenga que buscar un continuo distanciamiento del objeto que estudio, lo cual significó algunos *tropiezos* durante la investigación.

#### **4.1.2. Construcción del objeto**

En este trabajo, considero que la construcción del objeto de investigación es un proceso que no se da de una vez para siempre:

...la construcción del objeto –por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador- no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas (Bourdieu y Wacquant, 1995:169).

Desde el inicio de esta investigación, ha sido clave el estar abierta –como investigadora– a los cambios que ha tenido la investigación. Los virajes han implicado el poner a funcionar –dentro de lo posible– una dosis de *imaginación sociológica* (Mills,

1959) para ir resolviendo los problemas con los que me he enfrentado.

### 4.1.3. Reflexividad

Desde hace varios años, las ciencias sociales han comenzado a cuestionarse en su “hacer”. Posiblemente uno de los planteamientos que más fuerza ha tendido ha sido el que realizó la Comisión Gulbenkian, coordinada por Immanuel Wallerstein, con una investigación que concluyó en el libro *Abrir las ciencias sociales* (Wallerstein, 1996). Allí, los autores exponen con claridad el problema de la organización del trabajo científico de las ciencias sociales en diferentes disciplinas. Plantean la dificultad de cambiar estas estructuras y abogan por

una ampliación de la organización de la actividad intelectual sin atención a las actuales fronteras disciplinarias. Después de todo, ser histórico no es propiedad exclusiva de las personas llamadas historiadores, es una obligación de todos los científicos sociales. Ser sociológico no es propiedad exclusiva de ciertas personas llamadas sociólogos sino una obligación de todos los científicos sociales (...) En suma, no creemos que existan monopolios de la sabiduría ni zonas de conocimiento reservadas a las personas con determinado título universitario (Wallerstein, 1996:105-106).

Pero, ¿cómo resolver la cuestión de la interdisciplina? Las investigaciones de grupos conformados por investigadores de diferentes disciplinas parecen no terminar de resolver el problema, ya que por lo general, uno de los investigadores toma el liderazgo de la investigación y en ésta termina *dominando* la mirada disciplinaria del investigador líder. Posiblemente una manera más exitosa sea, como parece sugerir el informe de la Comisión Gulbenkian y que varios autores señalan (García Canclini y Fuentes Navarro, entre otros) que el propio investigador pueda realizar miradas desde diversas disciplinas. Esto implica que un mismo investigador conozca y se documente en términos históricos, sociológicos, económicos, medioambientales, de género, por decir algunas dimensiones posibles.

En el campo de la investigación en comunicación, Fuentes Navarro plantea la perspectiva de un acercamiento postdisciplinario que, desde la práctica de la investigación, facilite la articulación de los saberes necesarios para dar cuenta, sistemática y

rigurosamente, de lo que llama la “constitución comunicacional del mundo”. El autor recupera los problemas fundamentales de las ciencias sociales (desde los planteamientos de la Comisión Gulbenkian) y dice que la comunicación no puede ignorarlos. Para él es fundamental desarrollar modelos metodológicos que reconceptualicen la comunicación a partir de ciertos “goznes” (él indica algunos, como por ejemplo, la cotidianidad o la constitución de identidades sociales). Así será posible en la práctica de la investigación integrar herramientas de producción de conocimientos que avancen en la superación de dicotomías como: objetivismo / subjetivismo, macroestructural/ microsocio, económico-político / simbólico-cultural, cuantitativo/ cualitativo (Fuentes Navarro, 2002).

En el trabajo de investigación que estoy realizando la cuestión de la reflexividad es, entonces, fundamental. La “reflexividad en diferentes planos”, como plantea Marcus (1995) o la “vigilancia extrema” como sugiere Bourdieu:

Desde luego, la extrema libertad que predico, y que me parece ser mero sentido común, tiene por contraparte una extrema vigilancia sobre las condiciones de empleo de las técnicas, sobre su pertinencia con respecto al problema planteado y sobre las condiciones de su aplicación (...) Una práctica científica que omite cuestionarse a sí misma no sabe, en realidad, lo que está haciendo. Atrapada por el objeto, al que toma como objeto, revela algo de este objeto, pero algo que no está realmente objetivado, puesto que se trata de los principios mismos de la comprensión del objeto (Bourdieu y Wacquant, 1995:169).

Otra manera de lograr esta reflexividad es la explicitación del propio camino recorrido. Como ya lo he planteado, García Canclini lo realiza en *La globalización imaginada* (1999) y también Pierre Bourdieu en su último libro publicado, *El oficio de científico* (2001). En este libro, el autor francés va un paso más allá y declara que la reflexividad alcanza toda su eficacia “cuando se encarna en unos colectivos que la han incorporado al punto de practicarla de modo reflejo”. O, dicho de otra manera, cuando es parte del *habitus científico*.

Esta reflexividad, como parte del *habitus científico* implica alejarse permanentemente de la realidad inmediata. Reflexividad, además, que nos permita lograr la *ruptura con el sentido común* de la que habla Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1995).

## 4.2. Estrategia metodológica

Esta tesis inició con una exploración de lo que aparecía en los discursos de los organismos internacionales y, desde ahí, me propuse analizar cómo estos lineamientos aparecían en los sujetos que toman decisiones sobre programas educativos. Esta investigación implicó la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos.

El trabajo de campo fue realizado en dos etapas. En una primera etapa, entrevisté a directivos académicos de tres instituciones universitarias, así como a dos funcionarios públicos. En aquel momento, tenía la intención de entrevistar a actores de ANUIES y de SEP, pero la dificultad para coordinar entrevistas con ellos en Ciudad de México, me hizo cambiar la estrategia.

La segunda etapa, entonces, incluyó entrevistas con el director académico de otra universidad, además de las entrevistas a los seis investigadores de la educación. En esta etapa busqué entrevistas en otras cuatro universidades –dos de ellas con mucha historia en la ciudad; dos de ellas nuevas–, pero no me las concedieron.

Es importante mencionar que encontrar espacios de entrevistas con los funcionarios públicos y con algunos directivos universitarios me resultó particularmente difícil: el proceso para lograrlas implicó negociaciones de tiempo en algunos casos (por ejemplo, solicitaba entrevistas de 1 hora, pero me concedían entrevistas de media hora o veinte minutos). Estas situaciones implicaron decisiones en el momento: algunas preguntas, por falta de tiempo, decidí no realizarlas. En el caso de los funcionarios públicos, me solicitaron el envío de la pauta de entrevistas, lo cual hice vía correo electrónico. Un funcionario público cambió la cita más de cinco veces y, en el momento de la misma, no estuvo presente y envió a un subalterno, quien tenía la pauta de entrevista que yo había enviado y contestó todas las preguntas.

Finalmente, es importante señalar que durante las entrevistas, todos los actores se mostraron interesados en el trabajo y respondieron a las preguntas que formulé.

#### **4.2.1 Los organismos internacionales: breve contextualización**

Los organismos internacionales son agencias creadas por diversos países para atender problemas regionales o mundiales; aunque el concepto engloba a muchos organismos, éstos son –y es importante plantearlo– diferentes, así como sus objetivos. El Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros, son organismos internacionales que han planteado visiones importantes sobre las políticas sociales y económicas de los países (particularmente los países “en desarrollo”). En la educación superior, han influido en los debates y en la constitución de lo que se entiende por educación superior y universitaria.

Los organismos internacionales aparecen después de la segunda guerra mundial, en las décadas de los cuarentas y los cincuentas. En el campo de la educación, han tenido diferentes historias, las cuales plantearé brevemente.

En su documento “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria”, el Banco Mundial señala que desde el año 1963 ha realizado apoyos para el “crecimiento y la diversificación de los sistemas de educación terciaria en los países en desarrollo y en la promoción al fomento de las reformas esenciales para hacer de éste un sector más eficiente, pertinente, equitativo, transparente y receptivo (BM, 2003:ix). En el capítulo 5, el documento plantea cómo ha sido la trayectoria de apoyos de BM y qué es lo que están buscando ahora. Entre los años sesentas y los ochentas, “los proyectos fueron más bien fragmentarios” (BM, 2003:115). En los noventa, comienzan a proponer la necesidad de realizar lo que llaman la “reforma de la educación terciaria”, pero señala que no prestaron atención a “los aspectos políticos” de estas reformas en cada país, por lo que “no dieron los frutos esperados”. A partir de esa constatación, el BM plantea que “las medidas de políticas y las inversiones que se integran en un amplio programa de reforma basado en una visión y una estrategia globales con miras al cambio, tienden a producir frutos positivos” (BM, 2003:115). Y a esto le apuestan. En el año 1998, el BM presenta una “estrategia de educación holística<sup>5</sup>” que pretendía “apoyar la ejecución de reformas de la

---

<sup>5</sup> Esta visión “holística” tiene que ver con la necesidad de establecer una “visión equilibrada e integral de la educación, que no solo incluya la contribución de la educación terciaria en la creación de capital humano, sino

educación terciaria”.

El Banco Interamericano de Desarrollo, por su parte, menciona que “tiene una larga experiencia en la prestación de apoyo a proyectos de reforma de la educación superior” (BID, 1997:2). Se presenta como “el principal donante de recursos a dicho sector en la Era Dorada de la asistencia (años sesenta y principios de los setenta) y ha seguido participando en estas iniciativas desde aquella época” (BID, 1997:2). “Entre 1962, año de su primer proyecto, y 1984, el BID desembolsó U\$S 540.732.000 destinados a la educación superior” (BID, 1997:2). Plantea, a su vez, que los objetivos perseguidos por el BID eran amplios: “Aunque éstos no siguieron un esquema claro, hay varias metas que se destacan. El crecimiento y un mayor acceso fueron considerados como elementos clave para el desarrollo nacional, pero la composición de los préstamos sugiere que la reforma también era parte de la agenda. Se ponía énfasis en la diversidad interinstitucional, especialmente en los casos que ésta llevaba consigo la promesa de la innovación. La centralización de algunos servicios y dependencias era parte del conjunto de objetivos, porque muchas universidades habían comenzado siendo poco más que escuelas profesionales autónomas. Otra meta fue el desarrollo de la calidad académica (BID, 1997:3).

La UNESCO tiene sus raíces en 1942, cuando se reúnen en Inglaterra los ministros de Educación de los países aliados. En el sitio oficial electrónico de este organismo se señala que esta “Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME)” tiene el objetivo de pensar sobre “la manera en que van a reconstruir los sistemas educativos una vez restablecida la paz. Muy rápidamente este proyecto crece y adquiere una dimensión universal. Nuevos gobiernos deciden participar, entre ellos el de los Estados Unidos de América.” La UNESCO se crea en la Conferencia de la Naciones Unidas celebrada en Londres en noviembre de 1945, en la que participan 40 Estados. “Con el impulso de Francia y del Reino Unido, dos países muy afectados por el conflicto, los delegados deciden crear una organización destinada a instituir una verdadera cultura de paz”. (sitio electrónico oficial UNESCO). El organismo entra en vigor en 1946 y su primera reunión se celebra en París en noviembre de ese año. A partir de allí, comienzan a integrarse más países, como los vencidos en la Segunda Guerra Mundial, posteriormente la URSS, Estados

---

también en sus dimensiones cruciales tanto humanísticas como de construcción de capital social, y su papel como un importante bien público global” (BM, 2003:vxiii).

africanos, doce antiguas repúblicas soviéticas después de disuelta la URSS, la República Popular China, la República Democrática Alemana, etc. Este organismo tiene sus principales antecedentes en la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual (CICI), Ginebra, 1922-1946; su agencia ejecutiva, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (IICI), París, 1925-1946; y la Oficina Internacional de Educación (OIE), Ginebra, 1925-1968; desde 1969, la OIE forma parte integrante de la Secretaría de la UNESCO y cuenta con su propio estatuto.

#### **4.2.2. Las búsquedas fundamentales del análisis de documentos**

Realicé el análisis de documentos de organismos internacionales y de la ANUIES, buscando leer cuáles eran las concepciones que los mismos tenían sobre la sociedad, el sujeto y la educación. También busqué cuáles eran las principales preocupaciones que manifestaban, así como sus utopías. En todos los casos busqué contextualizar los documentos y revisar las citas de éstos. En el Anexo ii presento la breve pauta de análisis documental.

#### **4.2.3. Las instituciones y los sujetos**

Realicé entrevistas a actores de la Secretaría de Educación Pública de Jalisco y a actores – directivos e investigadores de la educación superior– de las siguientes instituciones: Universidad de Guadalajara, ITESO, Tecnológico de Monterrey y UNIVA.

A continuación presento un listado de los sujetos entrevistados, utilizando un pseudónimo, para mantener su anonimato:

<b>Número</b>	<b>Pseudónimo</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tiempo</b>
1	Arturo A	Funcionario público	20 minutos
2	Blanca B	Investigadora	40 minutos
3	Carlos C	Directivo	1 hora
4	Daniel D	Directivo	45 minutos
5	Emilia E	Investigadora	1 hora
6	Felipe F	Directivo	1 hora



<b>Número</b>	<b>Pseudónimo</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tiempo</b>
7	Gastón G	Funcionario público	1 hora
8	Hugo H	Directivo	25 minutos
9	Ismael I	Directivo	1 hora
10	José J	Investigador	1 hora 30 minutos
11	Luis L	Investigador	1 hora
12	Manuel M	Investigador	2 horas
13	Nelson N	Investigador	1 hora 30 minutos

Todos los entrevistados han tenido un desarrollo profesional en el ámbito de la educación, particularmente en la educación superior.

En el caso de los investigadores de la educación, todos trabajan actualmente en universidades públicas y privadas de la región e investigan sobre educación superior. Cuatro investigadores han sido o son evaluadores o integrantes de instituciones de tercer nivel, como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y han escrito documentos y libros sobre la educación superior en México; cuatro de ellos son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. Es importante señalar que todos, exceptuando uno, tienen cargos de dirección en las instituciones donde trabajan.

Todos los directivos universitarios ocupan cargos importantes en las direcciones académicas de universidades públicas y privadas de Jalisco (son los titulares). Un caso particular lo representa el Tecnológico de Monterrey que, por su estructura, tiene un encargado de la academia a nivel de la región occidente y un encargado de la academia en Guadalajara y, en este caso, entrevisté a ambos sujetos, en el entendido de que ambas visiones complementan los contenidos que necesitaba analizar.

El concretar entrevistas con funcionarios públicos fue particularmente difícil. Los entrevistados ocupan cargos importantes en la Secretaría de Educación Jalisco y tienen una agenda saturada.

Es importante plantear que todos los investigadores de la educación dedicaron suficiente tiempo a la entrevista, por lo que logré conversaciones de 45 minutos en los casos de entrevistas más cortas, y de más de una hora y media, en los casos de las entrevistas largas. Un directivo universitario me concedió una entrevista corta, de 20 minutos, por un retraso en su agenda. También uno de los funcionarios públicos me concedió 20 minutos de entrevista. Las variaciones en los tiempos de entrevista significaron tomar decisiones de qué preguntas pautadas sería más importantes realizar.

#### **4.2.4. Las preguntas fundamentales de las entrevistas**

Como cualquier sujeto, estoy inmersa en la red discursiva (Verón, 1993). Para realizar un análisis de los sentidos sobre *lo universitario*, es importante preguntarme si puedo salir de esa red. Eliseo Verón dice que sí: “es la pretensión del analista de los discursos sociales; ‘salir’ de la red, en relación con relaciones interdiscursivas determinadas, quiere decir: tomar los discursos que ocupan posiciones determinadas en la red *como objetos*. Ello define la especificidad del análisis de los discursos: la relación entre el discurso producido como análisis y los discursos analizados es una relación entre un metadiscurso y un discurso-objeto” (Verón, 1993:133)

A partir del análisis de documentos de organismos internacionales y de la construcción del análisis de la cuestión –que incluye los principales debates sobre la educación superior y universitaria– definí una pauta de entrevista para conocer las visiones de los entrevistados sobre las dimensiones cuyos sentidos me parece que están en disputa en el contexto actual. Así les pregunté por lo que significa “educar” y por el “papel de la educación superior y universitaria”. Les pregunté, también, si consideran que la universidad se está “transformando” y, si lo está haciendo, cuáles aspectos de la universidad de antes les gustaría que se mantuviera. También les pregunté sobre el sistema de educación superior en México y las políticas de educación superior. Finalmente les consulté sobre cómo identifican su propia práctica y qué cosas les gustaría realizar. La utopía de los entrevistados estuvo presente en muchas respuestas y, muy particularmente en la última.

En el Anexo i presento la pauta de entrevistas.

## **CAPÍTULO V      RESULTADOS**

A continuación presento una síntesis del análisis documental y, posteriormente, el análisis de las entrevistas realizadas, estableciendo un diálogo con el análisis de documentos.

### **5.1. Análisis documental**

Este apartado contiene la investigación documental, con el objetivo de identificar algunos ejes de las discusiones y las propuestas de los organismos internacionales sobre educación superior, así como su diálogo (e influencia) en las discusiones y propuestas de la ANUIES, como organismo nacional. Se buscarán enlaces entre lo que dicen los entrevistados de este trabajo y lo que manifiestan los organismos.

He realizado análisis de documentos de tres organismos internacionales –el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)– así como de un organismo nacional –la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Los organismos internacionales han planteado visiones importantes sobre las políticas sociales y económicas de los países (particularmente los países “en desarrollo”). En la educación superior, han influido en los debates y en la constitución de lo que se entiende por educación superior y universitaria.

El objetivo de este apartado es presentar el análisis documental, para conocer las miradas y propuestas de estos organismos internacionales y del organismo nacional sobre la educación superior. Me interesa recuperar particularmente algunos ejes, como las concepciones que tienen de la sociedad, de los sujetos, de la educación superior y su papel, así como reconocer cuáles son sus principales preocupaciones y su proyecto de futuro o utópico. Estos ejes me permitirán hacer las conexiones con el análisis de entrevistas.

