

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: UNA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD

Enrique Luengo González

Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

INDICE

CAPITULO I..... pg. 3

La herencia de tres décadas en la educación superior (1970-2000)

- La etapa de expansión: crecimiento no planeado en los setentas
- La etapa de desaceleración: de la benevolencia a la generación de políticas de evaluación en los ochentas
- La etapa evaluadora: supervisión estatal y asignación de recursos en los noventas.

CAPITULO II..... pg. 20

Las tendencias de la educación superior a nivel internacional y su impacto en México: elementos para la reforma universitaria

- Las recomendaciones internacionales sobre educación superior: diferencias y debate
- Las propuestas de la UNESCO para la educación superior.

CAPITULO III pg. 26

De la conferencia sobre educación superior de la UNESCO (1998) al presente: análisis preliminar y tendencias futuras de las reformas universitarias en México

- El contexto de la educación superior en la frontera de dos siglos
- La no reforma de las reformas
- Cuestionamientos en torno al futuro de las universidades según tendencias actuales.

CAPITULO IV pg. 34

Evaluación de los procesos de reforma y sus tendencias

- Identificación de las reformas: tipificación de estrategias, métodos y caminos
- Un escenario latente y deseado: la ruptura de la tendencialidad
- Sustentación teórica, técnica y política de las reformas y modalidades anárquicas de implementación.

CAPITULO V pg. 50

Potencialidades y límites de los diversos procesos de reforma

- Primer escenario: germen para repensar la universidad
- Segundo escenario: la reforma en las formas de pensar
- Las posibilidades: recrear y crear.

BIBLIOGRAFÍA pg. 60

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: UNA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD

Enrique Luengo González

El propósito general del presente documento es doble. Uno de sus objetivos pretende hacer un análisis crítico de las principales tendencias de la educación superior en México en el período comprendido entre la década de los setentas hasta los inicios del presente siglo, y el otro, busca sugerir algunas propuestas sobre los procesos de reforma universitarias.

La presentación y argumentación del escrito esta compuesta de tres grandes apartados. Primero describiremos brevemente los antecedentes y las tendencias más recientes de la educación superior, lo que permitirá contextualizar sus desafíos actuales así como ofrecer elementos para comprender los intentos de reforma y el grado de éxito en su implementación. En un segundo apartado, presentaremos una visión sintética de las propuestas de la Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la UNESCO en 1998, buscando identificar las emergencias de nuevos énfasis y políticas universitarias en relación con sus recomendaciones sugeridas. Finalmente, evaluaremos los procesos de reforma y sus posibilidades desde la perspectiva de la transdisciplina y el pensamiento complejo.

CAPITULO I

LA HERENCIA DE TRES DÉCADAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1970-2000).

Antes de iniciar la presentación de las principales tendencias en la educación superior, consideramos necesario recordar que las reformas no suceden en el vacío histórico sino que son resultado de complejos contextos donde interactúan múltiples factores y diversos actores.

Entre los principales componentes, que en su convergencia, ayudan a comprender las modalidades que en la historia reciente ha asumido el sistema de enseñanza superior en nuestro país, destaca por su peso:

- “a) Las relaciones entre el Estado y el sistema de enseñanza superior en general, y con las instituciones en lo particular, así como la expresión de estas relaciones en políticas de organización y estrategias de reforma;
- b) la configuración de demandas sociales sobre la universidad;
- c) la movilización de los actores universitarios –es decir, de los académicos, estudiantes y trabajadores- dentro de las instituciones;
- d) la adaptación de pautas de cambio derivadas de los modelos internacionales de desarrollo de la enseñanza superior.”¹

Dado el propósito central de nuestra exposición, no pretendemos hacer un análisis histórico de las reformas sino intentar una síntesis de los principales rasgos de la educación superior en diversos períodos de tiempo.² Asumimos, desde luego, el riesgo que acompaña a toda síntesis, al no detenerse en matices, diferencias, niveles de análisis o grados de implementación de los distintos factores considerados.

Una consideración más es que los cambios en la educación superior, que operaron desde mediados del siglo anterior, derivaron en un sistema muy complejo así como diverso –distintas opciones y modalidades-. Estas transformaciones se dieron tanto a nivel del sistema en su conjunto como en el plano institucional. Ante la imposibilidad de describir y analizar cada uno de estos cambios, nos abocaremos a los procesos de reforma en las universidades en general y a las universidades públicas en particular, pues es el sector universitario el que define y otorga los rasgos básicos a la educación superior, y entre ellas las universidades públicas las de mayor protagonismo y las que representan la mayoría del sector en la educación superior.

¹ RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, “Planeación y política de la educación superior en México”, en CASANOVA, Hugo y Roberto Rodríguez G., *Universidad Contemporánea: política y gobierno*, Tomo II, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM/ Grupo editorial Porrúa, México 1999.

² Dado el propósito del presente trabajo, hemos optado por presentar los principales rasgos de la educación superior por decenios.

En las tres últimas décadas del siglo XX es factible identificar sendas etapas o fases en la educación superior en nuestro país.

La etapa de expansión: crecimiento no planeado en los setentas.

Una *etapa de expansión*, la cual concentra en los setentas el mayor crecimiento en la historia de la educación en México de la matrícula, de instituciones, de programas académicos y de la planta docente.³ Además, a este esfuerzo de crecimiento se sumó la idea de una reforma educativa (1972), que entre otras cosas permitió: la creación del organismo impulsor de la ciencia y la tecnología (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, conocido por sus siglas como CONACYT); de nuevos modelos universitarios (por ejemplo, los planteles de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (ENEP); de un sistema binario de educación superior, que intentó incorporar a las universidades e impulsar a los tecnológicos (Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales); ampliar los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y las principales capitales estatales –no obstante que se mantuvieron grandes diferencias regionales-; y principalmente se exploraron nuevas formas de organización, como el modelo departamental o sistema modular (por ejemplo en la UAM y la Universidad de Aguascalientes), se impulsó la creación o especialización de carreras y posgrados, la reforma de los planes de estudio, la experimentación pedagógica y de modalidades de enseñanza abierta –autoinstrucción, educación a distancia y sistemas tutoriales- así como el monitoreo del aprendizaje.⁴

En esta etapa, la política gubernamental puso énfasis en los aspectos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos, lo que derivó en una expansión no regulada del sistema, si bien se promovió el diseño e implementación de una serie de estrategias de planeación, intentando vincular el financiamiento con los planes de desarrollo institucional. Las políticas continuaron orientándose bajo los criterios de homologación en el trato a las instituciones, personal académico y estudiantes, bajo una planeación formalista de poco impacto y carene de mecanismos de evaluación. Esta escasa regulación o regulación benigna fue acompañada por una laxa entrega de recursos a las instituciones públicas. Es decir, el gasto público se ejerció sin criterios de calidad, eficacia y transparencia.⁵

³ Entre 1970 y 1980 la matrícula de educación superior a nivel licenciatura creció 330%, a nivel posgrado 550% y la tasa de absorción del grupo de edad de 20 a 24 años se duplicó. VALENTI, Giovanna y Gloria del Castillo, “Mapa actual de la educación superior en México de cara al siglo XXI”, en *México 2010: pensar y decidir la próxima década*, Tomo I, Centro de Estudios Estratégicos Nacionales, IPN/UAM/Noriega ed., México, 2000, p. 650.

⁴ RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, “Planeación y política de la educación superior en México”, *Op. Cit.*, p. 212.; DÍAZ Barriga, Ángel, “Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995”, en CASANOVA, Hugo y Roberto Rodríguez, *Op. Cit.*, p. 374.

⁵ KENT, Rolling, “Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior”, en CASANOVA, Hugo y Roberto Rodríguez, *Op. Cit.*, p. 236.

El escenario facilitaba esta actitud benigna y negligente⁶ pues había una relativa abundancia de recursos gubernamentales y un alto grado de conflictividad real o potencial debido al síndrome del movimiento estudiantil de 1968, que se deseaba no derivara en mayores tensiones. No sólo existía una postura antigobernante entre los estudiantes sino que apareció con gran fuerza la politización y el surgimiento del sindicalismo entre los trabajadores universitarios.

Un fenómeno relacionado con la expansión de la educación superior durante este periodo, fue el continuo decrecimiento de la eficiencia terminal a medida que aumentaba la matrícula. Diversos investigadores coinciden en señalar que al final de los setentas se dio el menor nivel de la eficiencia terminal en las últimas décadas. Esta tendencia se estabilizó al mismo tiempo que se frenó la expansión de la matrícula universitaria, lo que sucedió al llegar la década de los ochenta.⁷

Un resumen de las tendencias de este período nos lo ofrece Ángel Díaz Barriga, el cual apunta los siguientes elementos:

- “- Crecimiento de la matrícula, fundamentalmente de instituciones públicas.
- Expansión del número de instituciones universitarias públicas.
- Expansión del número de instituciones universitarias privadas.
- Diversificación de la oferta educativa, con la creación de nuevas licenciaturas.
- Incorporación de nuevas formas de organización académica.
- Exploración de nuevas formas de organización de planes de estudio.
- Creación de un sistema nacional de formación de profesores.
- Establecimiento del sistema nacional de planeación de la educación superior.”⁸

La etapa de desaceleración: de la benevolencia a la generación de políticas de evaluación en los ochentas.

Una segunda fase, fue una *etapa de desaceleración*, que se identificó por el freno al crecimiento sostenido del sistema educativo superior, el cual se había manifestado desde la década de los cincuenta y expandido vertiginosamente en los setentas.⁹

⁶ “Por “patrocinio benigno” se entiende la débil capacidad directiva gubernamental para conducir los cambios en el sistema de educación superior, que se relaciona, sin embargo, a un notable incremento de los recursos federales destinados a las instituciones de educación superior. Así, una visión incrementalista basada en criterios como la cantidad matrícula inscrita en cada universidad, se convirtió durante un largo período (los años setenta y parte de los primeros ochenta) en el principal argumento de negociación de apoyos entre las universidades y el Estado.” ACOSTA Silva, Adrián, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, Universidad de Guadalajara/Fondo de Cultura Económica, México, 2000, p. 88-89.

⁷ Según María de Ibarrola la eficiencia terminal en la educación superior llegó a su punto más bajo en la generación 1974-1978 (44.5%). A partir de esa fecha mejoró para estabilizarse en los ochenta en un 60% como promedio nacional. Citado por RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, “Planeación y política de la educación superior en México, *Op. Cit.*, p. 211.

⁸ DÍAZ Barriga, Ángel, *Op. cit.*, p. 376.

⁹ Si bien de 1970 a 1980 la cobertura de la demanda educativa de la población comprendida entre los 20 y 24 años se duplicó, en 1989, el sistema seguía absorbiendo la misma proporción de jóvenes que en 1980. RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, “Planeación y política de la educación superior en México, *Op. Cit.*, p. 214.

La desaceleración se debió fundamentalmente a los múltiples efectos derivados de la severa crisis económica iniciada en 1982 y que continuó en la llamada década perdida en América Latina, que redujo los recursos públicos destinados a la educación superior – disminución en gastos de inversión en instalaciones y equipamiento, en la investigación y desarrollo, en los sueldos de los académicos¹⁰, en la caída de la demanda real por estudios de licenciatura debido a las necesidades familiares de recursos económicos, etc.-, teniendo la presión de las políticas de ajuste económico por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI) y posteriormente del Banco Mundial, lo que favoreció, como contraparte, dado el deterioro del sector público, el crecimiento de la matrícula en las instituciones privadas.¹¹

Una segunda característica de este periodo fue el abandono de uno de los instrumentos que habían marcado la pauta del decenio anterior: la reforma educativa implementada desde 1972, la cual había promovido innovaciones educativas y nuevas modalidades de enseñanza, generado proyectos para la formación e incorporación de nuevos docentes y experimentado con nuevos modelos académicos, entre otras cosas.

Por tanto, se puede afirmar, que en los ochentas se pasó de un *período de expansión basado en el crecimiento y la innovación*, a un *período de coordinación y racionalización*.¹²

La fatiga del papel estatal y el agotamiento del modelo desarrollista, que se manifestó en México y América Latina en la década de los ochentas, afectó todos los campos de la sociedad, incluida la educación. La educación superior se convirtió en un terreno problemático, donde se agudizaron tensiones y se dio un *ensamblaje conflictivo*¹³, que cambió las relaciones entre el gobierno y las universidades públicas. Producto de esta conflictividad, en algunos casos, se dio la parálisis institucional –como en el caso de la UNAM, después de los intentos de reforma del rector Jorge Carpizo a mediados de los ochentas-, o bien el intento de respuesta, a través de múltiples reformas, por parte de algunas instituciones de educación superior públicas, lo que dio lugar a un panorama heterogéneo de cambios de diverso origen y perfil.¹⁴

En esta etapa de desaceleración, las articulaciones asimétricas, heterogéneas y conflictivas entre las agencias gubernamentales y las universidades públicas por lo general

¹⁰ La alta influencia de los ochentas redujo el poder adquisitivo del salario de los académicos en un promedio de 40%. Así, mientras éstos buscaban empleos complementarios, en algunas universidades surgieron luchas internas al desplomarse las condiciones políticas sobre las que operaban. Las crisis más visibles se dieron en las universidades de Puebla, Guerrero, Sinaloa, Durango, Zacatecas, Sonora, Guadalajara y la UNAM, lo que significó que el 50% de los estudiantes del país vivieran conflictos en sus instituciones. KENT, Rollin, *Op. Cit.*, p. 237-238.

¹¹ En la década de los ochentas las universidades privadas crecieron casi al doble que las públicas y sus instituciones se triplicaron. VALENTI, Giovanna y Gloria del castillo, *OP. Cit.*, p. 651; DÍAZ Barriga, Ángel, *Op. cit.*, p. 375.

¹² RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, “The modernization of higher education in Mexico: an agenda for discussion”, Centro de estudios sobre la universidad, UNAM, 1998, p. 5.

¹³ ACOSTA Silva, Adrian, *Op. Cit.*, p. 17.

¹⁴ ACOSTA Silva, Adrián, *Op. Cit.*, Capítulos IV al VIII. Por ejemplo: las universidades de Guadalajara, Sonora, Puebla, Tamaulipas o Nuevo León.

se resolvieron en *juego de suma cero* en sus relaciones.¹⁵ Esto dio pie a la gestación de un nuevo marco para las relaciones entre el Estado y las universidades, basado en una activa intervención gubernamental en lo que concierne al crecimiento y las orientaciones de las universidades del país –sobre todo de las instituciones públicas-. De la tendencia, en los setentas, de una *política benevolente y una planeación indicativa*, se fue pasando, a mediados de los ochentas, a las *políticas de evaluación* ligadas al financiamiento público, lo que significó una participación activa y conducente del sistema educativo superior y de las instituciones universitarias.