#### **5.1.1. Análisis de documentos de los organismos internacionales**

El objetivo de este apartado es presentar las principales visiones de los tres organismos

internacionales –BM, BID y UNESCO– sobre cinco dimensiones: 1) la sociedad, 2) los sujetos, 3) la educación superior (terciaria y universitaria) y su papel, 4) las preocupaciones sobre la educación superior (terciaria y universitaria) y 5) su proyecto de futuro (utopía).

Los documentos analizados son “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria”, elaborado en 2003 por el Banco Mundial; “La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia”, del BID en el año 1997, y *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, y *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, elaborado por UNESCO en 1998. Para elegir los documentos de los organismos internacionales, me ha centrado en los que tratan sobre la educación superior en la última década.

Inicio con una observación. Los documentos de organismos internacionales integran referencias a autores reconocidos en el ámbito educativo. Por ejemplo, el BID cita a Balán, Clark y Brunner, entre otros autores que han realizado investigaciones en educación y en educación superior en América Latina. Se trata, sin embargo, de citas que inician los documentos y permiten a los organismos presentar “el problema” de la educación superior, pero no son recuperados en profundidad para la presentación de las recomendaciones y las orientaciones de los organismos. Por ejemplo, las propuestas que estos autores realizan – como en el caso de Balán, Clark o Brunner, citados por el BID– no son retomadas de manera profunda por el documento del BID que los cita.

En los apartados siguientes presento los principales hallazgos del análisis de los documentos de los organismos internacionales, sobre los cinco ejes señalados. El siguiente cuadro integra un resumen de estos hallazgos.

**Cuadro 1: Los ejes analíticos en los documentos de organismos internacionales**

<b>Org.</b>	<b>Sociedad</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Educación</b>	<b>Preocupaciones</b>	<b>Utopía</b>
<b>BM</b>	Democrática, pluralista, basada en el conocimiento.	Individuos capaces de impulsar economías, apoyar a la sociedad, educar, liderar y tomar decisiones. Capital humano; fuerza laboral Maestros: facilitadores del aprendizaje.	Terciaria. Pilar crucial para desarrollo humano en el mundo. Crear, divulgar y aplicar conocimiento; construir capacidad técnica y profesional. Apoyo al sistema nacional de innovación Solución de problemas complejos.	Reducir la pobreza, mediante el crecimiento económico y la aplicación del conocimiento. Alcanzar metas de ONU para milenio La reforma en la educación superior.	Construcción de economías de conocimiento y sociedades democráticas. Para la educación: la reforma de la educación terciaria.
<b>BID</b>	Economías.	Recursos humanos. Consumidores.	Mecanismo 'masivo' de transmisión de conocimientos, modelos y motivación; la educación tiene el potencial para facilitar el desarrollo de una sociedad más emprendedora. Educación superior. 4 funciones: liderazgo académico; formación para las profesiones; formación técnica y perfeccionamiento; educación superior general.	Las políticas de educación superior importan. Planteamiento solamente económico. La reforma en la educación superior.	No se especifica en general. Para la educación: la reforma de la educación superior.
<b>UNESCO</b>	Basada en el conocimiento. Ahora con crisis de valores.	Estudiantes: participantes esenciales; protagonistas responsables.	Educación superior: formación e investigación. Componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político. Contribuye a cultura de la paz.	Necesaria transformación de la universidad: igualdad acceso; educar, formar e investigar; atender el mundo del trabajo; autonomía y rendición de cuentas; pertinencia; diversificación modelos; calidad; los estudiantes; los gestores; la tecnología. Pertinencia de la educación no puede ser concepto abstracto.	Cultura de paz; valores de paz y espiritualidad.

#### **5.1.1.1. La sociedad**

Para el Banco Mundial es fundamental “estructurar sociedades democráticas basadas en el conocimiento (BM, 2003:x). El documento refiere, más que a sociedades, a “economías”. La educación posibilita “beneficios externos esenciales para el desarrollo económico social: “la construcción de nación, al promover una mayor cohesión social, confianza en las instituciones sociales, participación democrática y diálogo abierto, al igual que la valoración de la diversidad en términos de género, etnicidad, religión y clase social” (BM, 2003:87).

El documento del Banco Interamericano de Desarrollo, por su parte, plantea con claridad que se referirá particularmente a la dimensión económica. Por ello, no se habla de “sociedades” sino de “economías”.

En el caso de la UNESCO, se plantea:

“Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas” (UNESCO, 1998:20).

El conocimiento es clave para la mirada que tienen los tres organismos sobre la sociedad. En el caso del documento del BID, el asunto no aparece con la misma fuerza que en los otros, pero sí es planteada.

#### **5.1.1.2. Los sujetos**

El documento del Banco Mundial, menciona a los egresados de las instituciones como

“individuos formados quienes desarrollan la capacidad y las aptitudes analíticas necesarias para impulsar las economías locales, apoyar a la sociedad civil, educar a los niños, liderar gobiernos eficaces y tomar importantes decisiones que atañen al conjunto de la sociedad (BM, 2003:ix). De acuerdo al documento, los individuos deben ser “formados mediante una sólida educación terciaria basada en la filosofía, la ética y la tradición” (BM, 2003: 37). Utiliza términos como “capital humano” y “fuerza laboral con habilidades superiores” (BM, 2003:30). Se refiere, en este sentido, a habilidades de búsqueda y acceso al conocimiento y su aplicación a la solución de problemas; aprender a aprender, aprender a transformar la información en nuevo conocimiento y aprender a traducir el nuevo conocimiento en aplicaciones, son habilidades más importantes que la memorización de la información específica. Plantea qué competencias valoran los empleadores, que se relacionan con comunicaciones verbales y escritas, trabajo en equipo, enseñanza entre pares, creatividad, capacidad de pensamiento visionario, recursividad y capacidad de ajuste a los cambios” (BM, 2003:35) Muchas de estas competencias implican habilidades sociales, humanas e interculturales que por lo general no se enseñan en las disciplinas relacionadas con ciencia o tecnología. Este empeño exige una mayor integración entre las ciencias puras y las humanidades (...) es primordial enriquecer los currículos con temas generales” (BM, 2003:35). El Banco Mundial se refiere al docente como facilitador del aprendizaje (BM, 2003:47).

En el documento del BID tampoco aparece claramente la dimensión de sujeto social. Se habla de “recursos humanos bien formados mediante la educación formal avanzada” (BID; 1997:2). Otra manera de concebir al sujeto estudiante es como consumidor (BID, 1997:30).

La UNESCO, en su declaración, menciona varias veces a los estudiantes como “protagonistas responsables” del proceso de renovación de la educación superior. Se plantea la necesidad de que aquellos estudiantes que abandonan sus estudios, tengan la posibilidad de volver a la educación superior “en el momento que les parezca oportuno”. Los estudiantes deben convertirse en “ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales (UNESCO, 1998: 26).

### **5.1.1.3. La educación y su papel**

El Banco Mundial habla de “educación terciaria” y la considera “pilar crucial para el desarrollo humano en el mundo. En la sociedad del conocimiento y en el marco del proceso de aprendizaje continuado la educación terciaria brinda no sólo las destrezas de alto nivel que exigen los diversos mercados laborales, sino el entrenamiento esencial de maestros, médicos, enfermeras, funcionarios públicos, ingenieros, humanistas, empresarios, científicos, sociólogos y especialistas de los diferentes campos del saber. (BM, 2003:ix). En este sentido, “la educación terciaria es necesaria para crear, divulgar y aplicar el conocimiento de una manera eficaz, y para construir capacidad tanto técnica como profesional” (BM, 2003:xix). Para reducir la pobreza es fundamental la educación terciaria porque “contribuye a capacitar a una fuerza laboral calificada y adaptable, generar nuevos conocimientos y construir la capacidad de acceder al conocimiento global y adaptarlo al uso local”. (BM, 2003:xx). Hace un llamado a la reorganización de la investigación para la búsqueda de soluciones a los problemas complejos del mundo y no a las prácticas analíticas de las disciplinas académicas tradicionales” (BM, 2003:43). El asunto de la innovación también se plantea en el documento del BM: “El conocimiento en sí mismo no transforma las economías, como tampoco hay garantía alguna de rendimientos positivos sobre las inversiones en investigación y desarrollo u otros productos de la educación terciaria” (BM, 2003:28). Por ello, para el BM es necesario que el conocimiento científico y tecnológico forme parte “de un sistema complejo de instituciones y prácticas conocido como sistema nacional de innovación” (BM, 2003:28).

El BID, por su parte, señala la necesidad de distinguir cuatro funciones de la educación superior y tratarlas –en términos de planeación, evaluación, etcétera– de manera diferenciada. Presenta una tipología (que si bien declara que tiene debilidades, es retomada durante todo el documento) integrada por los siguientes conceptos: el liderazgo académico, la formación para las profesiones, la formación técnica y el perfeccionamiento superior general (BID, 1997:13). Ninguna de ellas debe ser más valorada que a las otras, dice el documento, y cada una de ellas debe integrar docencia, investigación y extensión (BID, 1997: 13), aunque este aspecto queda desdibujado en los argumentos que siguen. El documento también plantea que hay que evaluar estas cuatro funciones de acuerdo a cada



una y propone cómo debe evaluarse cada una de ellas.

La UNESCO habla de “educación superior” y plantea que el objetivo de la misma es “formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y constituir un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 1998:21). En este sentido de la misión fundamental de la universidad, en repetidas ocasiones plantea el lugar de los sistemas universitarios en *una cultura de paz*:

“la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz” (UNESCO, 1998:2).

#### **5.1.1.4. Las principales preocupaciones**

La principal preocupación planteada en el documento del BM es reducir la pobreza. Esto implica preocupaciones particulares en el ámbito educativo, entre las que menciona con mayor fuerza que los Estados asuman la reforma de la educación terciaria, así como alcanzar las metas de desarrollo de las Naciones Unidas para el milenio (*Millenium Development Goals, MDG*): escolarización universal en primaria y eliminación de las desigualdades de género en primaria y secundaria, metas en las cuales la educación superior tiene también un papel (BM, 2003:xx).

Si bien el documento del BID esboza preocupaciones generales, plantea con claridad que solamente se centrará en las dimensiones económicas (BID, 1997:4). La motivación fundamental de este documento es la convicción de que las políticas para la educación superior importan. (BID, 1997:2). La preocupación fundamental tiene que ver con el propiciar la reforma de la educación superior en los países.

En el caso del documento de la UNESCO, se plantea la necesidad de que la educación superior se transforme como consecuencia de la sociedad del conocimiento. Esta transformación debe implicar una revisión de 15 puntos fundamentales de la educación

superior: 1) garantizar la igualdad para todos en el acceso; 2) educar, formar, investigar; 3) la relación con el mundo del trabajo; 4) la autonomía y la rendición de cuentas; 5) la pertinencia de la educación superior; 6) la diversificación de los modelos de educación superior; 7) la calidad de la educación superior; 8) el lugar de los estudiantes; 9) el lugar de los gestores; y 10) el lugar de la tecnología. Por otra parte, la UNESCO se pregunta por la pertinencia de la educación superior y plantea que “no puede ser un concepto abstracto (...) debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Las relaciones con el mundo del trabajo, en particular, deben basarse en orientaciones a largo plazo y en los objetivos y las necesidades de la sociedad, así como en el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. La pertinencia implica también una mejor integración de la educación superior en el sistema general de educación” (UNESCO, 1998:7).

#### **5.1.1.5. Las utopías**

Es difícil desentrañar la utopía del Banco Mundial en este documento, ya que no se manifiesta explícitamente. Sin embargo, es posible plantear como utopía el lograr “la construcción de economías de conocimiento y sociedades democráticas” (BM, 2003:xvii). En términos educativos, la utopía tiene que ver con la reforma de la educación terciaria.

En el caso del BID no se especifica una utopía general, aunque para el caso de la educación, la utopía puede ubicarse en la reforma de la educación superior.

La UNESCO plantea que la utopía es la construcción de una cultura de paz.

#### **5.1.2. Análisis de documentos del organismo nacional**

Realicé análisis de dos documentos de la ANUIES: *La educación superior en el Siglo XX*, aprobado en el año 1999 y editado en el año 2000, y *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, elaborado en 2007, el cual retoma y reafirma gran parte de lo presentado en el primero.

Es importante observar que la documentación de ANUIES tiene líneas de conexión

con los documentos de UNESCO, BM y BID. Cuando se habla del la mirada a futuro, por ejemplo, la ANUIES tiene una conexión clara con la mirada de futuro o utopía de UNESCO: lograr una cultura de la paz.

En el siguiente cuadro presente aparece de manera muy esquemática la concepción que la asociación plantea en sus documentos sobre 1) la sociedad, 2) el sujeto, 3) la educación, 4) sus principales preocupaciones y 5) su utopía. Posteriormente realizo el análisis general de los documentos, para finalmente presentar el detalle del análisis de cada dimensión.

**Cuadro 2: Los ejes analíticos en los documentos de ANUIES**

Sociedad	Sujeto	Educación	Preocupaciones	Utopía
Que proporcione bienestar; disminuya brechas; impulse democracia como forma de vida; tolerancia y respeto, madurez política, innovación constante, desarrollo humano integral.	Maestros y estudiantes: principales actores de la educación superior en México. Al estudiante se le conoce poco y mal. Búsqueda de sujetos profesionales emprendedores que desarrollen empresas, más que empleados.	Estratégica como “medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de las sociedades”. Proceso integral, a lo largo de la vida.  Sistema de educación necesita transformación radical en contexto de sociedad del conocimiento. Debe ser abierto y diverso.  Conceptos clave: calidad, evaluación e innovación. La pertinencia.	Innovación. Calidad-pertinencia. Diversificación. Política pública de educación superior.	Mexicanos disfrutan de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad.

El documento *“La educación superior en el Siglo XXI”* contiene la visión 2020 de ANUIES para el sistema de educación superior y las líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior a mediano y largo plazos. En él se plantea “la importancia estratégica de la educación como medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de las sociedades” (ANUIES, 2000:3) Por otra parte:

“La visión 2020 del sistema de educación superior, que en este documento se presenta, supone que para entonces habrá un compromiso efectivo del gobierno en todos sus niveles (federal, estatal, municipal), de los poderes legislativos y de la sociedad civil, con la educación superior. Considera la existencia de un sistema de educación superior vigoroso, que realizará sus tareas sustantivas de formación de

profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia, cobertura y equidad equiparables con los indicadores internacionales. Finalmente, establece que la educación, y la educación superior en particular, contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad” (ANUIES, 2000:3-4).

Presenta las características que debe tener el sistema de educación superior para responder a la sociedad del conocimiento, a partir del “convencimiento de que éste necesita transformarse radicalmente para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones de los entornos nacional e internacional” (ANUIES, 2000:5). Esto significará un “esfuerzo extraordinario para proporcionar una formación de la mejor calidad” (ANUIES, 2000:8), así como un “uso extraordinariamente eficiente de los recursos sociales dedicados a este nivel educativo para atender una demanda de educación terciaria de jóvenes en la cohorte de edad 20- 24 años que mínimamente habrá de duplicarse en los próximos veinte años” (ANUIES, 2000:8). La ANUIES propone construir “un sistema de carácter abierto”, en el que todas las instituciones y sectores participantes puedan aportar, que integre la cooperación de las instituciones, la movilidad de los académicos y los estudiantes, así como la innovación permanente de formas de enseñanza-aprendizaje (ANUIES, 2000).

La propuesta que presenta ANUIES busca tener un carácter sistémico (ANUIES, 2000:272), con 14 programas que buscan ser un todo orgánico y coherente. Sus ideas centrales (ANUIES, 2000:272-274) tienen que ver con la transformación del sistema de educación superior mexicana para “la innovación permanente y la renovación integral de sus formas de operar y de interactuar con la sociedad.” Para ello, es importante revisar y reordenar sus misiones. Por otra parte, llama al compromiso con el cambio de las comunidades internas de las instituciones.

La innovación es extensamente planteada en el documento e integra cuestiones relativas a la formación de los estudiantes (flexibilidad curricular), el abordar de manera

interdisciplinaria los problemas, el actualizar los programas de manera permanente, el incorporar nuevos métodos para relacionar de manera adecuada la teoría y la práctica, la formación permanente y “el aprender a aprender, a emprender y a ser”, la formación integral (creatividad, espíritu de iniciativa, desarrollo integral de capacidades cognoscitivas y afectivas), el fomento del espíritu crítico y del sentido de responsabilidad social; “y la formación del más alto nivel de calidad, tanto en el plano técnico, profesional y científico, como en el plano de la formación de la nueva ciudadanía”. La ANUIES llama a las instituciones, además, a aprovechar las tecnologías de información y comunicación para lograr “nuevas experiencias de aprendizaje” y la incorporación de la educación a distancia.

Por otra parte, la ANUIES invita a responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento, universalizando la educación terciaria “bajo modalidades educativas diferenciadas, tanto por la vía de los programas de formación profesional y programas de posgrado, como por otras vías formativas que posibiliten la educación a lo largo de toda la vida”. Plantea la integración de los grupos menos favorecidos y de la mujer. Y, para ello, propone “una mayor y mejor articulación con las políticas y los programas de los niveles previos del Sistema Educativo Nacional”.

El criterio de pertenencia social de las instituciones es un punto que la ANUIES desarrolla porque éstas deben “potenciar su contribución integral al desarrollo del país y a la solución de los problemas más graves, con atención especial a las comunidades más desfavorecidas”. Deberá prestarse mayor atención a “las nuevas necesidades que plantea el mundo del trabajo y los perfiles profesionales requeridos en el contexto de una mutación cualitativa en el ámbito laboral, resultante de formas de producción basadas en el saber y sus aplicaciones”. En este sentido, llama a la renovación de los vínculos con el mundo del trabajo. Por otra parte, la investigación científica, social, humanística y tecnológica deberá dirigirse a la promoción, generación y difusión de conocimientos para el desarrollo sostenido de la sociedad.

ANUIES señala que para las transformaciones necesarias se requieren cambios en el terreno normativo: “retos a la imaginación y a la creatividad en la búsqueda de estrategias más apropiadas para la concertación de mecanismos más eficientes para la planeación, la evaluación y la acreditación”. Se requiere, además, “un acuerdo nacional para el

establecimiento de políticas de Estado con el concurso de todos los actores relacionados con la educación superior; de un nuevo esquema de financiamiento que otorgue transparencia y seguridad a los gobiernos, a las instituciones y a la sociedad; de un nuevo marco normativo que responda a las circunstancias y dé curso a los cambios deseados; y también de esquemas flexibles para el desarrollo articulado de los planes y programas de los distintos subsistemas de educación superior”.

Es importante señalar que este documento cita permanentemente al documento de la UNESCO de 1997, *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, y *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, el cual contiene los desafíos que se le presentan a la educación superior en el mundo y proponen acciones para poner en marcha un proceso de profunda reforma de este nivel educativo. Hay una sintonía muy importante con este documento. También cita explícitamente al Banco Mundial.

Por otra parte, el documento *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, disponible hace algunas semanas, surge a partir de la convocatoria de la asociación, a directivos y académicos de las instituciones integradas, así como a expertos y especialistas en educación superior, “a reflexionar conjuntamente sobre la visión y las líneas estratégicas formuladas (...), en el escenario de la renovación de los poderes Ejecutivo y Legislativo federales a finales de 2006” (ANUIES, 2007:13). El material contiene un primer capítulo que desarrolla la transformación del entorno (globalización) y la necesidad de replantear, revisar, todo lo relacionado a la educación superior en México. Presenta ahí una afirmación de la visión de la ANUIES para el 2020, así como una ampliación de la misión, los problemas fundamentales, las prioridades y las necesidades urgentes. Los siguientes capítulos desarrollan los elementos planteados en el primero. Para el análisis que presento, me detuve particularmente en el capítulo 4, “Pertinencia y responsabilidad social”; el capítulo 5, “Calidad y evaluación”; y el capítulo 6, “Innovación”.

Mucha de la información de este documento reafirma lo contenido en el anterior, por lo que no me detendré aquí en estas reafirmaciones, sino en algunos elementos nuevos o más desarrollados. Responsabilidad, calidad y eficiencia son las tres tareas más

importantes para las instituciones de educación superior, que permitirán a México “encaminarse hacia una economía más competitiva, una sociedad justa y equilibrada, y consolidar con ello un sistema político democrático” (ANUIES, 2007:17-18). Para la asociación, “la educación superior, la investigación científica y humanística y el desarrollo tecnológico constituyen un bien público” (ANUIES, 2007:18).

Los valores del sistema son “la autonomía y la libertad académica, la responsabilidad social, la innovación permanente, la transformación de modelos y prácticas educativas, el establecimiento de vínculos cada vez más estrechos con el entorno, la búsqueda de mayor pertinencia de sus funciones sustantivas, y la inserción de los procesos de internacionalización emergentes” (ANUIES, 2007:20). En los últimos años, dice la Asociación, las instituciones afiliadas han mostrado una gran disposición al cambio para alcanzar estándares internacionales y estar a la altura de los requerimientos del país” (ANUIES, 2007:20). En este sentido, el documento dialoga de manera permanente con las propuestas de BID, BM y UNESCO: se utilizan palabras, conceptos y frases que remiten a ellos.

Para la ANUIES, la educación superior es “una forma de ampliar las oportunidades vitales de los individuos y una vía a disposición de la sociedad para reflexionar sobre sí misma en un entorno cada vez más complejo y dinámico. En consecuencia, debe ofrecer a los jóvenes un espacio para el desarrollo personal y profesional que valore la libertad, el desarrollo cultural y la cohesión social”. En este sentido, llama a la formación en conocimientos, destrezas y habilidades “que requiere el individuo para una vida profesional en continua transformación”, así como a “ofrecer un espacio en que se reconozca su autonomía intelectual y se ensanche su horizonte ético, social y cultural, que les permita bregar con las exigencias y tensiones de un mundo globalizado”. También hay responsabilidades sociales para las instituciones, entre las que se encuentran el “operar con flexibilidad y transparencia, explorando nuevas opciones y estrategias de desarrollo equitativas y sustentables” (ANUIES, 2007:24).

En cuanto a la calidad, la ANUIES plantea que su mejoramiento “se ha constituido en el detonador de múltiples cambios que se han manifestado no sólo en las diferentes áreas del quehacer educativo, sino también en una nueva concepción del trabajo académico”

(ANUIES; 2007:19). Se entiende a la calidad en binomio con la pertinencia y por ella se entiende

la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la relevancia y congruencia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales. Es un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero se constituye en un punto de reflexión y búsqueda permanentes para las instituciones de educación superior en la docencia, la investigación y la extensión, vinculación y difusión. La calidad, no obstante, no puede entenderse desligada de la pertinencia, es decir, de la responsabilidad social como valor que sustenta a la educación superior. La ineludible referencia a la responsabilidad social de las IES se expresa en su permanente compromiso con el desarrollo nacional y el bienestar de la población (ANUIES; 2007:24).

Para desentrañar los sentidos del concepto de calidad, el documento cita a la UNESCO, que la define como “adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser” (UNESCO, 1998), al Centro Interuniversitario de Desarrollo de Chile, que la define como “el conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados”, que establece algunas características como *integridad* (porque incluye todos los factores par a el desarrollo del ser humano), *la coherencia* (congruencia de fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación) y *eficacia* (en el logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos, así como al académico Pablo Latapí, quien define a la calidad como readaptación continua de la institución a su multi-entorno social, cultural y político; como una cultura de superación y de autoexigencia. La calidad es un concepto dinámico y producto de acuerdo entre actores, entornos y proyectos, así como visiones y valores (ANUIES, 2007:82).

La ANUIES reconoce que hay diversas instituciones en el sistema mexicano y que cada una “debe buscar caminos para construir socialmente un concepto propio y el modelo de calidad que deberá aplicarse”, es decir, que “las estrategias para mejorar la calidad son múltiples” (ANUIES; 2007:83). Lo que no es múltiple es la necesidad, “en todos los casos”, de “impulsar una cultura de calidad y proveer de los medios y condiciones que permitan



asegurarla y constatarla por cualquier instancia” (ANUIES; 2007:83). Formación sistemática de profesores, nuevos modelos educativos, flexibilidad, actualización curricular, movilidad de estudiantes y diversificación de formas de titulación son algunas de las propuestas para lograr la calidad de ANUIES. Si bien se han dado avances, los problemas de calidad persisten (ANUIES, 2007:85).

En cuanto a la evaluación, el documento plantea la historia de la misma en México (a partir del Tratado de Libre Comercio) y cómo el término fue rechazado en principio como “violatorio a la concepción de autonomía”. Sin embargo, dice la asociación, se ha flexibilizado esta postura y las críticas van, más bien, en términos de los procesos de evaluación que han utilizado instrumentos que distorsionan los resultados (ANUIES, 2007:88). Pero, más allá de todo, los avances en la evaluación “son irrenunciables”, declara (ANUIES, 2007:90).

Como propuestas, la ANUIES plantea continuar con el proceso de calidad, buscando revisar los procesos. Pero es seguir por el camino, digamos, incorporando las críticas que se han planteado, pero todas relacionadas con la revisión de procesos, la articulación de esfuerzos de diferentes organismos evaluadores, la inclusión de la evaluación integral al marco regulatorio, la publicación de los resultados, la promoción de la acreditación internacional, así como la continuidad de las políticas que premien la evaluación y las apoyen, el establecimiento de evaluaciones para programas a distancia y la realización de experimentos sobre evaluación (ANUIES; 2007:91). No hay referencia, en términos de calidad y evaluación, al proceso de aprendizaje de los sujetos.

Desde el inicio del documento, y retomado en varios otros lugares, la ANUIES plantea con claridad que es necesaria una “política de Estado para la educación que trascienda programas y metas sexenales” (ANUIES, 2007:27). Estas políticas deben ser diseñadas como resultado de consensos, que obligan a los gobiernos a considerarlas en sus planes, y que la sociedad se compromete a impulsarlas.

Cuando la asociación habla de los desafíos que deben enfrentar las instituciones, sí hay referencias a los estudiantes. Se mencionan y se realizan propuestas –poco detalladas– para las problemáticas de la diversidad de los estudiantes, las transformaciones de los

formatos de conocimiento (formación para toda la vida, capacidad de aprender a aprender, etcétera), la diversidad socioeconómica, étnica y cultural, la necesidad de flexibilizar los currículos para lograr las salidas al mercado de trabajo y dando opciones de titulación continuada licenciatura-maestría-doctorado (como ha venido sucediendo en los sistemas de educación superior de Norteamérica y Europa, señala ANUIES).

#### **5.1.2.1. La sociedad**

La ANUIES plantea “un modelo de sociedad que proporcione bienestar a sus habitantes; disminuya las brechas entre regiones y grupos sociales”. Plantea que la democracia debe ser “la forma de vida en todos los campos de acción humana”; menciona los valores de “la tolerancia y el respeto para la convivencia social”. La educación superior, en este sentido, permite alcanzar “la madurez política y facilitar medios para que los hombres y mujeres de un país transformen e innoven constantemente sus condiciones de vida desde una perspectiva integral de desarrollo humano”. (ANUIES, 1998:18). Plantea que la sociedad está en mutación y tiende a fundarse en el conocimiento.

#### **5.1.2.2. El sujeto**

Para la ANUIES, los maestros y estudiantes son los principales actores de la educación superior en México (ANUIES, 1998:108). Sin embargo, a los estudiantes se les conoce “mal y poco” (ANUIES, 1998:108).

Para la asociación es importante asumir que la educación superior no está restringida únicamente a la formación de empleados, sino que su función se ampliará cada vez más a la formación de profesionales emprendedores que inicien y desarrollen sus propias empresas (ANUIES, 1998:21). Considera que es necesario llevar la educación al individuo y no el individuo a la educación (ANUIES, 1998:17).

#### **5.1.2.3. La educación**

La educación tiene una “importancia estratégica” para ANUIES, como “medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de las sociedades” (ANUIES, 1998:3). El sistema de

educación superior “necesita transformarse radicalmente para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones de los entornos nacional e internacional”. El contexto de la sociedad del conocimiento implica “exigencias educativas cada vez mayores”. La cuestión de la calidad es fundamental en los documentos de ANUIES, además del llamado a usar eficientemente los recursos sociales y atender a la demanda de educación. El sistema debe ser abierto donde todas las instituciones y sectores participantes puedan aportar; plantea una mirada crítica a las universidades tradicionales que tendrán cada vez más competencia (ANUIES, 1998:17).

La asociación también menciona que la educación en la sociedad del conocimiento debe ser un proceso integral y a lo largo de la vida. Las instituciones de educación superior tienen un papel estratégico para la actualización de los conocimientos (ANUIES, 1998:17-18). La pertinencia de la educación superior también es un tema presente en la agenda de ANUIES: “En el ámbito de los planes y programas de estudio, la pertinencia social se evidencia a través de la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos en los mismos con las necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional” (ANUIES, 1998:74).

Para ANUIES hay tres “conceptos inseparables en un proyecto tendiente a consolidar el sistema de educación superior en nuestro país”: calidad, evaluación e innovación (ANUIES, 1998:84).

#### **5.1.2.4. La utopía**

Para ANUIES, la utopía puede ubicarse en la “visión 2020 del sistema de educación superior”:

“La visión 2020 del sistema de educación superior supone que para entonces habrá un compromiso efectivo del gobierno en todos sus niveles (federal, estatal, municipal), de los poderes legislativos y de la sociedad civil, con la educación superior. Considera la existencia de un sistema de educación superior vigoroso, que

realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia, cobertura y equidad equiparables con los indicadores internacionales. Finalmente, establece que la educación, y la educación superior en particular, contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad” (ANUIES, 1998:3-4).

El sistema de educación superior tiene, en esta visión, un papel importante en un proyecto utópico de país.

## **5.2. Análisis de entrevistas**

A continuación presento los resultados de las entrevistas realizadas a 13 actores de la educación superior de Jalisco: dos funcionarios públicos, seis investigadores de la educación y cinco directivos de universidades (públicas y privadas). Estructuro este análisis en varias dimensiones, en las que integro las visiones de los actores sobre el educar, sus apuestas académicas o las de sus instituciones, los sentidos que dan a la “universidad”, su mirada sobre la transformación de la universidad y cuáles son las características que ésta no debe perder, lo que entienden por calidad, lo que les gustaría cambiar en la educación superior, las fortalezas y las debilidades de la educación superior en México, sus opiniones sobre las políticas educativas mexicanas.

### **5.2.1. Visiones sobre el educar**

En las entrevistas, todas las preguntas tenían que ver, de un modo o de otro, con lo que es educar en la universidad. Sin embargo, dos preguntas fueron directamente orientadas a ellos: ¿Qué es para usted educar? Y, en este sentido, ¿cuál es la apuesta que debe tener la educación (para el caso de los investigadores) o la institución (para el caso de los directivos y los funcionarios).

Para varios entrevistados, educar tiene que ver con el concepto **formar**. Como es el caso de Daniel D, directivo, quien plantea que “es formar a las personas en valores, en

comportamientos, en conocimientos que tengan un impacto en la sociedad donde viven, claro que un impacto positivo”. De igual manera, Felipe F, directivo de otra universidad, señala que educar “es formar integralmente a una persona (donde) integral significa en el conocimiento, en los valores, en la cultura”. Para Ismael I, también directivo, es “acompañar a los alumnos en su proceso de formación”.

Para otros entrevistados, educar tiene que ver con **aprender**. Luis L, investigador, dice que “es ayudar al alumno a que descubra todas las posibilidades que tiene en diferentes áreas, puede ser matemáticas, puede ser filosofía, puede ser arte o cualquier cosa. Y, una vez que descubra sus posibilidades en esa área, se enamora de eso para que aprenda”. Luis L no entiende educar como transmisión de conocimientos, “eso ya no funciona”, señala, y agrega que “la educación está más bien en relación con el aprendizaje que con la enseñanza”. También para Carlos C, directivo, educar “es ayudar a aprender, ayudar a ir construyendo esos modos distintos y cada vez más amplios de estar en el mundo y de entender las relaciones que existen entre los humanos y con las cosas del mundo y entre las cosas del mundo”.

Nelson N, investigador, plantea que educar “es el **darte cuenta de que eres persona** y hacerte cargo de las consecuencias y por lo tanto crecer en eso”. Emilia E, investigadora, habla de educar como parte del **proceso de socializar**. Blanca B, también investigadora, como sinónimo de **humanizar**.

Educación también tiene que ver con un **espacio de encuentro**. Para Manuel M, investigador, es el lugar de encuentro entre una comunidad de estudiosos y quienes quieren buscar conocimiento. Señala en este sentido que hay que pensar el educar desde dos miradas: “como *ducere* y como *ducare*. *Ducere* es cuando sacas lo que el sujeto trae, su potencialidad. Y *ducare* es cuando tú lo dotas. La combinación de las dos sería la forma de educar. Tú puedes sacar de adentro lo que ya traes inscrito, vamos a decir, por genética y por cultura, en la medida en que vas progresando en tus ámbitos sociales vas generando una postura cultural y de aprendizaje y un capital cultural, entonces cuando se te sigue dando la postura es del *ducare*, y del *ducere* es cuando tú vas sacando lo que vas trayendo y vas buscando lo que te interesa. Desde otra perspectiva de este “lugar de encuentro”, Arturo A, funcionario, plantea que educar –particularmente en la educación superior– es

dar una respuesta pertinente a las inquietudes vocacionales de las personas, que tienen que ver con dejar a la persona en condiciones de responder con satisfacción para sí misma la pregunta por el sentido de la vida, y dar una respuesta satisfactoria a los mercados laborales, que tiene que ver con que esta misma persona tenga la capacidad de insertarse en el mundo laboral y sobrevivir en él en términos de decoro”.

Educar también incorpora la dimensión de **transformación**. Blanca B, investigadora, dice que educar es “la posibilidad de intencionar procesos para la mejora de un **sujeto**, en su desarrollo humano”. Carlos C, directivo, plantea que “no existe un aprendizaje si no hay una transformación significativa de lo que se sabía, de lo que se creía y de lo que se sentía e incluso de lo que se quería, a partir de una situación, una información nueva, un modo distinto de entender las cosas, una perspectiva distinta. En ese sentido, aprender significa una transformación del conjunto de relaciones que yo vivo y que lo vivo no nomás como individuo sino como colectivo”.

La educación tiene, para algunos entrevistados, una dimensión de transformación del **país**. Así, Gastón G, funcionario, dice: “Soy un convencido de que cuando nuestro país cambie tendrá que ser a través de la educación. Puede venir una revolución, puede venir un cambio de partido en el poder, ya lo estamos viendo, puede venir una serie de cosas. Pero las personas no cambiamos porque haya un nuevo dirigente. Las gentes no cambiamos porque hay un nuevo partido. Las gentes no cambiamos porque haya una directriz que difiera de nuestra opinión. Las gentes cambiamos cuando [cambiamos] culturalmente, ¿sí?, cuando se nos educa desde niños de la mejor manera”.

Para Hugo H, directivo, “todo depende de la perspectiva que se tome para hablar de educación. Y plantea que “desde una perspectiva funcional, es **transmitir** información, conocimiento de la mejor manera posible, para asegurar la reproducción de los sistemas sociales”.

Algunos de los entrevistados introducen un **eje temporal**: modernidad y tradición, como es el caso Hugo H, directivo, quien señala que “educar y tener una visión educativa de la universidad tiene que implicar ver hacia el futuro, vivir hacia el futuro, pero sin dejar de ver hacia el pasado”. En este sentido, dice que el proyecto educativo en el que está

trabajando busca modelar “una universidad de largo aliento que esté a tono con los tiempos pero también que rescate la tradición”. Carlos C, directivo, también menciona la modernidad y la tradición, cuando plantea que educar “es una actividad muy humana y consiste, por un lado, en el proceso mediante el cual unas generaciones pasan su tradición – y con la tradición, toda la historia humana– a otras generaciones nuevas, y por otro lado, en ese pasar la tradición, les muestran formas de rehacer algunas cosas, construir nuevas, que se incorporan a esa tradición, que se pasará a su vez”.