A través de los criterios de eficacia y eficiencia del desempeño institucional, la pertinencia social de los servicios universitarios, la redistribución de la oferta educativa o el grado de madurez de la docencia y la investigación, se fue construyendo un proceso de planificación y evaluación que se extendió, en la década de los noventas, a todo el sistema de educación superior del país.¹⁶ El propósito era claro y contundente, reformar el sistema de educación superior y a las instituciones universitarias a partir de estímulos externos, basados en el financiamiento estatal.

Asuntos como la autonomía universitaria fueron desplazados a segundo término pues ya no era vital que las universidades públicas pudieran definir su ideología, misión o propósitos fundacionales, que pudieran establecer normas particulares para la contratación de su personal académico o la investigación científica, pues las preferencias e intereses gubernamentales ya estaban plasmados en sus criterios de evaluación y en los recursos financieros extraordinarios que les acompañaban.

La contención del gasto público y de las políticas públicas de educación superior hizo patente la creciente influencia de los mecanismos de mercado en las decisiones universitarias. Entre otras cosas, esta tendencia se manifestó, en la promoción de otras fuentes de financiamiento por parte de las instituciones –cuotas a los usuarios del servicio educativo, venta de servicios académicos y donaciones de egresados e iniciativa privada– así como en la década de los ochentas, en los cambios a las orientaciones de las demandas educativas, modificándose las preferencias vocacionales de la demanda hacia el sector servicios y el empleo asalariado. Respecto a este último punto, Roberto Rodríguez afirma:

“Los cambios que se registraron en la evolución de la matrícula por áreas profesionales y por carreras indican una propensión hacia el sector de servicios en sus diferentes modalidades: la gestión administrativa (contaduría, administración, derecho) y los servicios al productor de tecnología (ingeniería electrónica, computación y sistemas), en desmedro de la demanda hacia las profesiones y disciplinas científicas, tanto en ciencias exactas como en ciencias sociales. Asimismo, se advierte la preferencia por aquellas

¹⁵ ACOSTA Silva, Adrián, *Op. Cit.*, p. 26.

¹⁶ Se pueden distinguir las siguientes orientaciones en las políticas públicas hacia las universidades: conflicto universidad-gobierno y ruptura del pacto (1968-70); política democratizadora y populista para la reconstrucción del pacto (1971-76); establecimiento de la primera etapa de una concepción sistémica y formalista de la planeación (1977-82); política de negligencia benigna con intentos de reordenamiento a través de la planeación (1982-88); políticas del Estado evaluador (1989-95). MENDOZA R., Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, UNAM/Grupo editorial Porrúa, México, 2002, p. 13.

carreras conducentes al mercado de trabajo asalariado en contraposición a la demanda sobre las profesiones liberales tradicionales.”¹⁷

Al igual que en el decenio anterior, se continuó una política de descentralización, registrándose modificaciones importantes en cuanto a la distribución geográfica de las oportunidades educativas, sobre todo buscando incorporar nuevas instituciones tecnológicas –si bien siguieron existiendo marcados contrastes en diversas regiones del país-.¹⁸

De nuevo, es Ángel Díaz Barriga quien resume las principales características de este periodo:

- “- Contención de la matrícula bajo el argumento de masificación de la educación.
- Promover la calidad de la educación sobre su crecimiento.
- Disminución de recursos fiscales asignados a la educación superior.
- Promover una diversificación de las fuentes de financiamiento.
- Promover la reorientación de la matrícula hacia áreas con menor demanda: ciencias exactas y naturales y ciencias agrícolas.
- Se acentúa la expansión de la educación superior privada, ésta crece numéricamente, aunque porcentualmente atiende a un porcentaje bajo de la matrícula global.”¹⁹

Rollin Kent, estudioso de la educación en México, señala que una conclusión que se podría desprender de este periodo es la disminución progresiva de la capacidad del sistema de educación superior en su conjunto y de las universidades en particular para interpretar las señales provenientes de un entorno inestable así como una gran dificultad para responder a las turbulencias económicas y políticas con estrategias coherentes de desarrollo institucional. Ante esta rigidez y falta de respuesta, fueron emergiendo políticas educativas que reconfiguraron el esquema de financiamiento público, obligando la formulación e implementación de reformas en las universidades.²⁰

La etapa evaluadora: supervisión estatal y asignación de recursos en los noventas.

En la década de los noventas se da un proceso de transformación en los dispositivos que regulaban las relaciones entre el Estado y las universidades, es decir, en la forma de intervención gubernamental en los sistemas de educación superior en Latinoamérica y en México. Así, de un Estado relativamente ausente y benevolente en la asignación de recursos a la educación superior –en los setentas-, se dio paso a mecanismos de evaluación y asignación de recursos financieros que permitieron establecer un modo distinto de relación entre las agencias gubernamentales y las instituciones universitarias. La irrupción

¹⁷ RODRÍGUEZ G., Roberto, “Planeación y política de la educación superior en México”, *Op. Cit.*, p. 219.

¹⁸ RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, “Planeación y política de la educación superior en México”, *Op. Cit.*, p.227.

¹⁹ DÍAZ Barriga, Ángel, *Op. Cit.*, p. 380.

²⁰ KENT, Rollin, *Op. Cit.*, p. 238-239.

de distintos factores, como los procesos de globalización e integración económica, el crecimiento y diversidad de los sistemas de educación superior, las crisis fiscales en el país y las nuevas lógicas de operar de los gobiernos en turno, son elementos relacionados con esta transformación.²¹

Las políticas y medidas que se comenzaron a instrumentar en los ochentas enfatizaban los *controles de calidad y eficiencia* para acceder a *nuevas formas de financiamiento*. Es decir, se pasó de las formas convencionales de planeación a formulas de programación fundadas en evaluaciones *ex post facto* para medir el desempeño y la productividad, lo que permitió vincularlas con procesos de asignación presupuestal: asignación de fondos para instituciones, proyectos y programas, becas, incentivos y salarios, entre otros.

Las transformaciones más significativa, en estos años, fue un nuevo dispositivo de regulación gubernamental hacia las universidades, consistente en los siguientes instrumentos básicos: la articulación de procedimientos de evaluación, los programas de financiamiento extraordinario y las exigencias específicas de cambio a las instituciones. Este dispositivo ha permitido conducir a las instituciones educativas en el rumbo de las estrategias y programas gubernamentales y en sintonía con las necesidades de la economía y la sociedad.

Hay, por tanto, un desplazamiento *de la planeación hacia la evaluación*, y con ello *del control del proceso a la verificación de los productos*. Este nuevo dispositivo gubernamental está fundado en los principios de la *vigilancia a distancia y la autonomía regulada* del sistema de educación superior y de cada una de las instituciones que lo integran. A este desempeño del Estado se le conoce como el *Estado evaluador*, el cual opera de manera paradójica pues teóricamente conlleva una menor intervención directa y control a distancia de las universidades y permite una mayor participación de la sociedad civil en los procesos de evaluación y acreditación pero, en contraparte, en los hechos, tiene una mayor ingerencia directa y conducción en la orientación de las mismas. En otras palabras, el gobierno federal ha mantenido una dinámica doble con las universidades públicas –aparentemente contradictoria pero en realidad complementaria-, de retraerse y a la vez intervenir.²²

Este nuevo modelo de coordinación o regulación del Estado con las universidades fue adquiriendo presencia con la aparición e implementación de normas, mecanismos y procedimientos, que fueron adentrándose en ámbitos institucionales específicos, hasta llegar en muchos casos a generar sistemas e instrumentos de autoevaluación. Así, las universidades, actuando bajo el principio de autonomía regulada, fueron interiorizando los ajustes a los criterios que desde fuera les eran impuestos. Midiendo la calificación de algunos rubros, como por ejemplo, la eficiencia terminal, el nivel de empleo de sus egresados, la vinculación con la industria y la sociedad, la adecuación de su funcionamiento

²¹ MENDOZA R., Javier, *Op. Cit.*, p. 5.

²² *Idem*, p. 14; MUÑOZ García, Humberto, “La política en la universidad y el cambio institucional”, MUÑOZ García, Humberto (coord.) *Universidad: política y cambio institucional*, UNAM/Grupo editorial Porrúa, México, 2002, p. 63.

y normatividad según las circunstancias del momento, etc., se podía comparar a las instituciones entre sí y asignarles recursos financieros extraordinarios.²³

De lo anterior se desprende el amplio repertorio de instrumentos de evaluación y acreditación que se han venido diseñando desde finales de los años ochenta e institucionalizado a partir del Programa para la Modernización Educativa de 1989, lo cual dio pie a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). El repertorio, amplio e intrincado, abarca a los diversos actores e instancias que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas académicos, profesores, estudiantes y profesionistas.²⁴ Dadas sus implicaciones actuales, no es ocioso detenernos en una breve descripción de cada uno de estos programas y fondos:

Evaluación de instituciones. La cual adquiere su fuerza como dispositivo para conocer puntualmente los resultados de cada universidad y para el ordenamiento institucional, en la medida en que se articula a financiamientos otorgados por diversos programas y fondos –por ejemplo, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) o el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU)-. Así mismo permite buscar una conducción más coherente del sistema universitario nacional dada su diversidad. A partir de 1990 se dio inicio a este tipo de evaluaciones tanto en las universidades como en los institutos tecnológicos públicos.

Acreditación de instituciones. El primer organismo acreditador para instituciones de educación superior en México se da en 1992 el sector privado, a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Además algunas de estas universidades se acogen a agencias acreditadoras de Estados Unidos. Las instituciones del sector público no contaban – siguen sin disponer- de un organismo similar.

Evaluación de programas académicos. En 1991 se constituyeron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, siendo los pares los que opinan sobre la pertinencia y deficiencias de un programa académico, su evaluación es diagnóstica y la información sólo se entrega a la institución visitada, por lo que no es pública.

Acreditación de programas académicos. Diversas asociaciones de escuelas y facultades, desde la década anterior, iniciaron un proceso para el establecimiento de mecanismos, estándares y criterios para la acreditación de programas, sobre todo a nivel licenciatura. Esta acreditación busca reconocer y garantizar al público la existencia de un conjunto de normas y criterios mínimos de buena calidad en los programas académicos. Con el propósito de dar confianza sobre la capacidad técnica y operativa de las organizaciones que acreditan programas académicos, se creó en el año 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

²³ IBARRA Colado, Eduardo, “La “nueva universidad” en México: transformaciones, recientes y perspectivas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, p. 84-86.

²⁴ MENDOZA R., Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México*, pp. 301-320. MENDOZA R., Javier, “La evaluación y la acreditación de la educación superior en México”, ponencia ante la sesión de COEPES del Estado de Chiapas, Marzo 5, 2003.

Acreditación de programas de posgrado. Desde 1992 se creó un procedimiento para reconocer la calidad de los programas de posgrado por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, conformándose así el padrón de posgrados de excelencia. Si bien este mecanismo ha tenido un impacto en el fortalecimiento de programas de calidad -que era necesario dado la explosión de la oferta que generó un caudal de credencialización académica a través de programas de dudosa consistencia-, ha descuidado los apoyos a programas emergentes así como a maestrías y doctorados de orientación profesional.²⁵

Evaluación de proyectos para asignar recursos económicos. Esta modalidad, iniciada en 1990, consistió en asignar recursos extraordinarios para los proyectos universitarios que eran sugeridos por los resultados de los autoestudios institucionales y que podrían conducir a una mayor calidad educativa. Para ello se creó el Fondo para Modernidad de la Educación Superior (FOMRS). Además, se definieron líneas estratégicas de desarrollo por parte de las autoridades educativas, con el propósito de que las universidades presentaran proyectos a ser dictaminados y apoyados financieramente.

Exámenes generales de alumnos. Estos comprenden los exámenes generales de ingreso a bachillerato y a licenciatura, y exámenes generales de egreso de licenciatura. Son aplicados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que fue constituido en 1994.

Evaluación del personal académico para acceder a estímulos. Una tendencia relevante en los noventa es la articulación de una serie de procedimientos de evaluación del desempeño individual así como de programas de formación y actualización académica, que permiten acceder a mejores formas de remuneración o concursar por una serie de estímulos, a ello responde el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y las becas por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Esta búsqueda del rendimiento y la productividad, ha implicado la transformación en la manera de distribuir las funciones, tiempos y relaciones de gran parte de los académicos y a permitido que los académicos operen con una autonomía práctica, apartándose así de los colectivos académicos o actividades colegiadas.²⁶

Evaluación internacional o reconocimiento internacional de la certificación profesional. El proceso de internacionalización y los crecientes cambios académicos, requieren de comparaciones en los estándares internacionales. La organización para la

²⁵ “Los criterios seguidos para determinar los programas que ingresan al Padrón de Excelencia, son los mismos que se aplican en los Estados Unidos...: número de doctores, investigadores activos, relación alumno-profesor, número de publicaciones, tamaño de la biblioteca, tiempo de dedicación de los estudiantes, etc.” DÍAZ Barriga, Ángel, “Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995”, en CASANOVA, Hugo y Roberto Rodríguez G., Op. Cit., p. 382.

²⁶ La orientación hacia el cumplimiento de metas numéricas, por ejemplo el porcentaje de profesores con posgrado en las universidades, podría estar impulsando el relajamiento de los programas de maestría y doctorado bajo la modalidad de “fast track”, donde lo que importa es terminar sin importar como. Así se pueden engrosar las estadísticas oficiales pero sin la capacidad de los recientes posgraduados de haberse transformado como sujetos cualitativamente más capaces para producir y comunicar conocimientos. En otras palabras, no necesariamente un profesor con posgrado significa una elevación de la calidad de la docencia y la investigación. IBARRA Collado, Eduardo, Op. Cit., p. 92.

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha llevado a cabo dos evaluaciones de la educación superior y la investigación científica en México.

Regulación de las profesiones. Considerando las disposiciones de la ley reglamentaria en materia de profesiones, se buscó mediante este mecanismo adecuar la regulación de las profesiones a las nuevas tendencias del mercado profesional y a los nuevos tratados internacionales. Para esta tarea se solicitó la intervención de los colegios de profesionales. Los resultados a la llegada del año 2000 sólo fueron anteproyectos de ley para una mayor vigilancia del ejercicio profesional.