### 5.2.2. Las apuestas académicas e institucionales

Una pregunta de las entrevistas tiene la intención explícita de recuperar cuáles son las apuestas de los actores y sus instituciones en términos académicos. En la mayoría de los casos, esta pregunta me permite, además, recuperar cómo los actores se expresan sobre su propia práctica. Varios ejes de respuesta pueden encontrarse:

El **proyecto país** aparece en varias respuestas. Daniel D, directivo, plantea que “aparte de formarlos profesionalmente y humanamente, éticamente, [los formamos para] que vivan el concepto de **ciudadanía**, que sean ciudadanos. Esa es la principal apuesta. Para beneficiar al país, en todos sus ámbitos. Ciudadanía”. Esto implica la formación de los académicos en ética y ciudadanía. Para Ismael I, directivo, la formación profesional, ética y para ser ciudadanos se lleva a cabo en programas concretos. Es importante señalar que la formación en ciudadanía es un aspecto clave de los documentos de organismos internacionales, en particular de UNESCO y BM, así como en los de ANUIES (2007).

En cuanto a las apuestas para **dar respuestas a la sociedad**, Arturo A, funcionario público, plantea que su institución orienta a las instituciones de educación superior para formar a los profesionales que se requieren, que requiere el Estado. La orientación tiene que ver con la oferta, los lugares, las profesiones y el currículo. Por su parte, Hugo H, directivo, dice que “estamos tratando de hacer una sociedad moderna en el sentido más estricto de la palabra; estamos tratando de ponerla al día, de lograr en términos educativos y en general sociales lo que otras sociedades han logrado. En ese sentido hay que ponerla al día de lo que está sucediendo a nivel global, de cómo se están dando las tendencias del conocimiento, de la información, de la tecnología; inscribirse a la aldea global. Pero al

mismo tiempo, hay que rescatar la tradición, no solamente de formas de educar, sino de todo lo que implica el desarrollo y la recreación de un sistema social, de una cultura, de sus tradiciones culturales. Educar y tener una visión educativa de la universidad tiene que implicar ver hacia el futuro, vivir hacia el futuro, pero sin dejar de ver hacia el pasado. Es que son sistemas acumulativos, no son nuevos. Los sistemas sociales funcionan a través de acumulación de información, acumulación de conocimiento. Mucho de ese conocimiento sigue siendo fundamental para la recreación, la recreación social”. Nuevamente, aparece el eje temporal.

Otros actores señalan que la apuesta es en conjunto: con el **sujeto** que aprende y con la **sociedad**. Por ejemplo, Carlos C, directivo, plantea que la apuesta de su universidad es desarrollar las competencias y conocimientos que el estudiante necesitará para ejercer su disciplina y su profesión, así como desarrollar también modos de actuar de los profesionales para que tengan “una práctica profesional más comprometida con el grupo humano al que va dirigida”. “Todo sujeto tiene una historia y desde esa historia se aprende y se construye la visión del mundo y la historia personal del sujeto. Por eso es importante aprender en situación”, añadió. Para esta universidad, “tiene sentido una especialización, en términos de que el profesionista llega a saber de manera experta algo: saber y saber hacer. Sin embargo, nunca basta la especialización. Toda acción profesional está atravesada por multidisciplinas, por varias dimensiones, y entonces en la medida en que la persona pueda contemplar ese conjunto de disciplinas, dimensiones o perspectivas que están actuando en esa acción profesional, será mejor su acción profesional”.

En un sentido parecido, Nelson N, investigador, dice que en la universidad no puedes dejar de preguntarte por una reflexión cultural. Para él, esto es lo que diferencia a la universidad de la educación superior en general, la cual solamente busca la formación profesional. “En la universidad te preguntas, además de formarte profesionalmente”, señala, “por qué vivo, para qué estoy, qué hago”. La propuesta académica, específicamente, tiene que permitir la convergencia de tres ejes: una nueva manera de concebir, desde la complejidad, del trabajo científico-técnico, porque la disciplina se agota. El eje de la realidad: la universidad se ha distanciado de la realidad y ahora tiene que acercarse a la cultura. “La universidad le debe a los países latinoamericanos ser más práctica”, señaló.



Para este experto hay un tercer eje que tiene que ver con el mundo del trabajo. “De nada serviría una manera nueva de estudiar y aplicar la ciencia y una manera más práctica, más cercana a la lógica de la práctica diría Bourdieu, sin una modificación del mundo del trabajo, sin una reinterpretación del mundo del trabajo, que me parece que es otro elemento de la cuestión cultural que no acabamos de hacernos cargo. No puede ser el *american dream*, el sueño individualista del que lucha por su triunfo y lo logra a pesar de todo porque tienen fuerza y porque está empoderado por las instituciones y empoderado por la democracia. Ni tampoco el sueño digamos pseudoreligioso del ermitaño que vive en santidad pero el mundo se le escapa. Como que esos paradigmas de riqueza-pobreza, espiritualidad-materialidad como que de alguna manera no dan. Y esos están imbricados en el mundo del trabajo. ¿Trabajar para qué? Trabajar para realizarte, trabajar para tener dinero y ganar y ser feliz... ¿Trabajar para qué? Yo creo que esa es la pregunta que en este nuevo mundo no le hemos tomado la palabra”, plantea.

De acuerdo con este investigador, la universidad “tiene que profundizar de otra manera, desde la complejidad de la ciencia; tiene que conectarse con la realidad de una manera mucho más intrínseca, mucho más real; y tiene que aportar a esta fontanería de las soluciones. Es una tarea más de plomero y menos de líder, que es un poco la venta que se ha hecho del universitario como líder, pero quizá más que líder tiene que ser un plomero de las cañerías y las electricidades de las soluciones, porque eso me parece que es lo que culturalmente nadie se mete a trabajar”.

Algunos entrevistados manifiestan que las apuestas están centradas en el **sujeto que aprende**. Así, Felipe F habla del “enfoque eminentemente humanista” de su universidad, “en donde ponemos especial atención a nuestros alumnos”. Con programas especiales, la comunidad académica acompaña al alumno en todo el proceso educativo. Plantea que no solamente es una apuesta de su propia universidad, sino que también es requerimiento de instituciones como ANUIES. Éste fue uno de los tres entrevistados que mencionó explícitamente a la asociación: en este caso, porque la universidad donde él trabaja sigue un lineamiento de la misma.

Manuel M, investigador, dice que la apuesta académica debe estar centrada en el ser humano y en su relación con la naturaleza. Para él es necesario que “los objetos

disciplinarios y los objetos educativos evolucionen hacia **nuevas carreras del futuro**”, que giren alrededor de cuatro conceptos: sociedad, naturaleza, ser humano y dios”.

El desarrollo de la tecnología educativa, que integre cursos presenciales y mediados por la **tecnología** (a distancia) es una apuesta en la institución de la que Felipe F es directivo: para él es importante dar al estudiante **alternativas atractivas**, que le permitan hacer una continuación entre preparatoria, licenciatura, maestría y doctorado. La **medición del aprovechamiento** del estudiante en clase, en el deporte, en la cultura basada en valores, es una apuesta importante de esta institución educativa. Es interesante este planteamiento del “aprovechamiento”, el cual parece estar ligado con la lógica de la producción y de la medición de esa producción.

En resumen, la pregunta por educar y por las apuestas académicas entrañan, en algunos casos, relaciones claras con los documentos de los organismos internacionales. Sin embargo, salvo excepciones, la mayoría de los entrevistados introducen un sentido muy crítico de aquello que es educar y el para qué educar, que parece no mantener diálogo con las visiones de los organismos internacionales. La reflexividad de los sujetos es un eje fundamental de esta investigación, el cual aparecerá, como notará el lector, en las respuestas a otras preguntas.

Otra observación que vale la pena realizar es que “educar”, en todas las respuestas, tiene una carga positiva. Si bien se plantean necesidades de orientar más la educación, ser más estratégicos en la educación, el educar es señalado como positivo. Un entrevistado plantea que “no hay peor educación que la que no se recibe”; otro dice: “es a través de la educación que se va a poder lograr una mejora sustancial; estoy convencidísimo. Y eso procuro tenerlo en mente porque eso es lo que finalmente siento yo que estoy contribuyendo a cambiar en México, hacia algo mejor”.

### **5.2.3 Lo que entienden por universidad**

Este apartado incluye las respuestas de los entrevistados sobre el papel de la universidad (que muchos ubicaron en la sociedad del conocimiento) y sus visiones sobre la transformación (o la no transformación) de la universidad en este contexto.

La pregunta por el papel de la universidad tiene variadas respuestas. Para empezar, dos investigadores plantean que no se puede hablar de “la universidad”. Blanca B dice que “todas son distintas y cada una tiene sus propias dinámicas, entonces es muy aventurado en este momento hablar de «la universidad mexicana». Existen las universidades o las instituciones de educación superior en México, pero no existe una sola connotación a propósito de lo que es la universidad; por supuesto que no existe”. En el mismo sentido Nelson N, expresa que “no podemos hablar de la universidad porque se trata de proyectos: son tareas que inician y terminan”.

Otro investigador, José J, plantea que el papel de la universidad es un **papel en crisis**: “hay un papel que está en los papeles y otro papel que es el que está en la realidad” Para él, la universidad mexicana está anclada en un modelo social de época pasada y no está siendo un factor de innovación social: “es increíble porque uno de los papeles es generar cambios, pero la universidad ahora está frenando los cambios”. Además de señalar que aparece nuevamente el eje temporal, es importante relacionar con los documentos internacionales y nacionales que plantean de manera marcada esta dificultad para cambiar de la universidad.

Tanto el Banco Interamericano como el Banco Mundial plantean este asunto de la dificultad de lograr cambios como consecuencia de las propias universidades. Uno de los documentos del BM, por ejemplo, describe cómo las reformas de la educación superior implican resistencias en los directivos (rectores) y señala, además, cuáles son los pasos que deben seguir los gobiernos nacionales para implementar reformas en la educación superior (BM, 2003:99). Estas propuestas integran también la descripción de los apoyos con los que deben contar (políticos) los gobiernos, así como recomendaciones precisas sobre qué hacer con las miradas críticas a las reformas, entre otras sugerencias. Todo ello con ejemplos concretos de procesos que se dieron en diferentes países, como es el caso de México y el problema de la reforma en la UNAM y la gran huelga de 1999, así como el caso “exitoso” de la Universidad de Sonora de 1993. El documento dice que es necesaria una campaña de comunicación muy efectiva para lograr los consensos y minimizar el peligro de que se paraliquen los procesos de reforma por la inclusión de las miradas anti reformistas. Aunque, aclara, “el desconocer por completo a la oposición garantiza un fracaso seguro” (BM,

2003:99).

Volviendo a las entrevistas y al tema particular del papel en crisis de la universidad, el investigador José J habla del problema del abaratamiento de títulos: las universidades “barco” mexicanas no son selectivas, mientras las universidades europeas, por ejemplo, tienen un ingreso mucho más selectivo, lo cual podría ser visto como algo negativo respecto a las universidades mexicanas. El asunto con las universidades “barco” mexicanas es que no hay selectividad académica, pero finalmente la sociedad sí es selectiva. Entonces el drama social aumenta”. Los documentos internacionales y nacionales hablan de “calidad” pero no mencionan la problemática en estos términos.

En el caso de la investigadora Blanca B, “el papel de la universidad debe ser formar sujetos plenos, también para **poder transformar**”. En este sentido, la experta considera que la preparación para el trabajo es fundamental porque es desde allí que se transforma.

El papel de **formación del ser humano** aparece en varias respuestas. En el caso de Daniel D, directivo, esta formación debe integrar el “crear conciencia, incrementar el conocimiento, para aprovechar de la mejor manera”. Gastón G, funcionario, habla de la universidad y su papel de formación integral en los conocimientos, el aspecto cultural, el aspecto deportivo, para generar en “el joven un carácter humanista, un carácter que lo comprometa, menos mercantilista, [que] no [venga] solamente [a] estudiar por tener un buen empleo, bien pagado. Hoy en día hablamos de empresas socialmente responsables. Yo creo que también deberíamos de inculcar en los jóvenes que sean socialmente responsables, es decir, que contribuyan ellos en ese sentido, en el cual se les está formando, a un mejor desarrollo.” Es interesante notar la fuerza que los discursos provenientes del mundo empresarial tienen en este planteamiento.

Nuevamente, el **proyecto país** aparece en algunas de las repuestas. Arturo A, funcionario público, dice que “la universidad tiene que ser un espacio, no solamente de **realización individual** de las personas, sino, también de **orientación colectiva para el país**. Cuando tantas cosas en México están redefiniéndose y tantas búsquedas se están realizando, socialmente hablando. Estamos queriendo redefinir nuestro modelo de seguridad pública, nuestro modelo energético, nuestro modelo económico, nuestro modelo

de federalismo, nuestro modelo educativo. Hay una gran cantidad de cosas que se están redefiniendo porque, liquidado lo que fue el antiguo régimen, tenemos que construir las bases de los nuevos modelos de organización. Y creo que en este tipo de orientaciones, el papel de las universidades tendría que ser un papel fundamental, del que no han sido concientes, me parece, desde las propias universidades, ni han sido concientes desde los espacios públicos, quienes participan en uno y en otro ámbito”.

Para Daniel D, directivo, la universidad “es un **factor de desarrollo, de crecimiento**”. Desde su perspectiva, la universidad tiene un papel en la búsqueda por abatir la pobreza, en la generación de empleos y en la formación cultural de las personas: “si las universidades hacen bien su labor, pues México va a llegar a la cima”, reflexiona. De igual manera Felipe F, directivo de otra universidad, plantea que la universidad es un “**factor de contribución** a un proyecto educativo **que tiene como principal meta un país**”, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, la vinculación y la investigación. La vinculación con los documentos internacionales merece especial atención en estas respuestas: se utiliza una terminología muy parecida a la que en ellos aparece.

En esta perspectiva de proyecto país, Luis L, investigador, plantea que la universidad tiene el papel de preparar a “**los líderes**, en los diferentes ámbitos, tanto público como privado, y se tienen que preparar con una visión que mantenga la raíz en la historia, ya no sólo de la cultura occidental sino de la cultura humana, y que a partir de esa raíz tengan una visión de futuro, sobre todo respetando al ser humano”. Otra vez, el eje temporal aparece con fuerza. Luis L insiste en el respeto al ser humano “porque se ha exagerado mucho en el aspecto de que la universidad promueva el desarrollo tecnológico o científico, y pienso que ha relegado mucho a la persona. Las universidades tienen que insistir mucho en la importancia del **ser humano como centro del sentido de la universidad**, no a la ciencia. La ciencia y la tecnología deben de estar al servicio del ser humano, y pareciera de repente que se privilegia el aspecto de la ciencia y la tecnología y el ser humano es el marginado. Entonces, ¿qué tiene que hacer la universidad? Pues trabajar mucho en recuperar el sentido de lo humano, como individuo y como ser social”. Esta respuesta contiene, al inicio, algunos elementos que pueden encontrarse en los documentos de BID, BM y UNESCO. Sin embargo, la respuesta introduce una crítica que no aparece en los

documentos de los dos primeros organismos y que se plantea de manera muy difusa en los documentos del segundo.

“Uno de los papeles fundamentales de la universidad es el ser una especie de **conciencia de su entorno**; conciencia no en el sentido maniqueo, sino más en el sentido gringo de «*awareness*». Es esa institución que es capaz de poner sus intereses en la construcción de formas nuevas y más humanas de convivencia. Y desde ahí es desde donde va haciendo esa conciencia, ese dar cuenta de las implicaciones de las acciones y de las cosas que van sucediendo en su entorno. Desde esta perspectiva, yo diría que el papel de la universidad en México es el de construir eso, formas de convivencia nuevas, más humanas, más equitativas, más justas, más solidarias. Ese es el papel”, dice Carlos C, directivo. Nelson N, investigador, manifiesta un sentido parecido: el papel de la universidad es la **renovación del proyecto cultural**; el papel debe ser la aportación de esta manera de ver el mundo, frente a otras maneras de ver el mundo. No puede dejar la reflexión cultural que incluye preguntas como “para qué vivo, para qué estoy, qué hago”. Ésta es, para Nelson N, la característica que distingue a una universidad de la educación superior. Estas perspectivas no parecen en diálogo con lo que plantean los organismos internacionales.

El **conocimiento** es, para Emilia E, investigadora, la función social de la universidad y desde donde logra la autonomía relativa. “La producción, la transmisión de conocimiento socialmente válido, esa función para mí es fundamental. Está, lo sabemos, como muy cuestionada actualmente, con todo este proceso casi de empresarialización que solicitan a las universidades, pero en definitiva no corresponden las funciones universitarias a las funciones con las que trabajan o los objetivos con los que trabajan las pequeñas o grandes empresas”, plantea. De igual manera, José J, investigador, plantea que el proceso de empresarialización ha implicado que el papel de las universidades esté fuertemente cuestionado. La posturas de estos investigadores discrepan abiertamente con las recomendaciones de los documentos internacionales, así como con los documentos de la ANUIES. Es importante agregar que la crítica a la empresarialización de la educación superior proviene, fundamentalmente, desde los expertos de la educación superior (hay muchas publicaciones de investigadores de otros sectores mexicanos y del mundo que critican la mirada empresarial).

El conocimiento es central en la visión de Hugo H, directivo. Para él, la universidad tiene “un papel clavérrimo porque, si bien es cierto que hay nuevas formas de producir el conocimiento, la universidad tiene que mantener la educación en diferentes niveles. Y tiene que ser uno de los ámbitos privilegiados, donde se desarrolle justamente la producción y la reproducción del conocimiento. Creo que es un ámbito privilegiado para producir, reproducir el conocimiento, transmitir información, educar a la gente”, manifiesta.