¿Cuáles han fueron los resultados del conjunto de los sistemas de evaluación implementados en México hasta principios del presente siglo? Los resultados han sido variables y en ocasiones difusos. En algunos casos, diversas instituciones realizaron importantes modificaciones a su estructura académica y formas de funcionamiento, otras implementaron adecuaciones a sus políticas de cuotas y colegiaturas, diversificaron sus fuentes de financiamiento o redefinieron su normatividad. Otras universidades, desarrollaron una capacidad de respuesta e imagen institucional al exterior sin modificar, sustancialmente, su funcionamiento interno. A este respecto dice Eduardo Ibarra Collado, en uno de sus excelentes trabajos:

“...no pocas instituciones vieron en estas auditorias el exigido cumplimiento de un requisito burocrático para la obtención de recursos adicionales. Con ello, el proceso propició que se inclinaran a mostrar su mejor cara, en lugar de realizar un esfuerzo autocrítico que permitiera un conocimiento real de la problemática institucional para establecer programas correctivos pertinentes. Es este sentido que la evaluación condujo, muchas veces, más a una cultura institucional de simulación, que a la elevación de la calidad y la promoción del cambio.”²⁷

El caso es similar si consideramos los contenidos de la evaluación de los académicos. Si bien muchos de ellos, mantuvieron un comportamiento ético consistente, otros se orientaron por criterios oportunistas y aún hubo quienes fueron multiplicando casos de corrupción.

Otro aspecto relacionado con estas nuevas políticas de evaluación, es que las comunidades académicas, fueron marginadas de la definición y aplicación de las mismas, dándose la interlocución de manera restringida entre las autoridades gubernamentales y los rectores y sus equipos. Esta manera de proceder es una de las dificultades para todo intento de reforma profundo pues en educación superior resulta ineficaz proponer desde la autoridad central la transformación de los procesos educativos sin consensos generalizados.²⁸

Además, los mecanismos de evaluación implementados estimularon la *ética de la competencia*, siendo éste el rasgo conductor de las universidades y del conjunto del sistema de educación superior. La solidaridad, lo colegiado, el compartir conocimientos y aún el

²⁷ IBARRA Collado, Eduardo, *Op. Cit.*, p. 90.

²⁸ MENDOZA R., Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México*, p. 163 y 358.

trabajo colectivo, quedó relegado por la lógica avasalladora del rendimiento, la producción y la competencia.

Hay quienes cuestionan también la disminución del ímpetu que tuvo en sus inicios el proyecto de la evaluación institucional pues pugnaba por una evaluación externa y terminó cediendo a las presiones y aceptando una autoevaluación o, a lo sumo, una evaluación externa mediatizada.²⁹ Otros señalan, que la virtud de la vigilancia a distancia por parte de las autoridades educativas, permitió que existiera un margen de maniobra para la toma de decisiones en cada universidad con el propósito de definir estrategias y procedimientos para elevar su calidad y pertinencia.

Por otra parte, como apunta Adrián Acosta³⁰, el modelo de la “Research University” estaba implícito en gran parte de los criterios de evaluación de las instituciones y sus programas de los años noventa, lo que se consideró como referencia de los procesos de reforma, siendo que en realidad la gran mayoría de las universidades públicas tienen la tradición de formadoras de profesionistas y no poseen experiencia ni capacidad para desarrollar actividades de investigación científica y tecnológica original.

Desde otro ángulo, hay quienes señalan que otro inconveniente de la política modernizadora, implementada en los noventa, es que “agudizó la segmentación entre las universidades consolidadas y con recursos y las universidades débiles y con condiciones desventajosas.”³¹

El conjunto de este repertorio de evaluaciones tiene diversas implicaciones que analizaremos en los apartados siguientes. Tal vez el aporte positivo más notable, lo apunta Manuel Gil Antón, el intento aún no del todo logrado de “una universidad más abierta al mundo y a su sociedad, que no eludiese el escrutinio fundado de los contribuyentes y los pares como vía de evaluación cotidiana, atenta y potenciadora de su propia diversidad, pública y equitativa, garantizadora del máximo acceso posible, pero no de espaldas a las condiciones de permanencia y avance intelectual de los jóvenes que atendía. Quedaba atrás, al menos eso parecía, la noción de universidad cerrada a cal y canto, autosuficiente en su mirada frente al espejo, generosa en el acceso e irresponsable en el transcurso de sus estudiantes y profesores a lo largo de los años. Homogénea e igualitarista por su tendencia monolítica y burocrática que su propia historia había quebrado en los hechos.”³²

Si bien es factible rescatar otros múltiples aspectos positivos de los mismos –por ejemplo, avances importantes en el establecimiento de una cultura de la evaluación, el contar con ciertos parámetros o mediciones que permitan observar cambios deseados, el disponer instrumentos para buscar una mayor calidad educativa, el operar con eficiencia los

²⁹ SUÁREZ-NÚÑEZ, Tirso, “Las formas de vinculación de la universidad con la sociedad”, en BARBA A., Antonio y Luis Montañó H. (coord.) *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, Universidad Autónoma Metropolitana/Grupo editorial Porrúa, México, 2001, p. 168

³⁰ ACOSTA Silva, Adrian, “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, Vol. 7, núm. 14, pp. 117.

³¹ MENDOZA R., Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México*, p. 15.

³² GIL Antón, Manuel, “Las cuestiones de fondo en la educación superior en México”, en Coboni, Sonia et al, *Op. Cit.*, p. 131-132.

recursos públicos destinados a la educación, etc.-, existen no sólo insuficiencias ya señaladas sino además una escasa articulación de los resultados de la evaluación con la toma de decisiones, una falta de consenso al interior de las comunidades académicas sobre los mecanismos establecidos, una carencia en la interrelación de los diversos procesos de evaluación y acreditación³³ y una falta de claridad sobre los efectos de estas nuevas políticas con los intentos de reforma de las organizaciones y estructuras universitarias.³⁴

La *premisa que sustentó la política modernizadora* era simple: “el fomento de la evaluación implicaría un mejoramiento de la calidad educativa.” Esta premisa demostró ser falsa o al menos no sostenible en su relación causal determinista.³⁵

Una investigación a mayor profundidad sería necesaria para conocer que tanto las instituciones y los distintos actores de los procesos educativos se movilizaron para *cumplir una norma o con la intención de modificar sustancialmente los procesos y resultados educativos* pues la diferenciación institucional y la diversificación de las negociaciones son los rasgos fundamentales de este periodo. En este sentido Javier Mendoza³⁶ añade: “Las políticas de modernización tienen efectos diversos en la calidad de los procesos y resultados de los programas académicos de las universidades, de acuerdo con la trayectoria y las condiciones de cada institución y de cada cuerpo académico que opera en su interior.”

Aún cuando existió un consenso, por parte de la inmensa mayoría de los actores universitarios para reformar las instituciones, durante el período que nos ocupa, se pueden distinguir varios tipos de reacciones de las comunidades universitarias, frente a los procesos y resultados de las evaluaciones: La primera, que se le puede llamar *evaluación interactiva*, es la que produce un intercambio en general positivo entre los evaluadores y los evaluados, siendo algunos miembros de las comunidades universitarias los que participan activamente en las comisiones diagnósticas; la segunda, *evaluación por consenso*, consiste en que la comunidad universitaria, a través de sus órganos decisionales, reconoce la necesidad de la evaluación e interviene en su definición y diseño, aunque no necesariamente en su ejecución; y la tercera, la de la *resistencia pasiva o activa a los procesos de evaluación*, que no es sólo negación de la evaluación sino intento de buscar nuevas formas alternativas de la evaluación o bien se produce por los desacuerdos con los resultados y las orientaciones que se derivan de tales procesos.³⁷

Por otra parte, algunas tendencias que se manifestaron en la población estudiantil, las cuales se venían presentando previamente a esta década, se fueron consolidando. Las transformaciones más notables que se dieron fueron: los cambios en la distribución de la matrícula por tipo de institución, las tendencias en la distribución por áreas de conocimiento y los cambios en la distribución por género.³⁸

³³ MENDOZA R., Javier, “La evaluación y la acreditación de la educación superior en México”, *Op. Cit.*, p. 7.

³⁴ ACOSTA Silva, Adrián, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, p. 63.

³⁵ MENDOZA R., Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México*, p. 297.

³⁶ *Idem.*, p. 15.

³⁷ VALENTI, Giovanna y Gloria del Castillo, *op. cit.*, p. 662-663.

³⁸ RODRÍGUEZ G., Roberto, “Transformación del sistema de educación superior en México en la década de los noventa”, en MUÑOZ García, Humberto, *Universidad: política y cambio institucional*, pp. 148-151.

Respecto a la distribución del alumnado por tipo de institución, destacan dos hechos: el crecimiento acelerado de las universidades privadas –en los primeros cuatro años de los noventas sólo se creó una universidad pública, la de Quintana Roo- y el impulso a los institutos y universidades tecnológicas –en ese mismo lapso se crearon 11 nuevos tecnológicos y 4 universidades tecnológicas-. Estos datos reflejan las intenciones en la reorientación de la demanda estudiantil y los énfasis implícitos del proyecto educativo modernizador. En resumen: “el tema de la reactivación de la expansión se subordinó al objetivo de redistribución de la oferta en el interior de la república, al afianzamiento del subsistema tecnológico y al desarrollo de modalidades abiertas y a distancia. Asimismo...(en) detener la expansión de aquellas unidades de enseñanza superior de mayores dimensiones.”³⁹

Por las implicaciones que puede llegar a tener, es importante asentar que el crecimiento del sector privado no es sólo cuantitativo sino que generó el fenómeno del “vuelo de la elite” de la educación superior pública a la privada. Las universidades privadas, por tanto, tienen un creciente reclutamiento de la clase alta y ofrece el entrenamiento para las posiciones de liderazgo de la sociedad mexicana.⁴⁰ Sin embargo, también hay que considerar que el sector privado, dada la deficiente regulación del sistema de educación superior, es extremadamente heterogéneo, abarcando desde los grandes establecimientos y corporaciones de elite hasta “el mal conocido universo” de instituciones pequeñas de dudosa calidad, que ofrecen unas cuantas carreras de corta duración.⁴¹

Permítasenos un paréntesis para hacer una importante advertencia sobre la mercantilización internacional de la educación privada. Es por todos sabido el acelerado incremento en el número absoluto y relativo de estudiantes atendidos por la educación privada en varios países de América Latina, incluyendo a México. Este hecho ha sido detectado por corporaciones internacionales lucrativas –por ejemplo, Silvan y Apollo- y han puesto en operación la compra millonaria de universidades a las que acuden los sectores

³⁹ RODRÍGUEZ G., Roberto, “Planeación y política de la educación superior”, *Op. Cit.*, p. 221; Para algunos investigadores, el fortalecimiento del sector privado fue “residual”, debido a la desregulación fáctica del sistema de educación superior y no a un intento deliberado por “privatizar” la educación. Para otros, no se trató tanto de una burda reconversión de las universidades públicas a privadas sino de una privatización sutil, al crear los mecanismos posibles para que los productos de las universidades (egresados, conocimientos y valores) se canalizaran de acuerdo a las necesidades del capital privado. Ver respectivamente: ACOSTA Silva, Adrián, “En la cuerda floja... *Op. Cit.*, p. 107-132 y VILLASEÑOR, Guillermo, “Políticas de educación superior en México y el mundo”, en COMBONI, Sonia et al (Coords.) *¿Hacia dónde va la universidad pública? La educación superior en el siglo XXI*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2002, p. 61; Por otro lado, el proceso de cambio fue menos congruente y consistente en los institutos tecnológicos que en las universidades públicas, no sólo en términos de montos disponibles y viabilidad de apoyos movilizados sino de estrategias. RODRÍGUEZ G., Roberto, “La educación superior en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm 14, p. 13.

⁴⁰ Como apuntan Kent y Ramírez, el dilema de los sectores más favorecidos económicamente de la sociedad no es preguntarse si asistirán a una universidad pública o privada sino a cuál universidad privada. Sin embargo, hay que reconocer que ciertas profesiones o disciplinas en el campo de la medicina, ingeniería, artes o humanidades siguen siendo atractivas para este sector en algunas universidades públicas. KENT, Rollin y Rosalba Ramírez, “La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación”, en ALTBACH H., Philip (coord.), *Educación superior privada*, UNAM/Grupo editorial Porrúa, México, 2002, p. 136 y 140.

⁴¹ ACOSTA Silva, Adrián, “En la cuerda floja... *Op. Cit.*, p. 122.

medios de la población, que son las instituciones de mayor crecimiento. Este mismo fenómeno se presenta también en países de Asia, tales como India. La lógica de las corporaciones es la rentabilidad económica por lo que el énfasis se da en las competencias de habilidades y capacitación profesional. A este fenómeno se añade la creciente oferta, sin controles de calidad, de licenciaturas y posgrados a distancia ofrecidas por instituciones extranjeras de dudoso prestigio. La Secretaría de Educación Pública en México no cuenta con los instrumentos legales para dar una respuesta, por el momento, a esta situación. Las preguntas son múltiples: ¿Cuál será el futuro y viabilidad de una universidad responsable y comprometida con la formación de estudiantes que busca que sean sensibles a los problemas nacionales y regionales? ¿Cómo aspirar a formar jóvenes en la perspectiva que nos invita la UNESCO, cuando esta tendencia parece marcar el rumbo contrario a sus recomendaciones? ¿Cuáles son las posibilidades de introducir reformas con el propósito de una mejor universidad y bajo la perspectiva de la UNESCO en estas instituciones? Como afirma Jamil Salmi: la globalización de la educación superior puede tener consecuencias benéficas pero también perjudiciales pues puede conducir a una educación superior no regulada y de baja calidad, con títulos fraudulentos, universidades de franquicia, etc. a lo ancho del mundo.⁴²

En lo referente a las tendencias en la distribución por áreas de conocimiento, éstas no cambiaron respecto a la década pasada. Continuó la caída en las ciencias agrícolas, exactas y naturales así como en las ciencias de la salud, mientras las ciencias administrativas y sociales mantuvieron su crecimiento, sobre todo en administración, contabilidad y computación. Por otra parte, los programas de ingeniería y educación tecnológica mantuvieron un ligero incremento, mientras las humanidades y las ciencias de la educación mantuvieron su pequeña proporción (3%).

Un fenómeno interesante fue el cambio en la distribución por género pues en esta década las mujeres llegaron a representar casi la mitad de la población escolar, no sólo por acceder a la educación superior sino también porque un número considerable de varones dejaron de arribar a las instituciones universitarias.⁴³

Un elemento fundamental, que habría que considerar para comprender las tendencias de la educación superior así como las resistencias de muchos de sus actores, es *el fortalecimiento de los mecanismos del mercado*, el cual se dio a través de la regulación activa que el Estado mantuvo y sigue manteniendo con las universidades –por ejemplo, promoviendo la vinculación con la empresa como el sector social privilegiado de las universidades, estimulando el desarrollo de ciertas áreas de la producción académica y científica de las instituciones públicas del país y desalentando otras-.⁴⁴

⁴² SALMI, Jamil, *La educación superior en los países en vías de desarrollo: peligros y promesas*, Asociación Colombiana de Universidades, Bogotá, 2000, p. 52-53.

⁴³ RODRÍGUEZ G., Roberto, “The modernization of higher education in Mexico: an agenda for discussion”, *Op. cit.*, p. 5-6.

⁴⁴ Se valoraron aquellas actividades directamente vinculadas a las esferas económicas y tecnológicas, y minimizaron otras, como las áreas de humanidades y disciplinas sociales, consideradas menos redituables en una lógica de mercado. MENDOZA R., Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México*, p. 15.

En resumen, durante los años noventa, la educación superior en México intentó responder a los patrones internacionales y la dinámica de la economía, dado el proceso de globalización en el que se encontraba inmerso el país. De ahí que se atendieran los criterios de calidad y excelencia de la educación, sin descuidar la equidad y cobertura. Para dar cuenta de un mejor desempeño cualitativo se generalizaron y diversificaron los mecanismos de evaluación y acreditación. Aprovechando la crisis de la educación superior, el gobierno federal pudo intervenir y orientar los procesos de reforma y crear las condiciones para redefinir el marco de sus relaciones con las instituciones públicas. Los múltiples resultados de estas políticas las hemos venido comentando.

Como consecuencia del conjunto de estas transformaciones, van surgiendo a lo largo de este periodo nuevos actores y un nuevo modelo de gestión en las universidades.⁴⁵ Diferencias que pueden caracterizarse, entre los años setentas y noventas, al enfatizar los comportamientos de estos actores en sus rasgos extremos –a manera de “tipos ideales”-, los cuales presentamos en el cuadro sinóptico que a continuación exponemos.⁴⁶

⁴⁵ La crisis económica de los años ochenta incrementó la conflictividad en las relaciones de poder de las instituciones, alterando los frágiles equilibrios internos. Sectores tradicionales –grupos de poder ligados a los partidos políticos y el gobierno- y grupos emergentes –especialmente de académicos- fueron los más interesados en promover y cristalizar reformas institucionales. Estos actores se movilizaron a través de redes organizadas de poder, donde la ideologización y sobrepolitización de las decisiones institucionales estuvo por encima de lo académico, el cual quedó relegado al ámbito de la retórica. ACOSTA S., Adrián, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, p. 95-97.

⁴⁶ CASANOVA, Hugo y Roberto Rodríguez G., *Universidad Contemporánea: política y gobierno*, Op., cit., p. 246.

CAMBIOS EN PAPELES Y VALORES DOMINANTES ENTRE LOS ACTORES BASICOS DE LA EDUCACION SUPERIOR

De los años 1970 a los 1980

Rectores: caciques, jefes de coalición y brokers políticos entre gobierno federal, fuerzas vivas locales y coaliciones institucionales.

Sindicatos: asisten en la presión hacia el gobierno para aumentar subsidios; creciente influencia en las coaliciones institucionales.

Grupos estudiantiles: demandan libre acceso; factor de movilización en conflictos internos y en nombramientos de directivos, cultura de derechohabiente.

Partidos políticos de izquierda: movilizados en universidades, las únicas zonas políticamente liberales de un sistema político autoritario; elementos de cohesión y representación de coaliciones institucionales.

Gobierno federal: financiador benévolo pero políticamente selectivo; sustituye a gobiernos estatales como fuente principal de recursos.

ANUIES: amortiguador político en conflictos mayores y vehículo de legitimación de programas gubernamentales.

La expansión determinada por la demanda: regulación por relaciones políticas.

Los años 1990

Rectores: buscan reconvertirse a gerentes, interesados, en estabilidad, competencia por fondos y respeto público. Aparecen expertos y asesores contratados en planeación, financiamiento y desarrollo institucional.

SNI-CONACYT: mayor influencia en evaluaciones, decisiones de financiamiento y estrategias de desarrollo.

Estudiantes: clientes individuales, cultura de inversionista en capital humano.

Empresarios y asociaciones de profesionistas: donantes y compradores, influyen en programas profesionales.

Gobierno federal: financiamiento selectivo, sugiere cambios institucionales, organiza la evaluación.

Gobiernos estatales: recuperan influencia en juntas de gobierno y programas de financiamiento local.

ANUIES: vehículo de legitimación, mayor participación en diseño de políticas.

Políticas guiadas por el gasto: regulación por incentivos para adaptar políticas gubernamentales.

Según varios autores, las transformaciones más importantes en las formas de gestión, la reorganización del sistema académico, el grado de verticalidad o colegialidad permitido, la institucionalización de la transparencia en las finanzas, la flexibilidad organizativa, los valores de la cultura organizacional, entre otras cosas, tuvieron lugar en las universidades públicas en los años noventas. Cada institución de educación superior tomó decisiones distintas en estas dimensiones.⁴⁷

Roberto Rodríguez, uno de los estudiosos de la educación superior en nuestro país, afirma que durante la década de los noventas así como los años previos a ella, se ha dio una clara pérdida del dinamismo de la educación pública, al mismo tiempo que el sistema se fue transformando en varias direcciones. Las transformaciones fundamentales fueron las siguientes: cambios en la concepción de racionalidad, eficacia y eficiencia, tanto del sistema en su conjunto como al interior de cada institución de educación superior, lo que ha conducido al fortalecimiento de la planeación y la administración; en segundo lugar, los cambios en la demanda educativa, modificando las preferencias vocacionales –sobre todo al área de servicios y de empleos asalariados y donde en las diez licenciaturas más demandadas no se encuentra ninguna disciplina científica o humanística⁴⁸; en tercer término, los cambios de patrones en la redistribución de los recursos educativos –que significó apoyos a las regiones con mayores deficiencias educativas, particularmente creando tecnológicos, e impulsando los estudios de grado en otros casos-; y finalmente, los cambios en la proporción de alumnos atendidos por universidades públicas y privadas – donde continuó creciendo el sector privado, el cual representaba a nivel licenciatura el 17.4% en 1990 y 27.6% en 1999, y de 21.7% a 36.5% a nivel posgrado en esos mismos años-.⁴⁹

Una reflexión final, desearíamos hacer en este apartado. Los retos y las metas cuantitativas en educación superior, con las dificultades del caso, pueden ser atendidos en el transcurso de los años. El desafío mayor es decidir *con qué contenidos educativos, con qué estrategias pedagógicas, con qué tipo de organización universitaria, con qué propósito o aspiración social y en qué dirección debe darse este crecimiento*. Los desafíos cualitativos no serán fácilmente remontables, el pensar desde la complejidad y la transdisciplina es una alternativa para ir buscando la respuesta a tales interrogantes.

⁴⁷ ACOSTA Silva, Alberto, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, *Op. Cit.*; DIDRIKSSON, Axel, “La torre de marfil: el gobierno de las universidades”, en CASANOVA, Hugo, *Op. Cit.*, p. 289-298.

⁴⁸ “...la vinculación de la ciencia y la tecnología con las necesidades del aparato económico ha sido históricamente muy poco desarrollada, además de la escasa participación del sector privado en las labores de investigación y desarrollo. Las universidades han sido más una respuesta a la alta demanda de formación que a las necesidades de investigación, concentrándose por ello en disciplinas de corte profesional.” MONTAÑO H., LUIS, “Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción –siempre inacabada- de la universidad”, en BARBA A., Antonio y Luis Montaña H., *Op. Cit.*, p. 128

⁴⁹ RODRÍGUEZ G., Roberto, “The modernization of higher education in Mexico: an agenda for discussion”, *Op. cit.*, p. 7. MONTAÑO H., Luis., *Op. Cit.*, p. 119-120.

CAPITULO II

LAS TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL INTERNACIONAL Y SU IMPACTO EN MÉXICO: ELEMENTOS PARA LA REFORMA UNIVERSITARIA.

La lógica de la evaluación en nuestro país fue consistente, ya sea por la voluntad propia de las autoridades educativas gubernamentales o la presión que las circunstancias ejercieron sobre las instituciones universitarias. Así, durante los años noventa, México encomendó y fue objeto de evaluaciones externas de su sistema de educación superior por diversos organismos internacionales, como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial o los solicitados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Adicionalmente, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), nuestro país recibió las recomendaciones –a nivel mundial, regional y nacional- para atender las deficiencias en materia de educación superior.⁵⁰

Esta intensa actividad internacional enfocada al sistema de educación en México esta relacionado con el amplio debate sobre la situación de la educación superior en el mundo que se dio en los noventa, tanto en los países más desarrollados como en los atrasados, en las corporaciones como en la banca multilateral, en las regiones subcontinentales tanto como a nivel mundial. Se trato de un proceso en que múltiples voces se dieron cita para confrontar posturas, modelos y soluciones para conducir a una renovación de la universidad.⁵¹

Las recomendaciones internacionales sobre educación superior: diferencias y debate.

Si bien se dieron coincidencias en algunas de las políticas o propuestas recomendadas por estos organismos para atender la problemática de los sistemas educativos nacionales, existieron énfasis distintos en torno a la educación superior. Mientras el Banco Mundial en 1995, por ejemplo, impulsaba una transformación de la educación acorde con las estrategias de libre mercado y sugería respaldar la privatización de las universidades, la CEPAL en 1992 y la UNESCO, en las conclusiones de sus conferencias regionales y mundiales en 1995 y 1998, proponían el desarrollo e implementación de políticas educativas que incorporaran los requerimientos del crecimiento económico y de la equidad

⁵⁰ COOMBS, Philip, *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*, CIDE/SEP, México, 1991; CEPAL, “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, 1992; UNESCO, *Documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior*, París, 1995; UNESCO, *Higher education in the twenty-first century, vision and action*, World Conference on Higher Education, Final report, Paris, 1998; OCDE, *Examen de las políticas nacionales de educación, México: educación superior*, Paris, 1997.

⁵¹ RODRÍGUEZ G., Roberto, “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-rdgo.html>.

social, desde la óptica del desarrollo humano sostenido, así mismo señalaban la obligación del Estado de fortalecer la educación pública. Ángel Díaz Barriga, añade a este respecto:

“...el Banco (Mundial) reitera su mirada económica sobre la educación, y enfatiza los temas que ya tenía clarificados desde la década de los ochenta: detener el crecimiento, que los beneficiarios asuman el costo del servicio, que los particulares ofrezcan este sistema, que el Estado retire el subsidio a este nivel.

“Contraria a esta posición son los planteamientos de la UNESCO, en ellos se parte de la función social de la educación, se impulsa la perspectiva de promover el desarrollo humano sostenible, el cual se concibe “no sólo en un perfeccionamiento en el sentido empresarial de la expresión, sino en un sentido más amplio, con la educación y la formación como elementos esenciales”...La recomendación de este organismo es muy clara: el Estado debe considerar la inversión en la educación como una inversión social a mediano plazo y resulta urgente que los países en desarrollo refuercen el financiamiento que permita el crecimiento de su matrícula.”⁵²

El debate sobre las orientaciones de estos organismos en relación a la educación superior ha estado presente en estos últimos años en México, como en toda América Latina. Se discuten sus recomendaciones y el sentido que adquieren las políticas de evaluación, en ocasiones desde posiciones extremas. Estos debates reflejan la pluralidad de enfoques e interpretaciones sobre los procesos y proyectos educativos en cada país, así como las resistencias de las comunidades universitarias a transformaciones que no han surgido de las instituciones educativas. Sin embargo, los *criterios más aceptados* en nuestro país -según destacados investigadores- para reorientar las reformas de las instituciones de educación superior *son los de la UNESCO*, los cuales se resumen en: calidad, pertinencia e internacionalización. La calidad entendida multidimensionalmente –calidad del personal docente, de los programas académicos, de los estudiantes-; pertinencia como el modo como la universidad responde a las necesidades económicas, sociales y culturales de su entorno; e internacionalización entendida tanto en lo que significa el carácter universal del conocimiento como los actuales procesos de integración económica. Los mecanismos de evaluación y acreditación son entendidos como estrategias para dar respuesta a estos retos.⁵³

Si bien existen algunas diferencias en los planteamientos de los organismos internacionales en torno a la educación superior, algunos investigadores⁵⁴ señalan ciertas semejanzas en las *tendencias a nivel mundial*, particularmente en el ámbito latinoamericano, las cuales se manifiestan en varios países.

⁵² DÍAZ Barriga, Ángel, “Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995”, *Op. Cit.*, p. 384.

⁵³ MENDOZA R., Javier, “La acreditación como mecanismo de regulación de la educación superior en México”, en CASANOVA, Hugo y Roberto Rodríguez, *Op. Cit.*, p. 364 y 365.

⁵⁴ DIDRICKSON, Axel, “Tendencias en la educación superior en el mundo” y COMBONI, Sonia y José Manuel Juárez, “Política educativa y reforma de la educación superior: impacto de los organismos internacionales en las políticas nacionales”, en COMBONI, Sonia et al, *Op. Cit.*, pp. 49-55 y 71y 72; RUBIO Almonacid, Maura, “Universidad-sociedad: una relación cambiante”, mimeo, Posgrado en Educación, Universidad Iberoamericana, México, 1999.

Una primera tendencia que se observa a nivel mundial es una demanda creciente de estudiantes, lo que se ha denominado la *universalización de la educación superior*. Este fenómeno ha conducido a la diversificación de las ofertas educativas⁵⁵: expansión de las opciones de estudio, por medio de la diferenciación de planes y programas; ampliación de las opciones para seguir diversas trayectorias educativas; surgimiento, gracias a las nuevas tecnologías, de nuevas modalidades de estudio flexible, acotadas en grados diversos en el tiempo y en el espacio, lo que ha facilitado el desarrollar programas de actualización o más genéricamente lo que se conoce como educación para toda la vida.