Manuel M, investigador, ubica el papel de la universidad en la sociedad del conocimiento, en contraposición con la sociedad de la ignorancia, “una sociedad que cada vez más se está dejando ver”. “La universidad tiene un papel complicado, ¿cómo responder a cada vez más ignorantes, cada vez más pobres? Y también ¿cómo está con los poderosos?, porque al generar el conocimiento, pues está generando las nuevas tendencias”.

El papel de la universidad, finalmente, también se ve como un **lugar de encuentro**. Ismael I, directivo, dice que “las universidades somos un punto de encuentro **neutral**, donde pueden confluír gobiernos y empresas para generar proyectos, iniciativas [para el país]”. Por su parte, Manuel M, investigador, plantea que “cada vez se van a buscar más alianzas. Curiosamente lo que buscaba el sistema capitalista, lo va a lograr la sociedad del conocimiento, o sea, esas grandes alianzas entre empresarios, directivos universitarios, gobierno, ONG o sociedad civil en general, en la sociedad del conocimiento, yo creo que se van a lograr más este tipo de redes para poder generar conocimiento”.

#### **5.2.4. ¿Se está transformando la universidad?**

Algunos entrevistados consideran que sí se está transformando de manera radical. Otros plantean que aparecen cambios, pero no una transformación de fondo. Pero todos los entrevistados, excepto uno, ubican las transformaciones radicales o los pequeños cambios en el contexto de la globalización.

Quienes plantean que sí se está transformando, encuentran las causas de la transformación en la globalización: “las necesidades de las nuevas generaciones, el mundo globalizado, nos están llevando a transformarnos”, plantea Felipe F, directivo. Por su parte,

Hugo H, también directivo, señala que la universidad debe adaptarse “a este doble juego, a las transformaciones, sobre todo de índole paradigmático y tecnológico a las que está sometida en un contexto de tipo global, por una parte, y por otra parte, tiene que dar respuestas a la movilidad social, a la equidad, utilizando justamente las formas del conocimiento, las diversas formas del conocimiento. Las nuevas generaciones tienen necesidades de ajustes diferentes, y en ese sentido se está transformando. Pero al mismo tiempo que hay transformación, hay muchas resistencias. Resistencias que no necesariamente son todas negativas”.

Luis L, investigador, considera que “todo ser, y la universidad es un ente dirigido por personas inteligentes, si no se transforma, se muere. Y pienso que sí se está transformando, tanto en su enfoque hacia la cuestión humana, como en su enfoque hacia a dónde dirigir sus recursos para investigar. No pienso que haya alguna universidad que se está quedando, y si se queda no creo que vaya a durar mucho, porque el movimiento actual del mundo, la globalización y todo esto, exige que la universidad se abra, tanto en métodos de enseñanza diferentes, como en la capacitación de sus alumnos para un mundo global, ya no pensamos que vamos a egresar personas para trabajar en una región o en un país, tenemos que egresar personas para trabajar en el mundo. En ese sentido pienso que todas las universidades están cambiando, unas más y otras menos”.

La transformación de la universidad se ha acelerado en los últimos ocho años, de acuerdo a Daniel D, directivo. Esto “porque ha sido necesario que las universidades salgan de su cápsula y puedan ser **certificadas o evaluadas por un tercero externo**. Y eso se ha visto mucho en los últimos años. (...) Ya no se vale decir que yo soy muy bueno o que yo cumplo con lo que digo. Es necesario que alguien de afuera me diga si estoy cumpliendo. (...) Todas las universidades públicas y privadas hemos entrado en eso. Y eso ha sido lo mejor que ha sucedido en los últimos años. De hecho, yo lo veo muy bien porque se ha ido disparando. (...) Es una transformación y hace que todas las universidades despertemos, porque no se vale dormirse en los laureles sino que tenemos que estar en constante mejora porque el impacto que tenemos en la sociedad es muy importante”. En esta respuesta aparece una relación muy clara con las recomendaciones de los organismos internacionales, aunque el entrevistado no los cita.



Manuel M, investigador, plantea que la universidad se está transformando y se está **acercando mucho a la empresa**. “Cada vez vemos universidades más vinculadas con los centros económicos y centros gubernamentales, con los grupos de poder. La universidad que se mantuvo un poco alejada en el sistema capitalista –o porque estaba a favor completamente o porque estaba en contra del sistema económico–, ahora ya se ve como en una relación más sana, más armónica, entre los diferentes grupos de poder. Creo que las universidades están empezando a tener ahora sí voz, voto, participación en el desarrollo social”. Manuel M plantea que está en crisis la universidad capitalista y está naciendo la universidad de la sociedad del conocimiento. El acercamiento a la empresa se ve, en este caso, desde una perspectiva positiva.

Por otra parte, varios entrevistados plantean que no hay transformación, sino **leves cambios**. José J, investigador, dice que la transformación “tiene mucho de mito y de autoengaño”. Para él, las instituciones están tratando de cambiar, pero no se logra modificar el problema... se declara algo que en el fondo no cambia, entonces hay una simulación. Se puede convertir en un mito este cambio. Ejemplifica con la búsqueda de que la universidad mexicana tenga más doctores. El asunto es preguntarnos –señala– qué han producido los doctores, además de aumentar la nómina. Critica, de igual manera, el problema de los círculos cerrados de la academia.

Blanca B, también investigadora, habló de cambios, pero no de grandes transformaciones: “quizá los cambios en los últimos ocho años son con base a todo este movimiento de evaluar y que hemos llegado a una sobreevaluación con poca reflexión de cuáles son los impactos que ha tenido esta serie de evaluaciones”, planteó.

Para Nelson N, investigador, la universidad “está pasando por un período de ajuste: en algunos casos ese ajuste lleva a la transformación y en otros casos no”. Comenta que en Estados Unidos, la universidad está establecida, se está ajustando pero sin plantear cambios de fondo. “En el caso de Francia, quizá España, y algunos países de América Latina, a lo mejor sí se está transformando, además de ajustarse a la globalización y a cosas de este tipo. Yo sí creo que la Unión Europea ha jugado un papel de impacto en las universidades, pero con el expediente de crear nuevas universidades, de alentar la creación de nuevas universidades con bastante más flexibilidad que las anteriores. Menos rigidez, menos

tradicionalismo, pero sin dismantelar la tradición.”. Nuevamente, aparece el eje temporal. Para Nelson N, la universidad latinoamericana está más estancada: “no hay propuestas innovadoras, ni coherentes; se dan respuestas estándar a los problemas”; por otra parte, “no jala la organización de la producción académica” y la institucionalidad está atrasada. En este sentido, en América Latina ha habido ajuste, pero no una transformación. “La universidad latinoamericana está a la expectativa”, bombardeada por propuestas como las del Banco Mundial o de la Unión Europea, que se dirigen a unas universidades élite de América Latina. Para este experto, además, a la universidad latinoamericana “le ha pasado por arriba la globalización”, mientras que las grandes heridas del siglo XX continúan: no se ha resuelto el problema indígena, no han sanado las heridas de la Revolución (mexicana); no se ha resuelto el carácter laico de la educación.

Carlos C, directivo, dice que no cree que la universidad se esté transformando sustancialmente, pero sí hay cambios “que tienen que ver con el contexto globalizador y con el contexto de tecnologías de información, básicamente, con ese nuevo modo de entender el mundo y esos nuevos flujos que se están generando”. El directivo señala: “yo no acabo de distinguir hasta qué punto las transformaciones de las universidades tienen que ver o son una reacción en una lógica de mercado [señaló dos ejemplos de respuestas a una lógica de mercado: la educación a distancia y las asociaciones con grandes empresas para el sostenimiento financiero de las universidades] (...) o hasta qué punto responden a un proyecto universitario en donde la universidad se asume como parte fundamental de estos flujos”. En este asumir, “la noción de alumno puede modificarse, obviamente [también] el rol del profesor, y generar una serie de flujos similares a los que ya existen en la globalización: los intercambios académicos, las asociaciones entre universidades, que tienen que ver más con ese proyecto que muchos le han llamado de internacionalización, pero que yo creo que es mucho más potente si lo vemos como un proyecto de multiculturalismo, es decir, como un proyecto de articulación de prácticas cotidianas en el mundo que no nos impiden pensar globalmente y actuar localmente. Entonces, hay transformaciones, son leves, y no acabo de distinguir si son de una índole o de otra.”

Ismael I, directivo, más que hablar de transformación, plantea que “sí hay atención a más cosas: yo creo que nos estamos fijando en más cosas de lo que nos fijábamos antes”.

“Antes primordialmente lo que nos interesaba era formar profesionistas que entraran en el campo laboral y que fueran exitosos laboralmente. Ahora nos preocupan muchas más cosas que eso, tenemos una visión más completa”. Como ejemplos de estas preocupaciones, Ismael I menciona: “le damos mucho valor al trabajo colaborativo”; el profesor deja de ser la estrella y el alumno es responsable por su aprendizaje. “Está el internet, recursos con los que el alumno inclusive podría llegar a saber más... en conocimientos, porque la experiencia es otra cosa, pero podría llegar a una clase con todo preparadísimo, y entonces como que la transmisión de conocimiento comparte un espacio con lo que significa generar otro tipo de habilidad”. Estos son los cambios que percibe este directivo: “no siento que haya un cambio radical en los propósitos porque siempre lo que se ha buscado es acrecentar el conocimiento, aprovechar ese conocimiento y hacerlo práctico, lo que es investigación aplicada. (...) A lo mejor las intenciones cambian tal vez un poco en el sentido de que no solamente sea un profesionista exitoso, [sino] que tengamos personas exitosas, mejor formadas, capacitadas... y eso amplía mucho el esquema”.

### **5.2.5. Aquello que no debe perder la universidad**

Los entrevistados responden de diferentes maneras a esta pregunta, pero hay algunas coincidencias. Por ejemplo, dos investigadores hablan de los **espacios de relación entre maestros y alumnos**: Manuel M, por ejemplo, dice que la universidad no debe perder “la parte humana, la relación alumnos-maestros”, porque es ahí “donde se humaniza la educación”. Blanca B plantea que no se deben perder “los espacios de convivencia y comunicación entre maestros y alumnos” y señala que se están perdiendo porque a medida que hay maestros más formados, hay menos relación con el alumno; a medida que hay más SIN (investigadores del Sistema Nacional de Investigación) hay más deserción en licenciatura; estos datos se constatan en la investigación, recalca. De alguna manera, hay incentivos perversos en las apuestas por el mejoramiento de la calidad en la educación superior.

Otra investigadora, Emilia E, plantea que la universidad no debe perder su función social: la producción, creación y recreación del conocimiento. “La crítica que yo hago es que, ante las demandas actuales, a la universidad se le vea como maquiladora de mano de

obra para la industria o para la empresa. Si bien, por un lado es cierto que la universidad tiene que responder a diferentes necesidades sociales, esto es la función también de la formación profesional, de todas formas no puede centrar sus proyectos, sus planes, en las demandas meramente externas. Creo que desde dentro también puede, no solamente puede sino que sería nuestro compromiso, crear ciertas alternativas, incluso la posibilidad de ver otro tipo de prácticas profesionales emergentes, que la industria o la empresa es imposible que las alcancen a ver”. Esta perspectiva es crítica particularmente a las miradas de los organismos internacionales (en algún momento de la entrevista ella cita a UNESCO y a BM).

También Hugo H, directivo, plantea que la universidad debe “cuidar no caer en ser un negocio, no caer en la mediocridad”. El mismo entrevistado menciona otra característica que no puede perder la universidad: el carácter público y laico: “Este país es lo que es gracias a la educación pública y laica”, señaló.

José J, investigador, señala que no se debe perder la visión “universitas”, la confrontación de ideas. “La universidad puede llegar a ser el único lugar de confrontación de ideas y donde se demuestre que es posible vivir con una riqueza de sociedad diversa y no con una pobreza de sociedad única”.

Finalmente, Carlos C, directivo, plantea que la universidad debe ser para el estudiante “una propuesta de estilo de vida... y eso lo está perdiendo”.

Una observación para culminar este apartado: es interesante notar que los entrevistados no plantean la posibilidad de que la transformación de la universidad lleve a su desaparición. Al revés, cuando se contextualiza en la sociedad del conocimiento, la universidad adquiere un lugar estratégico, fundamental. Creo que es interesante relacionar esta mirada con la de los documentos de los organismos internacionales: el Banco Mundial explícitamente se pregunta por la posible desaparición de la universidad en la sociedad del conocimiento. Bajo el subtítulo “¿Desaparecerán o se renovarán las instituciones terciarias tradicionales?”, el Banco se pregunta específicamente por las universidades y su papel cuestionado en la sociedad del conocimiento:

“la hegemonía de las instituciones terciarias clásicas, en especial las universidades, ha sido definitivamente impugnada y, sin lugar a dudas, la diferenciación

institucional se acelerará todavía más y producirá una mayor variedad de configuraciones y modelos institucionales, incluido el surgimiento de una gran cantidad de alianzas, nexos y asociaciones, no solo en el seno de las instituciones terciarias sino entre unas instituciones y otras, e incluso más allá del sector de la educación terciaria (...) Sin embargo, en cualquier panorama del que se trate, las universidades tradicionales seguirán desempeñando un papel muy importante tanto en los países industrializados como los países en desarrollo, sobre todo en lo que concierne a formación e investigación avanzadas, pero sin duda tendrán que sufrir transformaciones significativas instadas por la aplicación de las nuevas tecnologías educativas y la presión de las fuerzas del mercado” (BM, 2003:48).

El Banco Interamericano también reflexiona, aunque no directamente, sobre la universidad y señala que debe transformarse. Estos organismos sí se preguntan por la posible desaparición de la universidad como institución, aunque responden que no debe desaparecer. Los entrevistados, en cambio, no se preguntan por eso. Pareciera que el tema de la desaparición de la universidad está en un plano de lo “no posible”. Solamente un entrevistado dice “si no se transforma se muere...creo que algunas universidades van a morir, las pequeñas”, pero claramente hablaba de instituciones particulares y no del concepto “universidad”

#### **5.2.6. Lo que entienden por calidad**

Planteo, en primer lugar, las respuestas que no cuestionan el concepto de calidad, para luego presentar las que sí lo hacen.

Hugo H, directivo, plantea que calidad tiene dos dimensiones: “formar sujeto social que pueda trabajar, entender, interpretar, recrear la sociedad” y “dar respuestas versátiles a los problemas” (flexibilidad). Para este directivo, “cada uno define calidad de acuerdo a su concepto de educación”. Y, para su universidad, la calidad es dar respuesta pertinente a las inquietudes vocacionales de la persona (responder por el sentido de la vida) y a las necesidades de los mercados (que pueda insertarse y sobrevivir en el mercado).

Para Daniel D, también directivo, la calidad tiene que ver con “formar una persona

íntegra, ética, con visión social, que impacte positivamente en la sociedad”. Para él es importante que haya congruencia en cuanto a la ética: no es solamente dar cursos sino que los valores éticos se vivan en la institución en todo momento.

Felipe F, directivo, dice que la calidad pasa por tener los mejores elementos que convergen en el proceso enseñanza-aprendizaje: maestros, programa (diseñado, actualizado, evaluado), vinculación e investigación.

Gastón G, funcionario, ubica la calidad en el egresado: “que el egresado pueda insertarse con las mejores condiciones en el ámbito laboral”. Para esto es necesario, además de tener espacios limpios, bonitos, bien iluminados, con equipamiento para prácticas, tener maestros de calidad, certificados. También Ismael I, directivo, habla de calidad en términos del egresado, pero con otro sentido: “calidad es cumplir la promesa institucional” (...) “ofrecer lo que la sociedad necesita para que el profesional se pueda insertar” (...) “esto se traduce en la excelencia”.

Hasta aquí es posible notar una cierta sintonía con los llamados a la calidad que realizan los organismos internacionales y nacionales.

Por otra parte, varios entrevistados –particularmente los estudiosos – cuestionan el concepto calidad. Blanca B, investigadora, señala que “no existe una definición de calidad; más bien hay que preguntarse ¿calidad respecto de qué? Y ¿quién fija la calidad?”. También Nelson N, investigador, dice que “eso no existe porque es un término referencial: calidad respecto de qué. Es un significante, no un significado. No se puede ver sin el contexto.

Blanca B plantea también que los indicadores se utilizan para que las instituciones sean reconocidas y eso “genera superficialidad”. Por otra parte, en cuanto a los posgrados, “las instituciones están bombardeadas por estos procesos de calidad”. Critica cómo se trastocan, con estos indicadores, lo que significa “construir conocimiento”. Menciona la problemática de la exigencia de doctores y cómo se obtienen doctorados de manera cuestionable. Habla del abaratamiento de los títulos y certificados. “Eficiencia no significa formar mejor”, señala. Estos planteamientos críticos –particularmente a las recomendaciones de organismos internacionales y nacionales, además de ser parte de la

política de educación superior mexicana— ya se han realizado en México “pero no han tenido impacto en las autoridades”, concluye.

. Para Carlos C, directivo, calidad significa “nada, nada... calidad [no significa] nada. Es una burrada”. Menciona particularmente el “registro de excelencia académica” para las universidades y cita a Pablo Latapí en su discurso cuando recibe el doctorado *Honoris Causa* de la UNAM. En ese discurso, Latapí critica fuertemente el concepto de excelencia y plantea que la universidad no debe aspirar a ella.

Emilia E, investigadora, plantea que la calidad es “un concepto central en el discurso educativo, en las políticas educativas, nacionales e internacionales”. Menciona explícitamente las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de UNESCO. Critica que detrás “hay una visión de la universidad como generadora de productos rentables: se puede medir con indicadores”, pero esta medición “es inmediatista y no integra ni las preguntas por el capital cultural ni las preguntas por las redes sociales, las cuales son fundamentales para asegurar la inclusión social y laboral”. Recuerda, en este sentido, el planteamiento de Bourdieu. Emilia E también critica “la hiperactualización constante”, la “carrera permanente por la actualización, por hacer diferentes cosas”, tanto que “ni siquiera se llega a concretar un proceso”, cuando se está iniciando otro. La investigadora rechaza este concepto de calidad y dice que “hay que repensar el trabajo académico y el papel de las universidades en las políticas públicas”. Este comentario es parecido al de Blanca B, también investigadora, como señalé antes.