Un segundo elemento de la agenda mundial sobre la educación superior es un *nuevo esquema de financiamiento*, que entre otras cosas, ha alterado las relaciones entre este tipo de instituciones públicas y las autoridades gubernamentales. Esta se considera un de los factores que acarrearán mayores consecuencias para el futuro de las universidades pues en el ámbito mundial, aún en el de los países industrializados, las condiciones para el estudio y la investigación se han visto afectados debido, en gran parte aunque no sólo por ello, a los altos costos de la educación superior, a la decreciente disponibilidad de fondos públicos y a la disminución de los subsidios gubernamentales las instituciones educativas, lo que ha venido acompañado por un reclamo a las universidades, en muchas ocasiones injustificado, por lo inapropiado de sus funciones y por el uso ineficiente de los recursos estatales. Por ello, un tema central del debate desde hace años es la manera de financiar el crecimiento de los sistemas de educación superior.

Una tercera tendencia son los *sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas*, ligados al financiamiento. La presión por la expansión de los sistemas de educación superior y la escasez de recursos ha generado un problema de la calidad de los servicios educativos. A partir de aquí se establece la necesidad de establecer políticas, normas, procedimientos e indicadores en el desempeño de la calidad académica – de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de la investigación, de las respuestas a la universidad a las demandas del mercado laboral, etc.-.

Por último, el tema de *la reforma de los contenidos* que le permitan a los egresados universitarios mayores oportunidades en su inserción al mercado de trabajo, lo que ha conducido a dos rutas: la especialización del conocimiento dada su acelerada producción y refinamiento, y el surgimiento de nuevos campos interdisciplinarios y multidisciplinarios – campos de estudio sobre el medio ambiente, la paz, las mujeres, la pobreza, son un ejemplo-. Por otra parte, los rápidos cambios en las tecnologías productivas, la transformación de la naturaleza del trabajo y la creación de nuevas categorías de empeno, han acrecentado las necesidades educativas de este sector. Como bien afirma Eduardo Ibarra: “No podemos perder de vista que se ha empezado a consolidar una nueva división internacional del trabajo universitario, donde la producción de conocimientos de punta y la preparación de los cuadros científicos y dirigentes de alto nivel ha quedado generalmente a

⁵⁵ El esfuerzo de diferenciación se tradujo en una tipología de instituciones de educación superior en base a sus perfiles e identidades, el cual ha sido adoptado por la ANUIES y permite la instrumentación de políticas diferenciadas. La tipología consiste en seis categorías que combinan su principal función (transmisión o generación y aplicación del conocimiento) y la oferta de programas (técnico universitario, licenciatura, maestría y doctorado). Cfr. FRESÁN, Magdalena y Huáscar Taborga, *Tipología de instituciones de educación superior*, México, ANUIES, <http://www.anuies.mx/libros98/lib13/0.htm>

resguardo de las naciones del centro europeo y americano, para dejar en las orillas del “subdesarrollo” el traslado y consumo de tales saberes y la producción masiva de sus cuadros técnicos y profesionales de nivel medio.”⁵⁶ Además, la dinámica de la mundialización, que fragmenta y pone en riesgo la convivencia social y aún la vida misma, están provocando la revisión de las relaciones y responsabilidades de los ciudadanos, los gobiernos y los países, colocando a la educación –ética, moral, valoral, ciudadana, para la democracia, integral, etc., según se le ha denominado,- como un imperativo impostergable. Estos cambios tienen en gran parte su origen en: las cambiantes fronteras de las disciplinas entre sí; las cambiantes necesidades de la economía y las modificaciones del mercado laboral, no sólo a nivel local sino internacional; y los nuevos modelos de relación entre los ciudadanos así como entre éstos y sus gobiernos.

Otras constantes pueden observarse como es el caso de que las más grandes presiones por reformar los sistemas de educación superior provienen más del exterior que del interior de las mismos países a diferencia del pasado; la politización excesiva en las universidades, que dio pie a la intervención de agentes externos en sus cambios dada la real o supuesta incapacidad de la universidad por reformarse; la diversificación y estratificación de los sistemas nacionales de educación superior –entre la educación universitaria y tecnológica-; o la modernización en la gestión o administración de las instituciones, que ha implicado una transformación en el papel del Estado, para cumplir ahora funciones básicamente de organización , delegando autoridad y legitimando proyectos.⁵⁷

La cuarto y última tendencia que señalamos es el tema que deberá ocupar la mayor parte de nuestra atención en los próximos apartados, es el tema de la *reforma de los contenidos*, que es *el gran tema de la reforma universitaria* pues obliga a repensar los modelos académicos, el currículo, las estrategias pedagógicas, el sentido de la universidad y la filosofía educativa –estos tópicos deberán acompañarse de otras muchas reformas en el plano de la gestión universitaria, de la vinculación de la universidad con los diversos agregados sociales, de la redefinición del modelo de organización institucional, etc.-. Hoy día lo que para mucho es cada vez más patente no es sólo la creciente crisis social, tanto a nivel global como local, que estamos enfrentando ni siquiera las crisis de la educación superior sino *las crisis de las profesiones tradicionales liberales, las referentes a la formación unidimensional al mercado de trabajo, la visión chata del perfil de egreso, la disciplinaria cerrada que fractura las posibilidades de desarrollo en la producción de nuevos conocimientos, los limitados avances en la articulación del conocimiento, la creación de nuevas áreas o formas de organización universitaria para atender la realidad compleja, para impulsar la transdisciplinaria o construir nuevos perfiles de egreso con referentes ocupacionales emergentes, la producción y transferencia de conocimientos con la sociedad y la economía.*

⁵⁶ RODRÍGUEZ G., Roberto, “La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, p. 79.

⁵⁷ MUÑOZ García, Humberto, “La política en la universidad y el cambio institucional”, *OP. Cit.*, p. 39-40; IBARRA Colado, Eduardo, “Auto-estudio de las universidades públicas mexicanas: propósitos, orientación y perspectivas”, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, mimeo, Octubre 2001.

Este gran tema de la reforma universitaria no ha tenido en México una traducción pertinente y los válidos esfuerzos que se han hecho han sido aislados y todavía están pendientes de rendir sus plenos resultados. Por el contrario, las energías puestas en este tipo de reformas, se han dedicado más a reformas curriculares que “actualizan” planes y programas de estudio, a la creación de nuevas carreras que tienden a la reproducción simple o a un recorte mayor de las profesiones o disciplinas, y a la creación de posgrados con esa misma tendencia.

Las propuestas de la UNESCO para la educación superior.

Ante la imposibilidad de detenernos en un análisis más detallado para conocer las semejanzas y diferencias en las argumentaciones y recomendaciones que los organismos internacionales⁵⁸, ya citados, hicieron a México en torno a la educación superior, y debido al propósito del presente trabajo, sólo intentaremos enfatizar algunas de las propuestas de la UNESCO, particularmente del documento de 1998, *Educación superior en el siglo XXI, visión y acción*.⁵⁹

Este vital organismo reconoce la crisis generalizada de la educación superior a nivel mundial, pese al crecimiento y conciencia de la importancia del sector en los últimos años. Entre los temas abordados se encuentra el papel de las universidades en la generación y transmisión de conocimientos relevantes, la formación de profesionales y técnicos útiles y responsables, la formación de identidades y la transmisión de valores universales, la promoción de movilidad social y la generación de oportunidades sociales igualitarias, el asunto de la responsabilidad social y cultural de las instituciones de enseñanza superior frente a los problemas nacionales.⁶⁰

La UNESCO identifica tres principales tendencias en los sistemas de educación superior a nivel mundial: la expansión cuantitativa, a pesar de que aún existen dificultades en el acceso para ciertos grupos sociales y se agrava con la brecha respecto al conocimiento y la investigación entre ciertas regiones y países; la diversificación de las estructuras institucionales, que se manifiesta en una variedad de formas de organización, programas y planes de estudio; y las restricciones financieras, que implica las dificultades y limitaciones de los presupuestos públicos para enseñar e investigar así como el señalamiento de que Estado es el principal responsable en esta tarea. Estos desafíos implican *repensar el papel y misión de la educación superior así como intentar superar sus retos desde nuevos*

⁵⁸ Algunas síntesis y análisis pueden encontrarse en ALLENDE, C. M. et al, *La educación superior en México y los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*, Serie documentos, ANUIES, México, 1999; COMOBONI, Sonia y José Manuel Juárez, “Política educativa y reforma de la educación superior: impacto de los organismos internacionales en las políticas nacionales” y DRIDICKSON, Axel, “Tendencias de la educación superior en el mundo”, en COMOBONI, Sonia et al, *Op. Cit.*, pp. 49-56 y 68-102;

⁵⁹ La UNESCO ha dado énfasis a distintos aspectos de la problemática educativa a lo largo de los años: en los ochentas el tema era la universalización de la educación básica y en los noventas el tema dominante fue el de la educación superior.

⁶⁰ RODRÍGUEZ G., Roberto, “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”, p. 4.

enfoques y establecer propuestas alternativas para su avance futuro, lo que reclama la participación activa de los diversos actores involucrados. Es aquí, donde creemos que la perspectiva de la interdisciplina y la transdisciplina, acompañadas por el pensamiento complejo, puede ofrecer una nueva visión o alternativa para enfrentar los retos actuales de la educación superior, sobre todo con miras a la vocación de las instituciones universitarias, las cuales están obligadas, nos dice la UNESCO, a atender las necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable y una cultura de la paz. Siendo esto lo que constituye el cimiento de la pertinencia de los procesos educativos.

La UNESCO recomienda que las respuestas a lo continuos cambios en la educación superior, estén guiados por tres principios: relevancia, calidad e internacionalización. La *relevancia* entendida como el papel y sitio que ocupa la educación superior en la sociedad – funciones de docencia, investigación y servicios así como sus vínculos con el amplio mundo del trabajo, las relaciones con el Estado y el financiamiento público-; la *calidad* considerada de manera pluridimensional, no sólo en sus productos sino en los procesos del sistema educativo superior –personal académico, programas, estudiantes, infraestructura, entorno interno y externo, cultura de la evaluación, de la regulación y la autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas-, el cual deberá funcionar como un todo coherente para garantizar la pertinencia social; y el principio de *internacionalización*, debido a la movilidad de las personas y el aumento de los intercambios entre universidades de distintos países, lo cual podría redituarse en un mayor entendimiento entre las culturas y una mayor difusión del conocimiento.

El documento de la UNESCO señala además la necesidad de que los gobiernos sigan garantizando el cumplimiento del derecho a la educación superior, asumiendo la responsabilidad de su financiamiento en el marco de las condiciones y exigencias propias de cada sistema educativo. Además, invita a la cooperación y solidaridad como elemento fundamental para poder hacer frente a los desafíos que plantea la realidad educativa superior actual, sobre todo para resistir a la polarización, marginación y fragmentación del conocimiento –lo que es particularmente agudo entre algunas regiones del mundo y aún al interior de los países-.

CAPITULO III

DE LA CONFERENCIA SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNESCO (1988) AL PRESENTE: ANÁLISIS PRELIMINAR Y TENDENCIAS FUTURAS DE LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS EN MÉXICO.

A partir de las transformaciones del sistema de educación superior en México en los últimos decenios y de su modo de inserción en el contexto mundial es factible aproximarnos a los procesos de reforma que están experimentando las universidades del país en los últimos años y conocer la relación que éstas guardan con las recomendaciones de la *Conferencia sobre Educación Superior de la UNESCO*, realizada en 1998. La descripción y análisis de estas transformaciones nos permitirá evaluar los actuales procesos de reforma y conocer sus tendencias futuras así como ponderar sus potencialidades y límites desde la perspectiva del pensamiento complejo.

Algunas acotaciones son necesarias antes de abordar la temática objeto del presente apartado. En primer término, hay una dificultad para medir el impacto de las recomendaciones de la Conferencia, esto por diversos motivos: *no existen aún contribuciones sistemáticas suficientes para evaluar las implicaciones significativas e innovadoras del desempeño de las instituciones y del sistema de educación superior* en su conjunto, de hecho, no contamos con una valoración precisa del esfuerzo estatal tal vez más relevante, de los resultados de los mecanismos de evaluación y financiamiento diferencial hacia las universidades, puesto en operación en los noventa⁶¹; aunado a lo anterior, es *difícil diferenciar o aislar las recomendaciones de la UNESCO de 1998, de las tendencias que se vienen perfilando en nuestro país desde hace varios años* pues para tal propósito habría que contar primero con un análisis para discernir cuáles han sido los principales rasgos de las políticas públicas en torno del sistema de educación superior que han tenido continuidad o han sufrido cambios; por otra parte, la formulación de una política pública es algo distinto a la implementación de la misma, lo que significa que el conjunto de planes, programas, estrategias y acciones gubernamentales que pretenden modificar el sistema de educación superior tienen distintas condiciones de implementación, según las características, la voluntad de los actores y grados de autonomía de las diversas instituciones públicas y privadas.⁶²

Dadas las dificultades anteriormente señaladas, es que hemos preferido hablar de un *análisis preliminar de las reformas y de tendencias en estos cinco últimos años*, más que hablar de resultados contundentes.

Es justo señalar, sin embargo, que la definición, continuidad o implementación de algunas políticas, en estos cinco últimos años, permitieron a nuestro país avanzar en las recomendaciones producto de la *Conferencia Mundial de Educación Superior*. Debido a

⁶¹ ACOSTA, Adrián, “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”, *Op. Cit.*, p. 112-115; RODRÍGUEZ G., Roberto, “La universidad latinoamericana y el siglo XXI, algunos retos estructurales”, *Op. Cit.*, p. 61-62.

⁶² RODRÍGUEZ G., Roberto, “Continuidad y cambio en las políticas de educación superior”, *Op. Cit.*, p. 134.

las pretensiones del presente trabajo señalaremos a manera de ejemplo algunos avances, disculpándonos por no atender exhaustivamente todos los aspectos recomendados:

- aumento de la cobertura, aunque la desigualdad en el acceso a la educación superior es un tema aún pendiente⁶³ (programa nacional de becas y financiamiento para estudiar una licenciatura o carrera técnica);
- diversificación de modalidades educativas (principalmente el programa de universidades tecnológicas, la reforma del sistema de normales y la ampliación del sistema de institutos tecnológicos, sin embargo, no se ha logrado la integración pretendida del sistema sobre todo de los subsistemas tecnológico y normal que siguieron sus propias estrategias definidas centralmente);
- dinamismo del sector privado (aliviaron la presión de la creciente demanda, aunque con niveles disímiles en la calidad del servicio ofrecido);
- transito de una evaluación diagnóstica a una orientada a resultados (modelo de financiamiento basado en criterios de desempeño y programas integrales de fortalecimiento institucional, este último probablemente la línea eje en la propuesta de transformación de las universidades);
- formación del personal académico⁶⁴ (programa de becas del personal académico);
- impulso y mejoramiento de los niveles de investigación y de posgrado, si bien no se han logrado todavía los resultados esperados (apoyos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología);
- avances en las alianzas estratégicas y de programas internacionales entre las universidades, propiciando una mayor movilidad estudiantil –generalmente de estudiantes de universidades privadas- y aprovechamiento de las ventajas de la infraestructura interinstitucional para investigación y posgrado;
- disminución de los costos unitarios por egresados y graduados.

⁶³ Silvia Schmelkes afirma que en este rubro está pendiente aún “distribuir territorialmente mejor las oportunidades de educación superior. Nuestro sistema está altamente concentrado. El promedio de atención del 20% de la demanda potencial (cobertura bruta) es totalmente engañoso, pues en algunas entidades federativas ésta representa el 37%, mientras que en otras es de apenas el 9.2% (SEP, 2001). Es necesario evitar reducir las opciones disponibles a los habitantes de determinadas regiones –no es posible seguir abriendo oportunidades exclusivamente de educación técnica por el sólo hecho de que las comunidades beneficiadas son fundamentalmente rurales o indígenas. Es necesario idear instituciones de educación superior que puedan atender diversificada, flexible y pertinentemente a grupos sociales hasta la fecha excluidos de la posibilidad de obtener una educación de alto nivel y de buena calidad.” SCHMELKES, Silvia, “El futuro de la educación superior en México”, Conferencia magistral en el 60avo Aniversario de la Universidad Iberoamericana, mimeo, México, 12 de marzo 2003. Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública sostiene que en el 2003 se continúan creando dos nuevas instituciones de educación superior por mes en el país pero éstas son universidades tecnológicas y universidades politécnicas, que superan actualmente la demanda estudiantil. Finalmente, otro dato que ayuda a comprender el problema de la cobertura es que si bien en la Ciudad de México se crea una nueva universidad, quedan aún 50,000 egresados de educación media superior sin posibilidades de espacios para ser atendidos en las universidades de esa localidad.

⁶⁴ El énfasis dado a la formación del personal de educación superior como investigadores, docentes, divulgadores de la cultura, con capacidad de propiciar el aprendizaje profundo y la solución de tareas relevantes en distintos campos de aplicación, se encuentra previsto en las actuales políticas, aunque desde una perspectiva más cuantitativa que cualitativa. Cfr. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría de Educación Pública, México, 2001.

El contexto de la educación superior en la frontera de dos siglos.

La sociedad mexicana en el período que nos ocupa, de 1998 a 2003, continuó su transformación más rápidamente que las universidades. Estas transformaciones, que tienen una relación con la educación superior, se expresaron en diferentes grados y ámbitos como, por ejemplo, en la cultura democrática a nivel social y los sedimentos políticos antidemocráticos en ciertas universidades, en la acelerada tecnificación de algunos sectores productivos y la escasa aplicación de esas herramientas en la formación universitaria, en los nuevos retos laborales y la rigidez de modelos educativos ajenos a esas necesidades, o bien en una oferta educativa que reproduce programas de estudio del pasado y la calidad exigida por un mundo que requiere combinar la formación de especialistas y de generalistas con una visión interdisciplinaria.

Una de las principales premisas que sostenemos como argumento central, apoyándonos en Adrián Acosta⁶⁵, es que no existe una revolución o cambio en las políticas de educación superior del gobierno federal sino “fuertes líneas de continuidad con las políticas educativas de los noventa.” Sin pretender exhaustividad, el autor antes citado, identifica varios aspectos del proyecto educativo del actual gobierno, del cual nosotros deseáramos rescatar dos puntos: en primer término, *no hay ni revolución educativa ni cruzada nacional por la educación* a partir del año 2000 –inicio de la presidencia de Vicente Fox- sino que se sigue intentando elevar la calidad educativa a través de la necesidad de evaluar, acreditar y certificar programas, de incrementar la planta de profesores con posgrado, de crear nuevas instituciones tecnológicas, etc.; y el segundo punto es que en todo caso, la propuesta a partir del 2000 es un *esfuerzo por profundizar los cambios iniciados por los gobiernos anteriores*, conservando los énfasis en la calidad, la evaluación y el financiamiento diferencial y dejando al mercado la provisión de los servicios educativos que no alcanzan a ser cubiertos por las instituciones públicas.

Las particularidades del sistema político mexicano y de la llamada “transición democrática”, donde el partido que había mantenido el poder por primera ocasión lo pierde frente a un partido de oposición, implicaron desaciertos y en el mejor caso continuidad en la materialización de las reformas educativas en el último año del siglo XX.⁶⁶ Aunado a ello, podemos mencionar las dificultades y titubeos de un nuevo gobierno que no cuenta con todas las fuerzas políticas a su favor. Esto son, quizás, elementos a considerar en la escasa modificación que han tenido las tendencias en educación superior de 1998 a la fecha.

Sin embargo, el elemento más importante que puede explicar el contexto de la educación superior durante los años 1998 a 2003, es la crisis institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que derivó en una huelga de un año y en un

⁶⁵ ACOSTA S., Adrián, “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”, p. 107-108. El autor añade que existen fuertes líneas de continuidad con las políticas del pasado, en especial, con los dos últimos regímenes presidenciales, el de Salinas (1988-1994) y Zedillo (1994-2000), siendo particularmente visible su semejanza en lo que respecta a la educación superior.

⁶⁶ Una breve recapitulación de las propuestas y documentos sobre educación superior en este periodo de transición puede encontrarse en RODRÍGUEZ G., Roberto, “Continuidad y cambio en las políticas de educación superior”, *Op. Cit.*, p. 133-154.

conflicto por la educación pública a nivel nacional. Esto obligo a las autoridades educativas, federales y locales, a ponderar con cautela cualquier intento de introducir reformas o iniciativas, sobre todo aquellas que tienen relación con la gratuidad, restricciones al ingreso, permanencia de estudiantes, vínculos con los organismos encargados de la evaluación de alumnos u otro tipo de decisiones autoritarias.⁶⁷

La no reforma de las reformas.

Los años noventa fueron los tiempos de impulso a la calidad y eficiencia del sistema de educación superior a través de políticas de diferenciación y evaluación. Como lo señalamos en un apartado anterior, diversos programas de incentivos externos y recursos extraordinarios se diseñaron para inducir cambios en el desempeño de las instituciones y del sistema universitario. Sin embargo, como bien afirma Adrián Acosta⁶⁸: “los efectos de estos programas y acciones pronto revelaron su baja incidencia en la transformación de las instituciones y del sistema”, un típico proceso de adaptación pragmático se desarrollo. El organismo que aglutina a las instituciones públicas y a las instituciones privadas de mayor consolidación –Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)-, tuvo el papel de “interprete”, “legislador” e “instrumentador” de las acciones de las políticas gubernamentales.

La ANUIES elaboró, en 1999, el documento *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, el cual constituye el marco de referencia de los programas actuales del gobierno federal. El documento presenta un amplio diagnóstico sobre los problemas de la educación superior en México, algunos elementos de prospectiva para el 2020 y una propuesta de acciones inmediatas para impulsar el sistema de educación superior. Si bien en algunos apartados hay señalamientos críticos, en el terreno de las propuestas el documento recomienda seguir las estrategias de planeación y coordinación para asegurar la integración del sistema de educación superior.⁶⁹

Sobre el documento de la ANUIES, Guillermo Villaseñor⁷⁰, afirma: “...no se trata de una nueva política sino de la confirmación de las principales líneas de la política actual, aunque, evidentemente están presentes algunos matices, que se remarcan más enfáticamente que antes, tales como la insistencia en lograr un sistema abierto en contra de uno cerrado, la conformación de redes institucionales, la universidad virtual, el otorgamiento de personalidad jurídica propia a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, etc. Es la proyección de lo imaginado en los últimos tres años, a través de una planeación cuidadosa, muy bien estructurada, y cuya secuencia

⁶⁷ ABOITES, Hugo, “Universidad Nacional Autónoma de México: dos años después, un conflicto que no termina”, en COMBONI, Sonia, ¿Hacia dónde va la universidad pública?, *Op. Cit.*, p. 120-121.

⁶⁸ ACOSTA S., Adrián, “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”, *Op. Cit.*, p. 111.

⁶⁹ Una prueba de la continuidad de estas políticas es el hecho de que el Dr. Julio Rubio Oca, presidente de ANUIES en 1999, se convierte en el subsecretario o funcionario de más alto nivel encargado de la educación superior y la investigación científica a partir del 2000 hasta la fecha.

⁷⁰ VILLASEÑOR, Guillermo, “Políticas de educación superior en México y en el mundo”, en COMOBONI, Sonia, *Op. Cit.*, p. 67-68.

está detalladamente prevista.” Sin embargo, continúa diciendo Villaseñor, esta propuesta seductora planteada con gran seguridad, estima que todos los componentes del sistema de educación superior acudirán a la realización de sus objetivos, sin considerar que las instituciones son un conjunto de pluralidad de opiniones y posturas, donde el conflicto no está ausente. Por otra parte, pareciera que en los próximos años, la sociedad mexicana tuviera un destino predeterminado y convenido con las visiones globalizadoras y sus correspondientes políticas neoliberales, que asegurarían un triunfo contundente de sus propuestas.

Si bien la tendencia a sostener los mecanismos de evaluación se han mantenido, en los años recientes se está transitando de la evaluación diagnóstica de programas a su acreditación formal, de la evaluación de los insumos a los resultados de los procesos educativos, encomendado esa tarea a organismos independientes del sistema reconocidos por las autoridades educativas. Por tanto, no obstante la continuidad que se observa en las reformas sobre la educación superior, existen varios matices que sería necesario reconocer.

Sin duda, las universidades públicas, a lo largo del siglo XX, se constituyeron y consolidaron como el sector más importante de la educación superior en México: sus aportaciones a la movilidad social, sus contribuciones al desarrollo científico y tecnológico del país, su amplia –aunque relativa- preocupación por la difusión cultural, el número de alumnos egresados, etc., son sólo algunas de sus aportaciones invaluable. Sin embargo, un conjunto de transformaciones combinadas, tanto del contexto como en las estructuras organizativas de las instituciones, fueron restringiendo sus contribuciones al desarrollo social del país. Los años dorados dieron paso a los años duros, grisáceos y conflictivos, con los que terminó el siglo pasado. Actualmente, nos dice Acosta, “es posible advertir agudos problemas de integración y funcionalidad en las universidades públicas que impiden y bloquean seriamente el desarrollo de sus funciones sustantivas.”⁷¹ Aún así, las universidades públicas siguen destacando en el campo de la investigación y los posgrados de calidad así como en tareas de difusión de la cultura, como es el caso de la UNAM.

Por otra parte, uno de los segmentos que mantiene su dinamismo acelerado, como lo hemos señalado, es el de las universidades privadas. Sin embargo sólo algunas instituciones han alcanzado altos niveles de rendimiento, en tanto que la mayoría se ubican en el nivel más bajo de la jerarquía académica. Además, existe una marcada desigualdad en su distribución geográfica. Otras características de la educación privada superior es su flexibilidad para adaptarse a condiciones cambiantes de los mercados, su gran diferenciación –unas abocadas a campos particulares altamente especializados, otras son prestigiosas y grandes universidades con múltiples fines, otras muchas de bajo rendimiento y respeto-, su difícil coordinación con las autoridades públicas, su descuido en áreas que no producen ingresos -como bibliotecas, investigación y desarrollo, difusión cultura-, su orientación al mercado y sus valores en ocasiones contradictorios o ajenos a la tradición de las universidades, entre otras cosas.⁷²

⁷¹ ACOSTA S., Adrián, “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”, *Op. Cit.*, p. 114.

⁷² Para un análisis detallado de la educación privada en México, ver: ALTBCH, Philip, *Educación superior privada*, UNAM/Grupo editorial Porrúa, México, 2002.

La división entre la educación pública y privada no es por tanto una división de calidad. Podemos hablar, más bien, de dos tipos ideales dentro del sector privado: instituciones de elite e instituciones que reciben el exceso de la demanda no atendida en las universidades públicas -las cuales presentan limitaciones en su calidad-.

Cuestionamientos en torno al futuro de las universidades según tendencias actuales.

A partir de lo expresado en este capítulo, es factible concluir que los procesos de transformación que las universidades enfrentarán en lo que resta del primer decenio del presente siglo girarán alrededor de una serie de tensiones.⁷³ A saber:

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

En síntesis, la discusión girará en torno a si las modificaciones que se están imponiendo a la universidad suponen su desplazamiento como referente cultural básico de la sociedad o si adquiere, en adelante, el estatuto menor que poseen el resto de las organizaciones que le prestan “servicio” en el mercado, es decir, como proveedora de servicios educativos.

Estas tensiones son manifestación de los debates, reconceptualizaciones, aparentes contradicciones, conflictos y cambios que experimentan y seguirán experimentando las instituciones universitarias en México y otras partes del mundo. Son señales del carácter profundo, e incluso, de la radical transformación de la universidad en los próximos años, lo que está generando un *debate sobre los fines y funciones de la universidad que no tiene precedentes en la historia de la institución.*

⁷³ CASANOVA C., Hugo, “La universidad hoy: idea y tendencias de cambio”, en MUÑOZ, Humberto, *Universidad: política y cambio institucional*, p. 19, 26-28.