Manuel M, investigador, considera que “la calidad tiene que ver con un gusto por ser mejores, heredado de filosofía empirista: todo puede ser mejor”. En México, “la calidad es círculo: calidad, rendición de cuentas, recibir lana”. Plantea que esta tendencia se da en ANUIES, particularmente en términos de la rendición de cuentas, en FIMPES en términos del prestigio y en el gobierno para ver resultados. Dice que el gobierno está profundamente impregnado por los sentidos de estas dos organizaciones. Para Manuel M, los procesos de calidad “ayudan a que evolucione el ser humano”. Critica, sin embargo, que los pobres están afuera de este discurso porque para medir, primero hay que tener.

José J, investigador, critica el concepto calidad porque éste viene el mundo

empresarial. En educación la calidad debería tener otra dimensión: “calidad es que la educación sea capaz de generar un individuo que transite por el mundo” y menciona tres factores para la calidad: que la universidad sea adaptable, la formación en competencias y la internacionalización. Si bien el planteamiento de este investigador es, en inicio, muy crítico del concepto de calidad, llama la atención que los factores que mencionan tienen correlación con las recomendaciones de organismos internacionales y nacionales.

Para terminar esta sección, puedo concluir que la cuestión de la calidad es especialmente criticada por los estudiosos y también por algunos directivos. Para unos, lo menos, la preocupación por la calidad está heredada del paradigma empresarial, que tiene que ver con la productividad y el dar cuenta de esa productividad. Sin embargo, ningún directivo evidencia esto, lo que me plantea una pregunta que no puedo responder en este trabajo, pero que posiblemente abre la agenda a siguientes investigaciones: ¿los directivos tienen más incorporada una lógica empresarial en sus tareas?

Y una observación sobre los *ranking* y encuestas: un directivo universitario citó, para decir que su universidad forma en valores éticos, una encuesta realizada por la empresa Mitovsky, la cual tuvo como resultado que su universidad era “una universidad ética”. Otro entrevistado, en este caso investigador, mencionó los *ranking* mundiales de universidades y los ordenamientos que éstos establecen. Un directivo criticó los *ranking* en el momento en que hablaba de calidad y mencionó que un experto en educación superior, Axel Didriksson, elaboró un ranking en el que las preguntas eran diferentes y daban resultados también diferentes a los que aparecen en los medios de comunicación.

### **5.2.7. Lo que les gustaría transformar en la educación**

Los entrevistados son personas con capacidad de agencia, de transformar cosas, por lo son interesantes sus respuestas sobre lo que desean transformar en la educación.

Algunos entrevistados plantean que les gustaría transformar personas. Es el caso de Carlos C, directivo, quien dice que le gustaría transformar “corazones, instalar en los corazones una vocación universitaria, un compromiso con el saber, el ser, la comunidad, etcétera. Apropiarse de lo que se hace y tener gusto por eso”. Ismael I y Hugo H, directivos,



plantean que les gustaría transformar la inercia de “estudiar por la costumbre” y “estudiar por el dinero”. Ismael I también habla de cambiar la “actitud de los alumnos, influida por una cultura *light* que nos invade por todos lados”. Por otra parte, Gastón G, funcionario, dice que le gustaría cambiar “la mentalidad de los dirigentes” y señala que “los estudiantes nos imitan; si no damos el ejemplo...”. Es interesante aquí revisar esta mirada de educar como dar ejemplo o, como el entrevistado dice, educar también tiene que ver con “imitar”.

Otros entrevistados dicen que les gustaría cambiar los procesos educativos, como en el caso de Daniel D, directivo, a quien le gustaría cambiar “las formas, las metodologías, que el proceso enseñanza aprendizaje sea más práctico, menos tradicionalista”. A Gastón G, funcionario, le gustaría transformar el gusto por las matemáticas y la enseñanza del inglés (lo cual va en sintonía con los planteamientos de la Secretaría de Educación Jalisco). En este sentido señala: “las matemáticas permitirán el desarrollo técnico y tecnológico”. Blanca B, investigadora, habla del “proceso de habituación en la educación básica, “que allí se logre habitar en responsabilidades, valores, lectura, preguntar; que allí se logre conformar personas plenas”.

Otros plantean que les gustaría cambiar el sistema y las instituciones. A Hugo H, directivo, le gustaría que la investigación estuviera dedicada a resolver problemas de la *res pública*. Habla también de “sentar las bases de una nueva universidad, moderna, que mire para adelante, mirando también al pasado”. Arturo A, funcionario, menciona la necesidad de transformar y mejorar la administración.

Transformar la política desde dentro de las universidades es el planteamiento de Nelson N, investigador quien, por cierto, fue uno de los dos entrevistados que introduce una dimensión política al hablar de la universidad. Para él, algo que no funciona bien es la organización de la producción académica: “no importa que no hagas trabajo colectivo, no importa que no contribuyas a la solución de problemas... la producción académica es segmentada”. Y añadió que “la institucionalidad en México está muy atrasada”. Emilia E, también investigadora, transformaría “las demandas permanentes de demostrar” y señala que “la estandarización lleva a la simulación: se produce más, sí, pero ¿cómo es la calidad de lo que se produce? La estandarización no toma en cuenta las formas distintivas de trabajar” (cada región, cada disciplina, cada institución, cada grupo, tiene formas

distintivas). “Hay que repensarnos en este panorama”, dice, y añade: “necesitamos redes interinstitucionales para conocernos”. Para ella, ANUIES no resuelve esta necesidad porque “no existe el diálogo permanente con política y académicos”.

Finalmente, algunos entrevistados plantean una dimensión más filosófica. Felipe F, investigador, dice que le gustaría que “el sentido de la universidad sea hacia el ser humano”. Para José J, también investigador, “la educación se está volviendo un instrumento muy pragmático” y “hay que devolverle la reflexión más filosófica, más de fondo, que vaya a los significados últimos de la educación”. Habla también de que hay que recuperar el humanismo, incorporando la tecnología. Ismael I, directivo, dice que está convenido de “que es a través de la educación que se va a poder lograr una mejora sustancial; estoy convencidísimo. Y eso procuro tenerlo en mente porque eso es lo que finalmente siento yo que estoy contribuyendo a cambiar en México, hacia algo mejor. Por qué, porque es darle todo el impulso para tener gente con más capacidades, más habilidades, con una visión global. Eso es lo que yo creo que va a cambiar. No creo yo que lo vaya a cambiar ni el dinero, ni la política, ni el gobierno, ni ningún partido”.

#### **5.2.8. Lo que está bien y lo que no en la educación superior**

Las entrevistas incluyeron la pregunta por la caracterización del sistema de educación superior mexicano. Es interesante notar, aunque es una característica que suele verse en todos los procesos de definición de debilidades y fortalezas, que los entrevistados mencionaron muchas más debilidades que fortalezas. A continuación presento un cuadro que resume las respuestas, para después describirlas con más precisión.

**Cuadro 3: Fortalezas y debilidades del sistema de educación superior, de acuerdo a los entrevistados**

Fortalezas	Debilidades
Procesos colegiados de evaluación implican “dinámica de subir el nivel”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de evaluación a los que están sometidas instituciones y personas: la nueva forma de control.</li> <li>- Burocracia de la SEP frena innovación.</li> <li>- “Pasar lista” a indicadores no funciona: hay que revisar la formación.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupuestos públicos manejados por grupos poder.</li> <li>- Inversión pública diferenciada para privadas y públicas.</li> <li>- Escasa inversión en educación.</li> </ul>
<i>Ethos</i> profesiones liberales y tradición.	
<p>La docencia.</p> <p>Personas deseosas de transformar.</p> <p>Prestigio individual de investigadores.</p>	<p>No tener un perfil de “docente” definido colegiadamente.</p> <p>Incentivos hacen que sea mejor ser investigador que docente.</p>
<p>Algunas propuestas de la ANUIES facilitan procesos educativos; importantes propuestas de CANOBIO y Consejo Mexicano del Posgrado).</p> <p>ANUIES ha permitido unificar y homologar algunas políticas.</p>	<p>ANUIES necesita ceder autonomía para ganar en institucionalidad y posicionarse en política.</p> <p>Faltan políticas orientadoras / falta una política de educación superior / problemas de cambio de sexenio / debería haber “blindaje educativo”.</p> <p>Hay críticas positivas pero no hay un proyecto alternativo para la educación superior.</p>
La UNAM ha logrado, dentro de las grillas, mantener un sentido universitario que vale la pena.	
Proyectos educativos plurales: diálogo, reflexión y criticidad (sobre todo en universidades públicas).	<p>Diversidad institucional y aparición de “oportunismos” y “fábricas de aprender que son anticonvencionales”.</p> <p>“Universidades legalmente de segunda”.</p> <p>No hay racionalidad pública al abrir tantas instituciones.</p>
Formación integral (para universidades privadas).	

Fortalezas	Debilidades
Formación de maestros y doctores (hay más grados).	Bajo número de maestros y doctores en universidades privadas.  Incentivos perversos: se valora más al investigador que al docente.  Baja formación en gestión de directivos.
	Escasa institucionalidad en la educación superior en México: dificultad de relación entre <i>lo público</i> y <i>lo privado</i> .
	Escasa vinculación con otros sectores.
Sistema de instituciones tecnológicas en todo el país.	Sistema de Jalisco desarticulado (no hay consejo de planeación) / falta articulación con educación media superior.  La integración de instituciones tecnológicas al sistema de educación superior: son lógicas diferentes.  Desarticulación de grupos.
	Las universidades públicas dependen del gobierno; las universidades privadas del mercado.
	Sociedad no es corresponsable por educación de calidad (“no todo es estirar la mano y pedir educación pública de calidad”).
	Falta tecnología educativa: rezago en educación a distancia.
	Rigidez en formación / no hay en México “flexibilidad”.

### 5.2.8.1. Fortalezas

En las respuestas de los entrevistados, se encuentran muy pocas coincidencias en términos de “fortalezas”, aunque sí algunas.

Para tres directivos, Daniel D, Ismael I y Felipe F, es una fortaleza la consolidación de los **procesos** de búsqueda de **calidad colegiados**. En este sentido, los dos primeros señalan que la certificación por terceros colegiados –CACEI, CACEA, etcétera– ha implicado un movimiento interno en el sistema que transforma y que ha permitido “una dinámica de subir el nivel”. Para el tercero es fundamental ir avanzando en la definición colegiada del

perfil del maestro.

Para dos entrevistados, investigadores, el *ethos* de las **profesiones liberales** y su tradición, es una fortaleza del sistema de educación superior.

Para Felipe F, directivo, es la **docencia** “la gran fortaleza”. Es necesario cuidarla más y trabajar, de manera colegiada, en la definición y aseguramiento del perfil del docente. “Tenemos más indicadores para definición de un perfil que pueda permear a todo el país y eso ayude. Pero yo insisto, tenemos que trabajar muchísimo colegiadamente para que la riqueza en la docencia la podamos definir a partir de un nuevo perfil”. Para Daniel D, directivo, “la fortaleza es que hay muchas personas en todas las universidades muy deseosas de esa transformación. Muchas. O sea, públicas y privadas; esa es la principal fortaleza. Y de ahí parte todo. Si las personas que estamos en la educación superior estamos concientes de eso y estamos haciendo lo necesario para que se logre, estamos hablando de una fortaleza que son las personas”.

Para Blanca B, investigadora, **algunas propuestas** que ha realizado ANUIES facilitan algunos procesos educativos. Esta institución presiona para que algunas políticas se modifiquen o se flexibilicen. También son importantes las propuestas de consejos o agrupaciones de profesionales que, desde redes y consejos y a falta de trabajos sistemáticas en áreas específicas, proponen cosas (Canobio, Consejo Mexicano del Posgrado, etc.). así como la creación de grupos de trabajo para contrarrestar la auditoría del gobierno y la necesidad de pasar lista a las cosas.

Para Carlos C, directivo, “una fortaleza es la UNAM que ha logrado, dentro de todas las grillas políticas, ir manteniendo un sentido universitario que vale la pena”.

Para Manuel M, investigador, la división entre universidades públicas y privadas es una fortaleza, ya que permite **proyectos educativos diferentes y la pluralidad**. En el caso de las universidades públicas, particularmente, es fortaleza el diálogo, la reflexión y la criticidad que se desprenden de proyectos plurales.

La formación integral, impulsada por las universidades privadas, es vista como una fortaleza por el investigador Manuel M. Para estas universidades, dice, es más importante

el ser humano que la profesión. También es una fortaleza la formación de los profesores, aunque el bajo número de ellos en la educación privada es una debilidad.

Para Carlos C, directivo, hay instituciones académicas sólidas en lo individual, buenos cuerpos académicos, buenos investigadores. Pero este **prestigio es individual**.

#### **5.2.8.2. Debilidades**

El **sindicalismo** aparece con connotaciones muy negativas. Así, para Ismael I, directivo, un “problema grave que tenemos son los sindicatos a nivel público”. En el caso de Luis L, investigador, “uno de los grandes problemas del país es el sindicato porque los sindicatos impiden muchos cambios”. De acuerdo con él, en “el Estado hay aproximadamente 80 mil maestros, y tengo un estudio en donde hay maestros que tienen 20 años de egresados de diferentes instituciones que les dan un título de maestros, afiliados a la Secretaría (de Educación), y no han recibido ningún curso de actualización en 20 años. ¿Qué implica esto? Pues que están enseñando con métodos de hace 20 años y esto dificulta las cosas”, asegura. Y agrega: “me consta que el actual secretario de Educación ha estado impulsando mucho la posibilidad de actualización de sus maestros, pero el sindicato es tan fuerte que él no puede exigir actualización: él invita. El maestro se siente protegido por el sindicato y si yo ya tengo una plaza, no puedes hacer nada contra mí”. Para Luis L, entonces, el sindicato es un problema porque “de alguna forma protege a quienes no quieren avanzar”. Se trata de una situación difícil de cambiar desde su perspectiva: “ahorita que estamos como país queriendo cambiar, pues estamos viendo la gran dificultad de cambiar porque ya fortaleciste a alguien que te está dificultando las cosas. Es un lastre que va a ser muy difícil dejar. Ya lo alimentaste, le diste fuerza, y ahorita te está comiendo”, asegura.

En el caso de Manuel M, investigador, el problema es que “los **presupuestos públicos** [son] manejados por grupos de poder y por las luchas de los grupos. Entonces eso hace que se disipen... se concentren en el intereses políticos y no solamente académicos”. Sin embargo, introduce aquí el problema del sindicalismo: “ahí tienen que ver todas las broncas de los sindicatos y todo ese rollo, todos los grupos formales institucionales de las públicas”. Manuel M plantea que ha estado en diversos foros con directivos y estudiosos de la educación superior pública y privada y que el problema del sindicalismo es “un tema

recurrente en los colegios [en los que participan] las públicas”. Plantea que “ellos hablan de que el sindicalismo corroe”.

También Nelson N, investigador, menciona el problema del sindicalismo de los educadores y dice “podríamos hacer una tesis nomás de eso: el sindicato de educadores tiene en las escuelas normales sus bases o, para decirlo de otra manera, la reproducción de sus cuadros. Y el control. Si tú vas a trabajar nada más en el gobierno y nada más eres maestro, tienes que pasar por mí porque yo controlo las plazas, por lo menos la mitad de las plazas. Y eso es legal, el sindicato controla por convenio de trabajo la mitad de las plazas. Entonces te conviene ser de los míos”, señala.

El término “sindicato” parece tener connotaciones negativas. Arturo A, funcionario público, al criticar a ANUIES menciona: “Más parece a veces a un sindicato de universidades que un espacio para la orientación y la planeación que aporte en términos globales” y, más adelante vuelve a decir: “más bien a veces parece sindicato de universidades que un ente público que trabaje”. Desde esta mirada, los sindicatos no trabajan.

Contrariamente, Emilia E, investigadora, señala que una debilidad del sistema de educación superior mexicano es, justamente, que se han debilitado los sindicatos. Para ella, **es negativa la falta de dimensión política en el trabajo académico**, la imposibilidad de negociar salarios de manera sindicalizada, etcétera. Su preocupación, tal como lo plantea en la entrevista, tiene que ver con la escasez de espacios de relación entre los académicos, como gremio. Y, en este sentido, las políticas de certificación, particularmente los procesos del Sistema Nacional de Investigadores, facilita el trabajo individual, no promueve el trabajo colectivo y, si lo promueve, lo hace con reglas que no toman en cuenta ni la historia, ni los intereses, ni las referencias de los grupos académicos. Es interesante recuperar que esta entrevistada fue una de las tres personas que habló de esta dimensión política, aunque ella lo hizo de manera explícita y los otros no. Llama la atención que los entrevistados hablan de *lo cultural*, *lo social*, *lo económico*, pero no aparecen consideraciones explícitas sobre *lo político*, salvo este caso y en dos casos más, que tocaron el asunto de manera tangencial.

Carlos C, directivo, critica que los **apoyos del Estado** estén diferenciados para las

universidades públicas y las privadas. Este entrevistado también critica la **carente vinculación** con el sector productivo; para él no solamente hay que vincular la universidad con el sector productivo, sino con todo su entorno. Por otra parte, Hugo H, también directivo, plantea “si el Estado trabajo solo, pensando que su invención del hilo negro es lo que necesita la sociedad, está muy equivocado”.

El **sistema**, particularmente en Jalisco, está **desarticulado**, dice Arturo A, funcionario. Antes existía un Consejo Estatal para la Planeación de la Educación Superior, el cual se ha intentado reinstalar, manifiesta. También Daniel D, directivo, habla de la desarticulación en términos de todo el sistema educativo: falta conexión con la educación media superior.

Para Carlos C, directivo, la diversidad de instituciones implica modos diferentes de entender la universidad pero, particularmente, aparecen oportunismos que parecen proyectos de país. Calificó a estas instituciones como “fábricas de aprender” y dijo que son anticonvivenciales. Nelson N, investigador, también menciona la debilidad de la diversidad de instituciones, la presencia de universidades “patito”, una ley cerradísima y un gran control que hace que “muchas universidades sean legalmente de segunda”. Manuel M, también investigador, plantea la debilidad que implica para el sistema la apertura de tantas universidades: “no hay un control racional y público de ello”, señala.

Blanca B, investigadora, considera que integrar al sistema a las instituciones tecnológicas es un problema para toda la educación superior, ya que son proyectos totalmente diferentes, no comparables. De igual manera, Gastón G, funcionario, plantea como una debilidad los diferentes sistemas e instituciones que operan de diferente manera. Igualmente, en términos de grupos: grupos desarticulados, como consecuencia de políticas muy concretas, dice la investigadora Emilia E.

Otra debilidad es la **dependencia**. Nelson N, investigador, señala que las universidades públicas dependen del gobierno y las universidades privadas dependen del mercado.

Para Arturo A, funcionario, faltan instrumentos de planeación que nos orienten hacia qué es lo que necesitamos. **Falta**, en este sentido, **una política de educación**



**superior** que sea **clara**, con orientación de finalidad. Es interesante notar este planteamiento muy autocrítico, ya que se trata justamente de un funcionario de la Secretaría de Educación Jalisco. Por otra parte, tanto él como el otro funcionario público entrevistado, plantearon el problema de los cambios de sexenio y el sello que cada nuevo gobierno quiere poner en la educación. Uno de ellos señala que así como hay leyes que buscan mantener políticas económicas, debería haber leyes que hicieran lo propio con las políticas educativas: debería haber un “blindaje educativo”. Nuevamente, la característica de autocrítica es interesante de recuperar. Algo similar dicen, aunque con una fuerza mucho menor, un investigador y un directivo.

Aunque la ANUIES ha permitido en el país homogeneizar y unificar algunas políticas, **debe ganar en institucionalidad y posicionarse en política, aunque ceda un poco de autonomía**. Es en este sentido que Arturo A, funcionario, pregunta: “¿es un sindicato de universidades o es un ente público que trabaja?”.

Por su parte, Felipe F, funcionario, plantea la necesidad de tener acuerdos sobre algunos aspectos centrales de la educación superior. Para él es fundamental definir el perfil de maestro de la educación superior, así como los planes de estudio. En este sentido, habla de la necesidad de un trabajo colegiado: “México trabajando junto por un proyecto de país”.

Para la investigadora Blanca B, si bien hay críticas muy rescatables sobre la educación superior en México, como la que han realizado ex funcionarios que regresan a la academia –Luis Felipe Abreu y el grupo UNAM; Ibarra y el grupo de estudiosos de la universidad en la UAM– no hay una propuesta alternativa para la educación superior.

Más gente debería acceder a la universidad pública, dice Hugo H, directivo. La cobertura es necesaria, pero hay que ver cómo se logra la calidad. “**Aún no se hace corresponsable por la calidad a la sociedad**, por la educación pública para la calidad. No hay reciprocidad del individuo con la universidad pública”. Y “no todo es estirar la mano y pedir educación de calidad”, señala el directivo.

Emilia E, investigadora, plantea como debilidad que los incentivos, en la educación superior, han implicado que el trabajo del investigador sea mucho más prestigiado que el de

la docencia. Por otra parte, Manuel M, también investigador, habla de la baja formación en gestión que tienen los directivos. Se trata del único entrevistado que lo menciona y es importante notar que es un tema que ha aparecido últimamente en los debates sobre la educación superior, particularmente en México: los directivos son cada vez menos académicos y cada vez más gestores.

Para Emilia E, investigadora, **los procesos de planeación y evaluación** a los que están sometidas las instituciones de educación superior, así como sus integrantes, son una debilidad del sistema. Es la **nueva forma de control**, plantea. Por otra parte, para Ismael I, directivo, la burocracia de la SEP en términos de la aprobación de planes de estudio, si bien garantiza un mínimo de calidad, frena el avance y la actualización de las universidades. Para Blanca B, investigadora, la auditoría del gobierno y el pasar lista de las cosas que se tienen y las que se deben tener no funciona: hay que revisar la formación.

Para Felipe F, directivo, hay una debilidad en el **desarrollo de la tecnología educativa** que permita dar otras respuestas. Es necesario avanzar en la educación a distancia.

Para Carlos C, directivo, la **rigidez de las formaciones universitarias** es una debilidad. Blanca B, investigadora, por su parte, retoma este tema y realiza una crítica a la “supuesta flexibilidad” que anuncian algunas universidades mexicanas: “la verdadera flexibilidad es muy cara”. Ella no conoce ninguna universidad que realmente sea flexible, aunque sí conoce instituciones semi-flexibles en otros lugares del mundo.

Por otra parte, se plantean debilidades tanto de las instituciones públicas como de las privadas. La educación pública no es viable económicamente, señala Ismael I, directivo: “los sueldos, los retiros y los sindicatos... no se puede”. Por su parte, desde el sistema público hay críticas a la manera de funcionar el sistema privado: “hay muchas instituciones”, “no todas tienen el RVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios)”, “es importante la certificación para poder hacer confiables los proyectos privados”. En esta respuesta se explicita la idea de que hay que *certificar para confiar*.

Vale la pena señalar que las disputas entre *lo público y lo privado* son evidentes en varias entrevistas, particularmente las realizadas a funcionarios y algunos directivos. Desde

el sector público y la universidad pública se critican los proyectos privados; desde los proyectos privados, se critican los públicos. Parece no estar resuelta esta relación como sistema, aspecto que recupera el investigador Nelson N, quien habla de esta dimensión institucional de la educación superior y su inmadurez en México. Menciona cómo la relación entre las instituciones públicas y privadas se han resuelto en otros lados del mundo: garantizando que la universidad es un bien público. Cabe señalar que es la única referencia que hace un directivo a la educación superior como “bien público”.

Ismael I, directivo, habla de la dificultad y debilidad de que “no nos la creemos que como país podemos ser tan buenos como el mejor. O sea, a veces así en automático [se dice] ‘pues, ¿cómo voy a competir yo? ¡Pues no!’”. Y la realidad es que hay... simplemente toda la gente que se ha ido y que ha tenido éxito en general y desafortunadamente no regresa... ¡pero por supuesto que se puede!”.

Por otra parte, este directivo señala la ventaja que tiene México en términos de **innovación**: “la parte positiva que tenemos es que sí somos innovadores, tenemos esa ventaja. Por ejemplo, en una universidad española o en una de las universidades gringas de abolengo, quieren hacer un cambio y es muy difícil hacer un cambio, por la manera en que se administra. Lo que pasa es que en este tipo de universidades los profesores tienen mucho poder. Entonces, si el grupo de profesores no quiere hacer el cambio, aunque el *dean*, o el *prohost* o el presidente quiera hacerlo, no se mueve y no se mueve. Y nosotros, como somos más jerárquicos, si dicen ‘hay que hacer esto’... pues ‘lo que dice el capitán’ y *brooom*, se mueve”. Vale la pena recuperar esta explicación de la innovación en México: pareciera que hay sentidos contradictorios en aquello que se entiende por innovar. Significa, en principio, encontrar nuevas maneras de hacer las cosas. Pero, desde esta perspectiva, la innovación se realiza desde un tipo de actores: los directivos; el resto simplemente sigue las órdenes. Por otra parte, relacionando esta respuesta con las orientaciones de organismos internacionales y de ANUIES, parece que ser innovador es seguir un camino preciso, es decir, se propone exactamente en qué innovar, lo que cuestiona la propia capacidad de innovación de los sujetos y las instituciones. Si a esto sumamos que se trata de un concepto de “moda” en el mundo empresarial, vale la pena preguntar ¿innovar para qué? o ¿qué sentidos se tejen en este concepto?

### 5.2.9. Sobre las políticas públicas

Aquí integro las respuestas que dan los entrevistados a la pregunta sobre los cambios que sugerirían a las políticas públicas de educación superior.

Arturo A, funcionario público, comienza planteando que **no existe una política de educación superior**: “primero hay que construirla”. Y agrega: “Con respeto a las autonomías de las universidades, pienso que hay espacios que tienen que vigilarse y que tienen que cuidarse desde los diferentes niveles de gobierno, federación y estado sobre todo. Véase, por ejemplo, que no hay una política definida en cuanto al otorgamiento de reconocimiento de validez oficial de estudios o de incorporación de estudios a las universidades. No hay criterios homogéneos para la definición de competencias en los diferentes espacios de formación profesional. Hay una enorme debilidad. Y esto denuncia la ausencia de una política clara en materia de educación superior.” La autocrítica, ya que habla desde un lugar de poder en el mundo de la política, es evidente.

Para Carlos C, directivo, éste es también el problema fundamental: **es necesario tener un proyecto de país, desde la educación**. Otro directivo, Daniel D, también plantea la dificultad de que no haya una política clara: ¿qué es lo más grave que le puede ocurrir a un país? “No tener un plan estratégico”. Para él, la política de educación superior debería estar basada en un diagnóstico que no sea sexenal, sino de largo plazo. También menciona el aspecto colegiado en términos de políticas públicas: hay que integrar a varios actores para pensar las políticas de educación superior: “hay ideas que se han planteado, pero no son tomadas en cuenta”. Esto mismo lo señala la investigadora Blanca B.

Un directivo, Hugo H, habla de la **necesidad de plantear investigaciones sobre los problemas de la sociedad** (como la seguridad, la salud, la reforma del Estado). También debería haber investigación para transformar las políticas públicas. Además, es fundamental que las políticas públicas integren la vinculación con la resolución de problemas sociales.

Para la investigadora Blanca B, hay **tres buenos rubros en las políticas públicas de educación superior: la búsqueda de cobertura, de equidad y de calidad**. Sin embargo, el gran problema es cómo se llevan a la práctica, y ahí radica su crítica. Es

importante plantear que estos rubros son recomendados particularmente por UNESCO y ANUIES.

Gastón G, funcionario, dice que hay que llegar donde están los jóvenes y que el problema de la cobertura es el fundamental en las políticas públicas. Para él, también es fundamental **la vinculación con la empresa** en las políticas de educación superior: hay que “cuidar más la vinculación [entre la] institución de educación superior con la empresa, es decir: «empresa, ¿qué necesitas?, ¿qué perfiles?» Evidentemente no son comaladas de pan que pudiéramos meter al horno y sacar rápido; tiene un proceso”. Ejemplifica de la siguiente manera: “la industria electrónica en este momento señala la necesidad de miles de jóvenes ingenieros para atender la demanda que tienen y, yo veo que aún a nivel nacional sería imposible satisfacer esa demanda de manera inmediata”. Así que los programas de vinculación con las empresas deben ser “a largo plazo”. Para Gastón G estos programas van bien encaminados porque “yo estudio en esta región, voy a tener empleo en esta región, voy a servir para detonar la economía y mejorar la calidad de vida de la sociedad de esa región”. Para él, es una política muy bien sentada. En este sentido, es interesante revisar que, desde su lugar de funcionario público, hay una preocupación fundamental por el desarrollo regional económico. Aparecen más desdibujados el desarrollo social y el cultural.

Para Hugo H, directivo, **la búsqueda de la calidad y la excelencia deberán equilibrarse** en las políticas mexicanas, ya que “representan paradojas en sí mismas, la excelencia excluye”. Por otro lado, las políticas deberán propiciar más vínculo de las universidades con sus entornos “dar respuestas a ellos, sin abandonar la investigación básica; es fundamental seguir trabajando en investigación básica. Sin investigación básica vamos a ser solamente maquiladores toda la vida”, planteó.

Carlos C, también directivo, dice que el Registro de Excelencia que la Secretaría de Educación Pública otorga a algunas universidades “es como bandera de corso; es peligrosísima esa cosa. Yo estoy en contra de ese mecanismo”.

En términos de políticas públicas, es fundamental **“que la ideología no se mezcle con la ciencia”**, manifiesta Daniel D, directivo. Es interesante aquí notar que este

personaje parece ver a la ciencia como independiente de ideologías, como “neutral”.

El **financiamiento** es otro problema para el investigador Nelson N: el país no ha pensado cómo financiar su universidad. También Carlos C, directivo, señala el problema del financiamiento y propone que haya universidades semi públicas y semi privadas.

Un directivo, Carlos C, plantea que cambiaría todo CONACYT: el SNI “no debería ser el lugar donde las universidades públicas encuentran sus posibilidades y las universidades privadas encuentran sus restricciones: esta política no es conveniente para el país”.

Nelson N, investigador, dijo que la **formación de maestros universitarios** es el gran pendiente nacional. Nuevamente, el problema del sindicato como controlador de espacios, aparece en esta respuesta. Tema relacionado con los salarios inadecuados de los docentes. Daniel D, directivo, dice que habría que valorar al maestro “casi como un héroe del desarrollo del país” y ése es un gran pendiente de las políticas universitarias mexicanas.

Los procesos de **evaluación permanente** deberían de transformarse, desde la perspectiva de la investigadora Emilia E. El problema de cómo ganar salario extra está en todo el asunto. La preocupación por la planeación, que viene desde la crisis salarial de los años ochenta, y que desemboca en procesos de planeación y evaluación en los noventas. La evaluación como control, desde criterios empresariales que plantean todo el proceso como “caja negra”. La evaluación como competencia contigo mismo, no se fomenta el trabajo colectivo, aunque hay imposición de “cuerpos académicos”, como una actividad más a cumplir en el SNI: sin embargo, no se toma en cuenta la historia ni los problemas que se comparten. Hay una pérdida, con estos procesos, del contacto cara a cara en la academia. Para esta experta, la dimensión política del trabajo académico es un problema, porque cada vez se hace menor.

Manuel M, investigador, dice que hay cosas para innovar en lo que ya se hace, como fortalecer la formación del profesorado, la atención personalizada del alumno y la formación en competencias. Para él también es importante **cuidar la apertura de universidades** y, en este sentido propone la fusión de universidades pequeñas para proteger a clases más desprotegidas. También plantea cosas nuevas, como la **forma de organización del conocimiento desde objetos transdisciplinarios**: en México, señala,

falta mucho para lograrlo, ya que ni siquiera se está pensando en disciplinas, sino en profesionalización. Habría que pensar en temas trasdisciplinarios, como la educación, la contaminación. Y dice cómo podría plantearse esta reorganización del conocimiento: con políticas públicas muy amarradas a los líderes universitarios. “Es básico, finalmente, aumentar el diálogo entre gobierno, academia y empresa”.

Es interesante notar, nuevamente, que al hablar de las políticas, no aparece –salvo en una entrevistada– la dimensión política de la universidad o de las instituciones de educación superior. Tampoco aparece la dimensión política de los sujetos ni de ellos mismos como sujetos.

#### **5.2.10. Cómo se definen los sujetos**

En este apartado presento las respuestas de los entrevistados a la pregunta “¿A qué se dedica?”.

Hugo H, directivo, plantea que se dedica a administrar la educación superior y la academia. Él se dedica a “sentar las bases de una visión académica, docente, de investigación de la universidad a mediano y largo plazo”.

Blanca B, investigadora, dice: “mi vocación y mi pasión es la investigación”. Y, ahora que tiene también un cargo de gestión, plantea que la investigación le ayuda mucho en su trabajo de crear condiciones: poder visualizar organizaciones, condiciones políticas, administrar, manejar recursos, planear, crear visiones a largo plazo.

Carlos C, directivo, se dedica a “animar”, que implica algunas veces exigir, otras ayudar, otras criticar, disponer, tener relaciones públicas abriendo posibilidades: “animar para movilizar”.

Presento aquí las conclusiones fundamentales de esta investigación, que fue guiada por la siguiente pregunta: ¿cuáles son las visiones y las propuestas reflexivas sobre la educación superior –en particular la universidad– de algunos actores sociales –funcionarios públicos, directivos universitarios e investigadores de la educación– que tienen capacidad de agencia en el Estado de Jalisco? Presento, además, algunas pistas para abrir agenda a futuras investigaciones.

A partir del análisis de documentos de organismos internacionales y nacionales, realicé trece entrevistas a directivos académicos, funcionarios públicos e investigadores de la educación superior en Jalisco, con el objetivo fundamental de recuperar sus visiones y propuestas sobre la educación superior. También buscaba distinguir qué aparecía de las propuestas de los organismos internacionales en las respuestas de estos sujetos.

Para acercarme al entendimiento de las transformaciones de la universidad revisé los trabajos de diferentes autores sobre el contexto de globalización, con sus diversas y complejas dimensiones. Así, presenté las miradas de Giddens y Bauman, quienes discuten el problema de la ubicación de los Estados nacionales frente a las fuerza económico-globales, así como otras miradas que trabajan la mundialización de la cultura (Ortiz, 1997) y el paradigma del liberalismo que propone la globalización (Ianni, 1996), entre otros. Así mismo, fue fundamental comprender que los sujetos particulares de la investigación se ubican en espacios institucionales y de poder específicos. Son actores que reflexionan sobre sus actividades y teorizan sobre lo que hacen (Giddens, 1983).

El trabajo de campo reveló que las apropiaciones que los actores realizan de los discursos presentes en los documentos de organismos internacionales y nacionales son múltiples y que articulan algunos elementos a unos repertorios complejos, variados y particularmente ricos.

Algunas respuestas a las preguntas por el significado de educar y por las apuestas de las instituciones de las que forman parte tuvieron relaciones claras con estos documentos, como fue el caso de aquellas que refirieron al proyecto país o a la formación de ciudadanos. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados introdujeron un sentido muy crítico en sus



respuestas. Así, algunas dimensiones del educar que los actores propusieron y que no se encuentra en la documentación analizada fueron “ayudar a ir construyendo modos distintos y cada vez más amplios de estar en el mundo y de entender las relaciones que existen entre los humanos, con las cosas del mundo y entre las cosas del mundo”; “humanizar”; “darte cuenta de que eres persona y hacerte cargo de las consecuencias”. La transformación apareció como una dimensión importante del educar: “no existe un aprendizaje si no hay una transformación significativa de lo que se sabía, de lo que se creía, de lo que se sentía e incluso de lo que se quería, a partir de una situación, de una información nueva, un modo distinto de entender las cosas, una perspectiva distinta”.