Algunos retos estructurales para la primera década del presente siglo acompañaran y profundizaran el debate en torno a la educación superior. Un primer factor es *la dinámica demográfica y el reto de la cobertura*, que se convierte en un elemento que hace difícil generar y operar otras reformas de mejoramiento cualitativo del sistema de educación superior. Un segundo factor, es la *dinámica del empleo y el reto de la pertinencia* pues es de esperarse que el mercado laboral tienda a profundizar los procesos de diferenciación y segmentación, no sólo en el empleo –desde analistas simbólicos de primer nivel hasta trabajadores rutinarios en la producción y los servicios- sino agudizando la brecha entre las naciones, lo cual tiene implicaciones directas e inmediatas sobre la formación en las instituciones de educación superior –necesidad de un currículum flexible, esquemas de formación continua, enseñanza de lenguas, preparación para el mercado global, competencias específicas en actitudes y valores-. Un tercer factor, es la *distribución del ingreso y el reto de la equidad*, lo que significa que si bien existe una relación directa entre los niveles de desarrollo y las capacidades de expansión de los sistemas de educación superior e investigación científica, esta relación no asegura mejores oportunidades en cuanto a la distribución social de la enseñanza superior, es decir, en países donde se da una mayor desigualdad en el ingreso –como es el caso de México-, si bien existe con una de las infraestructuras universitarias y científicas más sólidas de Latinoamérica, es débil en la cobertura y la distribución de sus oportunidades.⁷⁴

En suma, a la universidad a principios del siglo XXI, se le continuará reconociendo su indudable importancia social pero al mismo tiempo diversos agregados sociales con intereses disímolos le exigirán que se refuncionalice como institución. Todas las comunidades universitarias y los diversos grupos sociales coinciden en la necesidad de las reformas, sin embargo la cuestión estribará en la confrontación de ideas y paradigmas para dar sentido y dirección a esa refuncionalización, lo que ya desde hace tiempo se vive con las luchas por el poder en cada una de las instituciones y del sistema educativo en su conjunto.

Se agregará a estos cuestionamientos y confrontaciones el problema de los recursos financieros insuficientes para el sector así como aumentará la presión para que las propias instituciones generen ingresos complementarios. Asimismo, las instituciones estarán sometidas a un mayor escrutinio –vía el financiamiento- para que se ajusten a sus lineamientos, lo que puede conducir a una mayor centralización de los poderes educativos –aunque aparezca con un discurso democrático, señalando que la sociedad pide cuentas del destino de sus recursos y de los resultados que se logran en educación-. Una presión para reformar a los sistemas de educación superior será la competencia pues ésta será más globalizada. Otro tema relacionado con el conjunto de asuntos a discusión continuará siendo el tema de la coordinación y regulación de la educación superior y el papel que desempeñan los distintos actores en su operación pues algunas instituciones continúan con estructuras organizativas poco operativas y con procesos decisionales tortuosos, lo que dificulta las posibilidades de implementación de las reformas.

⁷⁴ RODRÍGUEZ G., Roberto, “La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales”, *Op. Cit.*, p. 65-68.

Desearíamos detenernos brevemente en este último punto: la participación de los académicos en los procesos de reforma. Las políticas públicas de educación superior que se han diseñado y aplicado dan la impresión de que consideran a los académicos sólo como testigos presenciales, pretendiendo que se adapten a las circunstancias, lo que ha significado una pérdida de poder para ellos así como de su capacidad de reflexionar y participar en los organismos colegiados de sus instituciones. Habría que preguntarnos, como lo hace atinadamente Humberto Muñoz: “¿Qué receptividad y éxito pueden tener las medidas que se vayan a aplicar si no hay convicción y compromiso con los cambios? ¿Cómo hacer una reforma sin que los académicos le brinden apoyo y legitimidad al gobierno universitario? ¿A qué cambios son favorables y a cuáles no?”⁷⁵ Dado lo heterogéneo del sector académico, se aprecian tanto posturas de rechazo a ciertas medidas de reforma –por ejemplo, sobre el sistema de evaluación al desempeño en el trabajo–, como de aceptación, porque es la vía impuesta para incrementar sus ingresos personales. El investigador antes citado, describe tres diferentes posturas políticas de los académicos ante los intentos de reforma, las cuales no siempre se presentan de manera pura sino combinadas: el primero, un grupo de orientación contestataria –politizado, con actitudes favorables al cambio pero no al cambio impuesto y sin participación–; el segundo, un grupo de orientación conservadora –que no favorece y hasta se opone a la transformación de la realidad universitaria–; y, finalmente, un grupo apático –que se define por su inmovilismo y su falta de expresión ante los cambios, ajustándose a los mismos cuando ocurren–. La tercera fórmula es la que actualmente domina en el conjunto de los académicos en nuestro país.⁷⁶

⁷⁵ MUÑOZ G., Humberto, “Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios”, en MUÑOZ G., Humberto, *Universidad: política y cambio institucional*, p. 223.

⁷⁶ *Idem*, p. 224-233.

CAPITULO IV

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE REFORMA Y SUS TENDENCIAS.

Si bien en los apartados anteriores hemos anticipado algunas consideraciones críticas que anticipan la evaluación de los procesos de reforma, en este apartado intentaremos caracterizar los tipos de reforma ocurridos en los últimos años en México.

Algunas consideraciones son necesarias antes de hacer una evaluación de los caminos y resultados de las reformas en nuestro país.

En primer término, es importante aclarar que no sólo se evalúan las reformas comprendidas entre los años 1998 y 2003, pues las tendencias enfatizadas en este último lustro, llevan años de buscar su plena implementación. Ello explica, como lo señalamos al principio de nuestro escrito, la necesidad de contextualizar, a partir de los años setentas, la gestación e implementación de muchas de las reformas que se han venido fortaleciendo en estos últimos años.

Una segunda consideración, es recordar que nuestro propósito intenta una evaluación general o primera de aproximación de los procesos de reforma. Las características y diversidad del sistema mexicano de educación superior implican la generación de reformas con distintos niveles de alcance, origen y estrategia, así como diversos grados de resistencia o aceptación a sus implementaciones. De hecho, como bien afirman varios investigadores de la educación superior en México, cada universidad tiene su propia historia –o sus múltiples historias donde diversas voces intentan relatarla, cada una a su manera- y produce sus propias respuestas.⁷⁷ Una evaluación de los procesos de reforma exigiría la realización de estudios de casos que aporten información sobre el contenido, actores, estrategias, alcances, resistencias y resultados de las reformas implementadas.

Un tercer aspecto es el preguntarnos si los procesos de reforma sucedidos en México en estos últimos años, fueron procesos de cambio institucional o simples reajustes en su funcionamiento y estructura. La pregunta, válida en sí, no puede ser respondida en el presente documento pues, como señalamos antes, dada la asimetría de implementación de las reformas, es indispensable explorar el perfil de los cambios al interior de cada una de las instituciones universitarias.

En cuarto lugar, los procesos de reforma son en general de largo aliento y requieren tiempo para su implementación y para ofrecer sus resultados. Por ello, una evaluación general de las reformas puestas en marcha en los últimos años implica, apoyándose en las referencias empíricas disponibles así como en las investigaciones publicadas a la fecha, la posibilidad de señalar sospechas o hipótesis y orientarse por las tendencias y transformaciones desde hace años visibles en nuestro entorno educativo así como en el internacional.

⁷⁷ ACOSTA, Adrián, *Estado, política y universidades en un período de transición*, p. 13.

Finalmente, este intento de evaluación consiste en construir una mirada sobre las universidades que no sólo las observe e intente comprender en sus aportes y desafíos actuales sino que también se interrogue y reflexiones sobre lo que ellas *no son o no han podido ser*. Esto significa que en la historia de las universidades o el sistema de educación superior no existen sólo logros y resultados sino pérdidas, omisiones, desperdicios, propósitos incumplidos, ideas que no llegaron a su formulación así como propósitos no elegidos.

Identificación de las reformas: tipificación de estrategias, métodos y caminos.

Una primera conclusión a partir de lo que hemos venido desarrollando hasta ahora, es que *las reformas universitarias en México no tienen una sola dimensión, ni actores únicos, ni una única trayectoria definida o predeterminada*. Por el contrario, las reformas han ocurrido de forma diversa, multiplicada y multidimensional.⁷⁸

Las reformas se han originado en estos últimos años por incidencias tanto externas como internas así como por combinación de varios factores. Si embargo es indudable que existe una matriz de crisis educativa, en lo que respecta al sistema de educación superior en su conjunto y en cada institución en particular, que ha hecho necesaria la formulación y operación de reformas a diversos niveles.

Entre *los factores externos de las reformas* se encuentran los cambios impulsados por las políticas gubernamentales, las financieras y hasta internacionales. Es importante considerar que desde la década de los noventa surge un renovado actor para impulsar los cambios en las universidades: es el de los organismos nacionales que tienen la facultad tanto de recomendar como de definir políticas generales de educación superior, como es el caso de la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES) y en cierta medida de la Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior –la cual agrupa a las universidades más relevantes del sector a partir de un sistema de acreditación a sus miembros-. Además, las provenientes de las demandas sociales a la educación superior y, en menor medida, las directamente impulsadas por las empresas.

Por otra parte, entre *los factores internos de las reformas* destacan los que hacen referencia a los cambios normativos o legislativos, a las formas de gobierno o de administración, a las transformaciones en la curricula y los planes de estudio, a las modificaciones de las condiciones de desarrollo de los cuerpos académicos y en lo que concierne a las consideraciones de la investigación para avanzar en la producción de nuevos conocimientos.⁷⁹

⁷⁸ DIDRIKSSON, Axel, “El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro”, en DIDRIKSSON T., Axel y Alma Herrera (Coord.), *La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición*, Universidad Autónoma de Zacatecas/Grupo editorial Porrúa, México, 2002, p. 375.

⁷⁹ *Idem.*, p. 376.

El cuadro, que a continuación incluimos (ver Cuadro 1), ilustra algunas de las reformas en diez universidades públicas durante la década de los noventa hasta diciembre del año 2000. Como podrá observarse la implementación de las reformas no es homogénea, lo que se relaciona con la historia, el contexto particular y la capacidad de respuesta de cada institución.

Esta diversidad de aspectos considerados por las reformas en la educación superior, implican *trayectorias diferenciadas y multifacéticas*, así como el abandono o escasa atención brindada a otros ámbitos o problemáticas universitarias, como son la reorganización de los saberes y su interrelación, el desarrollo de la interdisciplina y transdisciplina, los procesos y prácticas de enseñanza-aprendizaje, los modelos de gestión académica, la relación entre la curricula y la democratización desde el plano de la atención a las demandas sociales o la eficiencia social de la educación superior, entre otras cosas.

Entre las reformas más destacadas que han ocurrido, no sólo en estos últimos cinco años sino desde los ochenta, podemos mencionar 1) *el surgimiento del “Estado evaluador”*, con mecanismos a distancia centrados en la evaluación de los resultados y dejando la conducción de los procesos a las instituciones; 2) *el fomento a las nuevas formas de financiamiento* –dadas las crisis fiscales del Estado–, basadas en una mayor articulación de la universidad con la economía y la sociedad; 3) *la diversificación y estratificación del sistema de educación superior*, con la intención de balancear la educación universitaria y la tecnológica; 4) la operación de programas extraordinarios de remuneración basados en la evaluación del desempeño académico individual; 5) y los *cambios que enfatizaron el mejoramiento de la administración de las instituciones universitarias*, que tuvo como base la utilización de diversos enfoques, métodos y procesos para reforzar la eficiencia de la administración -como son la planeación estratégica, la reingeniería o la calidad total-.⁸⁰

Las reformas a la administración están relacionadas con las reformas provenientes de las políticas gubernamentales, financieras e internacionales. En lo general, *los orígenes y motivos de la reforma se entrelazan y se remiten recursivamente entre diversos factores concurrentes*. Alex Didriksson afirma en este sentido, que: “La nueva administración universitaria en México, por tanto, es comprendida como un proceso de “cambio” pero sólo desde la perspectiva de las administraciones centrales o las rectorías, siempre y cuando la definición de la identidad universitaria, el liderazgo alcanzado, la coordinación y la capacidad de negociación y los mecanismos de evaluación están sujetos y apegados a los lineamientos de las políticas gubernamentales en turno.”⁸¹

⁸⁰ IBARRA, Eduardo, “La “Nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas”, Op. Cit., p. 7-8.

⁸¹ *Idem*, p. 377.

Cuadro 1
Reformas Aprobadas y no Aprobadas en Diez Universidades Públicas de México
(Estado de la Cuestión 1999-2000)

Reforma	BUAP	UAS	UAT	UAZ	UAM	UC	U de G	U Gto.	UNAM	UV
<i>Políticas gubernamentales</i>										
<input type="checkbox"/> Descentralización y regionalización	*		*	*		*	*		**	
<input type="checkbox"/> Promover la acreditación institucional				*				*		*
<input type="checkbox"/> Rendición de cuentas				*						
<input type="checkbox"/> Evaluación total			*		**					
<input type="checkbox"/> Ampliación de cobertura a todos los niveles	*			*		*				*
<input type="checkbox"/> Ejercicio responsable de la autonomía										*
<input type="checkbox"/> Articulación entre bachillerato y licenciatura			*						**	
<input type="checkbox"/> Control de acceso y permanencia	*			*						*
<i>Políticas financieras</i>										
<input type="checkbox"/> Diversificación de fuentes complementarias de financiamiento.	*		*				*		**	*
<i>Propuestas internacionales</i>										
<input type="checkbox"/> Correspondencia con las tendencias internacionales	*						*		**	*
<i>Demandas sociales de educación</i>										
<input type="checkbox"/> Vinculación con el entorno social y productivo	*		*	*	*	*	*		**	*
<input type="checkbox"/> Fortalecimiento de la extensión, difusión y el deporte			*	*		*	*	*	**	*
<i>Normativas o legislativas</i>										
<input type="checkbox"/> Modificaciones al marco legal			*	*	*					*
<input type="checkbox"/> Reorientación al sistema de seguridad social (jubilaciones)							*	*		
<i>Formas de gobierno o administración</i>										
<input type="checkbox"/> Modernización y flexibilidad académico-administrativa	*			*			*	*		*
<input type="checkbox"/> Mejoramiento de la gestión y la administración	*		*		**	*		*	**	*
<input type="checkbox"/> Articulación entre funciones sustantivas	*		*	*				*		*
<input type="checkbox"/> Nuevos perfiles directivos	*		*	*		*				
<input type="checkbox"/> Fortalecimiento de cuerpos colegiados								*		
<input type="checkbox"/> Aumento de la burocracia universitaria	*					*				
<input type="checkbox"/> Planeación a largo plazo						*		*		*
<input type="checkbox"/> Infraestructura tecnológica para apoyar actividades académicas y administrativas	*		*		**	*	*	*	*	*