En términos de apuestas institucionales, varios entrevistados plantearon que la universidad debe propiciar y profundizar la reflexión sobre la cultura y la ciencia. La necesidad de que la universidad reflexione sobre el trabajo –por ejemplo, que logre que sus estudiantes se pregunten sobre el por qué y el para qué del trabajo que realizarán una vez egresados– es ejemplo de las visiones y propuestas críticas que aparecieron en las entrevistas.

Vale una observación en este sentido: para todos los entrevistados “educar” tiene una carga positiva, cuya materialización extrema está en respuestas como “no hay peor educación que la que no se recibe” o “es a través de la educación que se va a poder lograr una mejora sustancial (...) Eso es lo que finalmente siento que estoy contribuyendo a cambiar en México”.

Así mismo, los entrevistados plantearon miradas críticas a diversas dimensiones de la educación superior en el país, de la cual son actores concretos. Criticaron algunos aspectos del trabajo que realizan, su propia práctica, como fue el caso del funcionario que criticó la ausencia de una política de la educación superior en México, desde un cargo de poder de la administración pública. Los actores de esta investigación reflexionan sobre sus actividades y teorizan sobre lo que hacen. Son, como dice Giddens, “teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales” (Giddens, 1983:33). Sus discursos son prácticas, las cuáles pueden ser explicadas únicamente si relacionamos

“las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan” (Bourdieu, 1991:97).

Relacionado con esto, es interesante notar la escasa presencia de “lo político” en las respuestas de los entrevistados al hablar de la universidad. Si bien es cierto que algunos plantearon esta dimensión, un único actor –una investigadora– nombró “lo político” y “la dimensión política”; el resto de quienes lo plantearon no utilizaron estas expresiones. Algunos entrevistados sí hablaron –como ya mencioné– de la necesidad de formar ciudadanos, un planteamiento muy cercano a las orientaciones de UNESCO y ANUIES. Por otra parte, cuando los entrevistados (particularmente los directivos) plantearon asuntos relacionados con política, siempre apreció una carga negativa, como fue el caso de la expresión “los sindicatos corroen” o las relaciones de “lo político” con “grilla” y con “manejos inadecuados del poder”. Es observable que en las entrevistas aparecieron de manera mucho más natural “lo social”, “lo económico” y “lo cultural”. Se trata de un hallazgo que no buscaba y que se reveló como central, y el cual me gustaría retomar en siguientes investigaciones.

Aparecieron en varias entrevistas algunas dimensiones de disputa entre lo público y lo privado: los entrevistados del sector público plantearon cierta desconfianza en los proyectos privados, mientras que desde los proyectos privados, se criticaron los proyectos públicos. La relación entre lo público y lo privado posiblemente no está resuelta, como lo mencionó uno de los investigadores, quien habló de la inmadurez en México en esta dimensión institucional de la educación superior. Por su parte, los organismos internacionales señalan la importancia de la diversidad institucional. Particularmente el BID y el BM presentan las características distintivas y la importancia de las universidades privadas y de otras instituciones de diversos tipos y tamaños, aunque reconociendo también el rol de las universidades públicas para el desarrollo de la educación superior en América Latina.

Llama la atención que no aparece de manera profunda en las entrevistas la cuestión de la autonomía. Se trata de uno de los grandes temas de quienes han reflexionado sobre la universidad y, como planteo en el estado de la cuestión (Capítulo II), es un tema fundamental, particularmente en América Latina. La autonomía no apareció como

característica de la universidad, ni siquiera como característica que se añora para ella. Sí aparecieron referencias a vuelo de pájaro, como la de un funcionario que dijo “respetando la autonomía, hay que...”. En los documentos de organismos internacionales y nacionales esta dimensión también aparece muy poco y, cuando aparece, solamente es en relación con la rendición de cuentas, como es el caso de UNESCO y de la ANUIES. Es otro de los temas que considero fundamentales y que me gustaría abordar en siguientes investigaciones.

Por otra parte, las entrevistas relevaron que es valorada la certificación o evaluación por terceros. Y, aunque muchos cuestionan los “métodos” de esta evaluación, todos plantean que es positivo evaluar. Esto coincide con el diagnóstico de la ANUIES, que señala que la certificación ha generado resistencias, pero que ahora se acepta y las críticas tienen que ver únicamente con los procesos de certificación. Certificar para confiar parece estar instalado en muchos discursos. Vale la pena recordar que se trata de un concepto que implica una lógica de la producción. En este sentido, una investigadora planteó que la evaluación es actualmente una nueva forma de control.

La estandarización de los procesos –dimensión que aparece valorada en términos de la búsqueda de la calidad de la educación, particularmente en documentos de organismos internacionales– fue cuestionada por algunos investigadores. La estandarización no logra integrar las maneras específicas de trabajar de los diferentes grupos, disciplinas, instituciones y regiones. Además, ubica a los académicos en la constante necesidad de rendir cuentas, llenar formatos y lograr indicadores, que más facilita la competitividad con otros y consigo mismos, que una reflexión clara y profunda sobre la calidad de las investigaciones y de los trabajos académicos. Entre los efectos colaterales (y perversos) más importantes de esta política está el propiciar la realización de trabajos académicos cada vez más individuales en lugar de grupales, así como la lejanía cada vez más grande (y preocupante) entre los generadores de conocimiento y los estudiantes.

La innovación fue una palabra muy utilizada por los entrevistados, aunque con sentidos diferentes y hasta contradictorios. En términos conceptuales, innovar significa encontrar nuevas maneras de hacer las cosas. Es importante recordar que se trata, además, de un concepto central del mundo empresarial actual, un concepto que está de moda. Los documentos de organismos internacionales y la respuesta de un entrevistado proponen

temas precisos en los que hay que innovar, actores precisos que pueden innovar y procesos –casi como conjunto ordenado de pasos– que permiten innovar. Esta estructuración para lograr la innovación contrasta con la apertura a diferentes maneras de hacer y de ser que está implicada en el concepto. Éste es también un tema apasionante, que trasciende los objetivos de mi trabajo y que coloco en la agenda futura de investigación.

En este mismo sentido, es importante señalar que algunos entrevistados plantearon que en las universidades se frenan los cambios, mirada que concuerda con los planteamientos de algunos organismos internacionales, en particular el BM y BID.

Al responder sobre la transformación de la universidad en términos utópicos, es decir, cómo quisieran ver en el futuro a la universidad, los entrevistados hablaron de la necesidad de organizar de diferente manera el conocimiento y de pensar en objetos transdisciplinares. Más claramente, pensar en problemas, los cuales deben tener abordajes transdisciplinares, y así diseñar “carreras del futuro”. Como ejemplos, pensar “el problema del ambiente”, “el problema de la ciudad” o “el problema de la equidad”. Una forma diferente de organización de la creación y recreación del conocimiento, más allá de las disciplinas. Un experto planteó que en las universidades mexicanas ni siquiera se está pensando en disciplinas, sino que se está en un paso previo: las profesiones. Es importante señalar que el asunto de una nueva o diferente organización del conocimiento se aborda –aunque de manera tímida– en los documentos de organismos internacionales, particularmente los de la UNESCO. En los textos recuperados en el marco teórico, Martín-Barbero plantea una crítica fuerte a la separación entre los saberes y propone otra manera de organizar el conocimiento en “saberes indispensables”: los lógico-simbólicos, los históricos y los estéticos (Martín-Barbero, 2002).

Es interesante notar que, si bien es un tema que se ha posicionado en los últimos años en el debate de la cuestión en México, el asunto de que los directivos universitarios sean cada vez más “gestores” y menos “académicos” no apareció de manera significativa en las entrevistas. Me gustaría pensar en esta dimensión también como una posibilidad de abrir agenda a futuras investigaciones, ya que parece que se discute poco (como señalé en el estado de la cuestión), aunque no significa un cambio menor en términos de la transformación de las instituciones universitarias.

En resumen, las entrevistas relevaron que sí hay apropiaciones de los discursos de los organismos internacionales por parte de los actores, quienes recuperan diferentes dimensiones, las reordenan de diferente manera, critican y hacen propuestas. Lo que sí aparece como constante es que las modificaciones, cambios y transformaciones que viven las universidades son ubicados en un contexto de globalización.

Comprender la complejidad de las transformaciones de la universidad y la educación superior latinoamericanas –y especialmente en México– en el último medio siglo implica comprender las transformaciones de las sociedades donde las universidades se desarrollan. En el contexto de la globalización, caracterizado por el paradigma de la sociedad del conocimiento, las transformaciones de la universidad y de los sentidos que a ella se le dan tienen que ver, en definitiva, con transformaciones en aquello que las sociedades consideran *saber*, y especialmente aquel *saber* que se espera que la universidad desarrolle, como institución que posibilita la trascendencia de ciertos conocimientos y la generación de otros nuevos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES (2007). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.

BALÁN, Jorge y García de Fanelli, Ana María (1997). “El sector privado de la educación superior”. En Kent, Rollin (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. México: FCE.

BANCO MUNDIAL (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Washington: BM.

BAUMAN, Zygmunt (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.

BAZDRESCH, Miguel (1994). “Los procesos de cambio intencional en la universidad: cuatro factores estratégicos”. En González, Fabián (coord.). *Los procesos de Reforma en la Universidad Mexicana*. Programa Académico Interuniversitario Reforma y Utopía (pp. 49-58). México: Fondo de Modernización para la Educación Superior / SEP.

BOURDIEU, Pierre (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. París: Anagrama.

----- (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, Pierre y Wacquant, Loïc J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

BRUNNER, José Joaquín (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM.

CASTELLS, Manuel (2006). “Prólogo” en Moles Plaza, Ramón J. *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.

CLARK, Burton (1992). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.

COLLINI, Stefan (2005). “El negocio de la educación superior” en Revista *TEDIUM VITAE*, Papeles para la supresión de la realidad. Nro. 3. Tr. Manuel Reguillo y Alberto García Ruvalcaba. Pp. 2-8.

DIDOU AUPETIT, Sylvie (2005a). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: UNESCO/ANUIES.

----- (2005b). “Políticas públicas y universidades públicas en México. Prioridades, vacíos y silencios”. En Mantilla Gutiérrez, Lucía y Peredo Merlo, María Alicia (2005). *La política gubernamental en ciencia y tecnología: efectos en la universidad pública*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Pp. 139-161.

DURHAM, Eunice y SAMPAIO, Helena (2000). “La educación privada en América Latina: estado y mercado” en Balán J. *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca: UNAM / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Pp. 77-128.

FUENTES NAVARRO, Raúl (2002). “Comunicación, cultura y sociedad: fundamentos conceptuales de la postdisciplinariedad” en *Tram(p)as de la Comunicación*. Nro. 1. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Pp. 12-29.

----- (1998). “Agencia académica y aprendizaje institucional: la práctica universitaria de la utopía” En VÁSQUEZ Alberto (Coord). *Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano*. Guadalajara: ITESO. Pp. 247-258.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.

GIDDENS, Anthony (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

----- (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

----- (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

IANNI, Octávio (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.

IBARRA COLADO, Eduardo (2005). "Efectos institucionales de las políticas de modernización universitaria en México: autonomía, gobernabilidad y nuevas formas de organización". En Mantilla Gutiérrez, Lucía y Peredo Merlo, María Alicia (2005). *La política gubernamental en ciencia y tecnología: efectos en la universidad pública*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Pp. 163-198.

KENT, Rollin (2000). "Reforma Institucional en Educación Superior y Reforma del Estado en México en la década de los noventa: una trayectoria de investigación" en Balán, Jorge (coord.). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca: UNAM / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Pp. 195-244.

----- (comp.) (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. México: FCE.

----- (comp.) (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. México: FCE.

LATAPÍ, Pablo (1994). "Asimetrías educativas ante el Tratado de Libre Comercio" en *Boletín Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*, N° 34. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Pp. 100-108.

LYOTARD, Francois (1984). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Mariano Antolín Rato (trad.). Madrid: Cátedra.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Norma: Buenos Aires.

MOLES PLAZA, Ramón J (2006). *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.

MUÑOZ, Humberto y Rodríguez, Roberto (coords.) (1995). *Escenarios para la universidad contemporánea*. Colección pensamiento universitario. México: UNAM / Centro de Estudios sobre la Universidad.



MUÑOZ, Humberto y Suárez, María Herlinda (1995). “Los que tienen educación superior” en Muñoz García, Humberto y Rodríguez Gómez, Roberto (coords.) (1995). *Escenarios para la universidad contemporánea*. Colección pensamiento universitario. México: UNAM / Centro de Estudios sobre la Universidad. Pp. 11-32.

NEAVE, Guy (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

ORTIZ, Renato (1999). “Ciencias sociales, globalización y paradigmas” en *Pensar las ciencias sociales hoy. Reflexiones desde la cultura*. Reguillo y Fuentes (comps.). Traducción del portugués de Raúl Fuentes Navarro. Guadalajara: ITESO.

----- (2002). *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (1995). “Evolución reciente de la matrícula universitaria. Datos y reflexiones. En Muñoz García, Humberto y Rodríguez Gómez, Roberto (coords.). *Escenarios para la universidad contemporánea*. México: UNAM / Centro de Estudios sobre la Universidad. Pp. 32- 54.

----- (2000). “Educación superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación”. En Balán, J. *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca: UNAM / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Pp. 19- 76.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

STROMQUIST, Nelly (2005). “Equidad de género: avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales”. En Mantilla Gutiérrez, L. y Peredo Merlo, M. Alicia. *La política gubernamental en ciencia y tecnología: efectos en la universidad pública*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Pp. 401 – 427.

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.

VERÓN, Eliseo (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo (1997). *La identidad en la educación superior de México*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad / Universidad Autónoma de Querétaro / Universidad Autónoma de México / Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

WALLERSTEIN, Immanuel (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

ŽIŽEK, Slavoj (1994). “El espectro de la ideología” En Žižek, Slavoj (comp.) (1994) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE. Pp. 7-42.

### **Referencias Electrónicas**

ANGELELLI, Pablo Javier y LLISTERRI, Juan José (2003). “El BID y la promoción de la empresarialidad: Lecciones aprendida y recomendaciones para nuevos programas”. Informe de Trabajo del BID. <http://www.bid.org>

ANUIES (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. México. [http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/sXXI.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf)

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1997). “La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia”. Washington D.C. <http://www.iadb.org/topics/subtopics.cfm?language=Spanish&ITEMIID=4&PARID=2&SUBTOPICID=SUP&TOPICID=ED>

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. “Repensando o papel da universidades” en Revista RAE, vol 44, núm 2. pp. 104-108. <http://www.mackenzie.br/dhtm/coex/documentos/documento081004124352.pdf>

LAGOS, Ricardo (2007). Discurso para recibir el Doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Autónoma de México. 12 de abril de 2007 (obtenido el 13 de abril de 2007) <http://www.unam.mx>

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2005). “Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales”. Ponencia en el Congreso Internacional “Nuevos Paradigmas Transdisciplinarios en las Ciencias Humanas”, Universidad Nacional Bogotá, abril de 2003: Colombia.

<http://www.debatecultural.com/Observatorio/JesusMartinBarbero2.htm>

----- (2003): “Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades” en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 32, agosto de 2003.

<http://www.rioei.org/rie32a01.htm>

----- (2002b): “La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana”. Conferencia presentada en “2001 Efectos. Globalismos y Pluralismo. Montreal”. 24 al 27 de abril de 2002.

<http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>

PREAL. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe.

<http://www.preal.org>

RESTREPO, MARILUZ (2003). “Universidad mediadora de cultura”. Revista Pensar Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Núm. 3. Febrero-Mayo 2003.

<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a01.htm>

SEP (2006). Los retos de México en el futuro de la educación. Informe presentado por el Consejo de Especialistas para la Educación. SEP.

<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/75036/1/LIBRO%20SEP%20pdf.pdf>

## ANEXO I: PAUTA DE ENTREVISTAS

1. ¿Qué significa para usted educar?
2. a. ¿Cuáles son los principales objetivos de su organización en relación con las universidades? (*funcionarios públicos*)  
b. ¿Cuáles es la apuesta académica de su universidad, esto es, cuáles son los ejes centrales de la propuesta académica de la misma? (*directivos universitarios*)
3. a. ¿Cuáles son los programas que le permiten a su organización alcanzar estos objetivos con las universidades? (*funcionarios públicos*)  
b. ¿En qué programas o líneas de acción se concreta la apuesta académica de su universidad? ¿Puede hablarme de los logros concretos de esta apuesta académica? (*directivos universitarios*)
4. ¿Cuál es para usted el papel de la universidad hoy?
5. ¿Considera que la universidad se está transformando? Si su respuesta es sí:
  - a. ¿En qué sentido se está dando esta transformación?
  - b. Si estuviera en sus manos, ¿cuáles características que tenía antes la universidad usted conservaría?
6. ¿Cómo percibe usted las condiciones de la educación superior a nivel internacional?
7. Si pudiera elegir un sistema universitario en el mundo, ¿cuál sería?; ¿cuáles son las características fundamentales del mismo?
8. En México, ¿cuáles cree usted que son los problemas más importantes que enfrenta el sistema universitario?
9. En México, ¿cuáles cree usted que son las fortalezas más importantes del sistema universitario?
10. En términos de políticas públicas de educación superior, ¿cree que hay algo para mejorar? Si su respuesta es sí, ¿qué mejoraría?
11. ¿Qué significa para usted calidad de la educación superior?
12. ¿Usted considera que existe un mercado educativo? Si la respuesta es sí, ¿cuáles son sus características distintivas?
13. Desde su lugar, ¿qué le gustaría transformar en el campo de la educación superior mexicana?

Muchas gracias.

## ANEXO II: GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

---

**Organismo:**

---

Historia:

---

Contexto del documento:

---

Argumento fundamental:

---

Concepción de sociedad:

---

Concepción de sujeto:

---

Concepción de educación:

---

Principales preocupaciones:

---

Utopía:

---

A quiénes cita:

---

---