**Reformas Aprobadas y no Aprobadas en Diez Universidades Públicas de México
(Estado de la Cuestión 1999-2000)**

Reforma	BUAP	UAS	UAT	UAZ	UAM	UC	U de G	U Gto.	UNAM	UV
<i>Cambios en la curricula y nuevos procesos educativos</i>										
<input type="checkbox"/> Actualización curricular	*	*	*							
<input type="checkbox"/> Flexibilidad curricular	*		*		**		*	*		*
<input type="checkbox"/> Nueva oferta de programas académicos					**	*	*			
<input type="checkbox"/> Desarrollo de programas a distancia								*		
<input type="checkbox"/> Tutorías y asesorías			*							
<input type="checkbox"/> Programa integral de atención a estudiantes			*					*		
<input type="checkbox"/> Desarrollar competencias académicas, habilidades profesionales y valores.				*	**			*		
<input type="checkbox"/> Intercambio, cooperación y movilidad con universidades nacionales y extranjeras			*	*	**	*			**	*
<input type="checkbox"/> Consolidación de las ciencias sociales, las humanidades y las artes.				*						*
<input type="checkbox"/> Disminuir la matrícula en ciencias sociales y administrativas.		*	*							
<input type="checkbox"/> Crecimiento de la matrícula en el posgrado	*	*	*							
<i>Impulso y desarrollo del personal académico</i>										
<input type="checkbox"/> Profesionalización del personal académico y mejoramiento de la docencia.	*		*			*	*	*	**	*
<input type="checkbox"/> Desarrollo y consolidación de cuerpos académicos			*	*		*				
<input type="checkbox"/> Controles a la planta académica para asegurar calidad	*				**				**	
<i>Impulso a la investigación para avanzar en la producción de nuevos conocimientos</i>										
<input type="checkbox"/> Fortalecimiento de la investigación y el posgrado	*		*	*		*	*	*	*	*
<input type="checkbox"/> Impulso a las ciencias básicas y al desarrollo tecnológico.						*				*

* Aprobadas
** No aprobadas

Nota: La clasificación de las reformas se hace con propósitos ilustrativos pues las categorías no son mutuamente excluyentes. La fuente de información nos la ofrece Alma Herrera en el libro coordinado por Axel Didriksson, *La Transformación de la Universidad Mexicana: Diez Estudios de Caso en la Transición*. El cuadro ha sido reelaborado por nosotros en base a los datos de la autora. Las siglas en el encabezado horizontal significan la abreviación del nombre de cada una de las universidades consideradas: Universidad de Puebla (BUAP), de Sinaloa (UAS), de Tlaxcala (UAT) de Zacatecas (UAZ), Metropolitana (UAM), de Colima (UC), de Guadalajara (U de G), de Guanajuato (U de Gto.) Nacional Autónoma de México (UNAM) y de Veracruz (UV).

De lo anterior se desprende una conclusión general adicional: los cambios que se han presentado en las formas de gobierno en las instituciones de educación superior han derivado en una centralización del poder de las administraciones universitarias, sobre todo de los rectores y funcionarios. A su vez, estos cambios han desplazado a los cuerpos colegiados en las decisiones de las comunidades académicas, sustituyéndolos en algunos casos por otros órganos de política más afines a los propósitos de las autoridades.

Una de las tesis centrales de una investigación en perspectiva comparada sobre las reformas universitarias en México, es que las relaciones entre las políticas gubernamentales y las respuestas de cada una de las instituciones se resuelven en un conjunto de *ensamblajes conflictivos* –consideración que ya habíamos mencionado en un apartado anterior-, puesto que *los cambios en las universidades no se dan por la simple enunciación de una política gubernamental o como reacción mecánica de las necesidades a esas demandas, sino más bien debido a que cada una de las instituciones educativas ofrecen distintas respuestas a partir de las posibilidades que tienen para procesar internamente las demandas, estímulos o restricciones que les imponen las políticas gubernamentales.* (Ver Cuadro 2)

Por lo anterior, *una de las claves para comprender el origen, desarrollo e instrumentación de las reformas pertenece a la esfera del poder institucional*, es decir, del ámbito de la política y de las relaciones entre los actores, grupos y fuerzas de cada universidad. Sin embargo, es una clave que no basta por sí sola pues las luchas y conflictos tienen un contexto institucional que debe considerarse, lo mismo hay que decir de la estructura administrativa y de gobierno, el financiamiento, la articulación de la institución con grupos locales y federales, las visiones dominantes entorno a la universidad, el contenido mismo de las reformas, etc.

Desde otra perspectiva, un análisis comparativo de los *procesos de reforma* permite identificar la *diversidad de componentes que están en su origen y evolución así como la intervención de actores y poderes en la definición e implementación de las mismas*. En un estudio reciente de tres universidades públicas (ver Cuadro 3) se demuestra que el origen de los cambios fue diverso; la justificación conceptual –aunque centrada en la revalorización de lo académico-, tuvo matices importantes; los rectores⁸² y las autoridades universitarias fueron los principales impulsores de las reformas con alianzas y coaliciones diversas; y, en todos los casos, las reformas fueron influidas por la acción de poderes locales y federales.⁸³

⁸² Si bien la participación de los rectores puede ser una regularidad observada en el citado estudio, es sorprendente la diversidad de fórmulas mediante las que se designa a los rectores en las universidades públicas en México –y lo mismo podría decirse de las privadas-. Ellas van desde la posibilidad de que el rector sea nombrado como un funcionario más del gabinete gubernamental, o bien por votación directa y universal por parte de la comunidad, pasando por fórmulas intermedias como la designación por las juntas de gobierno. SUÁREZ-Núñez, Tirso, “Las formas de vinculación de la universidad”, en BARBA, Antonio y Luis Montaña (Coord.), *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias* p. 170.

⁸³ ACOSTA, Adrián, *Estado, políticas y universidades en un período de transición*, p. 271-274.

Cuadro 2
Ensamblajes entre Políticas y Cambios

Asuntos establecidos por el gobierno federal	Respuesta de la U. de G.	Respuesta de la UAP	Respuesta de la Unison
Evaluación	Autoevaluación	Evaluación externa más autoevaluación.	Autoevaluación
Financiamiento	Equilibrio entre gobierno estatal y federal. Mínimo aumento de recursos propios.	Relevancia del subsidio federal sobre el estatal. Incremento significativo de recursos propios.	Equilibrio entre subsidios federal y estatal. Ligero aumento de recursos propios.
Deshomologación personal académico.	Homologación	Deshomologación	Deshomologación
Investigación	Vinculación con políticas federales, combinada con proyectos autogenerados.	Prioridades institucionales más prioridades federales.	Mayor vinculación con políticas federales.
Organización y administración	Descentralización, departamentalización, regionalización.	Centralización y lenta desconcentración.	Desconcentración, departamentalización.

Nota: Las siglas en el encabezado horizontal corresponden a las siguientes universidades: Universidad de Guadalajara (U de G.), Universidad Autónoma de Puebla (UAP) y Universidad de Sonora (Unison).

Fuente: Acosta, Adrian. *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, p. 292.

Cuadro 3
Perfil General de los Procesos de Reformas

	U. de G.	UAP	Unison
Origen	Crisis y conflictos políticos coyunturales	Crisis de proyecto	Crisis institucional
Ideas dominantes	Calidad, flexibilidad, modernización	Excelencia académica con compromiso social	Calidad académica, modernización
Actores principales	Rector, líderes políticos	Rector, mixtura de liderazgos	Rectores, líderes políticos
Influencia poderes locales	Moderada	Intensa	Intensa
Influencia poderes federales	Moderada	Intensa	Intensa

Nota: Las siglas en el encabezado horizontal corresponden a las siguientes universidades: Universidad de Guadalajara (U de G.), Universidad Autónoma de Puebla (UAP) y Universidad de Sonora (Unison).

Fuente: Acosta, Adrian. Estado, políticas y universidades en un periodo de transición, p. 270.

Por otra parte, las *estrategias para la implementación de las reformas*, que como hemos afirmado variaron en función de múltiples factores –entre los que podemos incluir la madurez política de los actores, el agotamiento de las formas de negociación interna, la sensibilidad hacia las políticas nacionales, la consolidación de áreas de conocimiento, etc.- pueden ser clasificadas a partir de cuatro perspectivas, según los autores que realizaron un estudio comparativo entre diez universidades públicas de México:

a) La primera, es la traducción directa de las recomendaciones de la asociación de universidades (ANUIES) concretada por las comisiones estatales y las unidades de planeación de cada universidad (por ejemplo, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Veracruzana y Guanajuato).

b) La segunda descansa en las iniciativas de rectoría y sus equipos de funcionarios, los cuales coordinan a los diversos sectores universitarios en torno a las reformas por ejemplo, la Universidad de Guadalajara).

c) La tercera estrategia fue la aprobación de las reformas a través de los consejos universitarios (por ejemplo, la Universidad Autónoma de Zacatecas).

d) La última fue más bien la resistencia a las estrategias anteriores que buscaban implementar reformas consideradas como impuestas, lo que se manifestó en movimientos académicos y de estudiantes que cuestionaban las orientaciones del cambio. Propuestas alternativas que implicaban *repensar la universidad*⁸⁴ fueron debatidas y difundidas a través de diversos foros (por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana).

Independientemente de la estrategia de cambio adoptada, las experiencias demuestran que *la aceptación de las reformas o la construcción de un nuevo proyecto universitario deben descansar en una cultura del consenso*, es decir, es el respeto a la discusión argumentada lo que puede marcar el rumbo de las transformaciones.⁸⁵

En síntesis, las reformas ni produjeron un modelo universitario homogéneo ni siguieron las mismas estrategias para su implementación, por el contrario, derivaron en una heterogeneidad de modelos que son resultado de historias, trayectorias, coyunturas y relaciones en contextos diversos con lo que interactúan las universidades. Estas transformaciones pueden ser reconocidas como un momento de cambio o aún ruptura respecto al perfil tradicional de nuestras instituciones de educación superior. Sin embargo, las respuestas a las que conducen las reformas en los umbrales del siglo XXI, no nos permiten afirmar que se ha suscitado en nuestro país un cambio en el paradigma del modelo educativo vigente, que implicaría tanto el cuestionamiento del mismo como del modelo societal en el que se fundamenta. Todavía no disponemos o han aparecido las reformas que conduzcan a las universidades a otros modos de pensar, de organizar, de producir y transmitir los saberes.⁸⁶

⁸⁴ Un ejemplo es el libro de GONZÁLEZ Casanova, Pablo, *La universidad mexicana en el siglo XXI*, Era, México, 2001. No sólo se generó la discusión en torno a la universidad sino también sobre el proyecto de país al que aspiramos.

⁸⁵ HERREA, Alma, *Op. Cit.*, p. 21-25.

⁸⁶ LANZ, Rigoberto, “¿Qué quiere decir “reforma universitaria”?: lo que quieren los que quieren reformas”, mimeo, Caracas, Marzo, 2003. El autor distingue diversos tipos de reformas –curriculares, administrativas, legales, etc.-, de la “madre” de todas las reformas: los modos de pensar. Esto último es lo que empieza a

Antes de finalizar este apartado, deseamos exponer las reformas innovadoras más relevantes⁸⁷, donde algunas de las universidades públicas concentran la mayoría de las mismas, como son: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Veracruzana.

En estas universidades, si dieron innovaciones en el modelo académico entendiendo por ello, el desarrollo o fortalecimiento de los siguientes aspectos: formación de estudiantes con una visión internacional; impulso al humanismo, la conciencia crítica y la libertad de pensamiento; fortalecimiento del conocimiento científico; orientación curricular hacia el autoaprendizaje; acreditación de programas académicos con base en estándares internacionales; articulación de las bibliotecas a redes nacionales e internacionales; diseño de cursos flexibles en las licenciaturas; creación de un sistema de telecomunicaciones e informática para aumentar la capacidad y la calidad de profesores e investigadores; y formación de profesores e investigadores.

Por otra parte, uno de los aspectos de cambio más sensibles fue el referido al currículo, que consideró el acelerado desarrollo científico tecnológico en las áreas de conocimiento, la emergencia del mercado global, el uso intensivo de las nuevas tecnologías de información, entre otros aspectos. La Universidad de Guadalajara es la que más avanzó en la innovación curricular, apoyándose en una organización departamental, la flexibilidad curricular, la movilidad de estudiantes y profesores, la incorporación de nuevas habilidades profesionales y las salidas técnico-profesionales intermedias, lo que permitió diversificar los títulos universitarios. Otras universidades sólo actualizaron los planes con criterios múltiples, atendiendo sobre todo la pertinencia de las licenciaturas y la modernización de la infraestructura de apoyo.

En lo que respecta al desarrollo del personal académico, si bien existieron programas de apoyo e incentivos para la formación de profesores –por ejemplo, el PROMEP- y la consolidación de los cuerpos académicos, no se logró en la mayoría de las instituciones áreas de conocimiento consolidadas, ni academias, ni cuerpos colegiados en desarrollo, que se ocuparan en colectivo de producir a través del conocimiento opciones viables para la generación de alternativas de solución a los problemas de la sociedad o el entorno. Más bien, los programas de estímulo a la productividad acrecentaron la individualización y atomización del trabajo académico.

La evaluación de la calidad institucional fue otro elemento que en ocasiones ayudó a redondear la innovación académica, no sólo por las presiones a la certificación profesional o la acreditación institucional –estándares internacionales de ejercicio profesional- sino también por los efectos positivos que la evaluación de la calidad llegó a tener en el desarrollo de una cultura de la autoevaluación y de la planeación colegiada -por ejemplo, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y de Guanajuato-.

reflexionarse en México desde diversos espacios pero aún está al margen de las esferas gubernamentales hacia la educación superior y de las políticas institucionales de cada universidad.

⁸⁷ HERRERA, Alma, *Op. Cit.*, p. 28-48.

Otra innovación consistió en la diversificación del financiamiento, lo que específicamente significa: generación de recursos propios por la vía de venta de servicios, creación de instituciones de crédito educativo y creación de fideicomiso de cuotas estudiantiles cuyos fondos permitan invertir en el mejoramiento de la infraestructura. Así también, son muchos los ejemplos de innovaciones que facilitaron una mayor articulación de las universidades con diversos sectores de la sociedad y en particular con el sector económico, por ejemplo, la creación de centros de desarrollo de pequeños negocios; participación de representantes del gobierno, los congresos locales y la sociedad civil en órganos de consulta; creación de ciberbolsas de trabajo; impulso a la creación de nuevas empresas de base tecnológica; contribución al combate de la pobreza; vinculación con organismos y sectores de los diversos sectores de la producción; vinculación con la población marginada con el fin de brindarles el acceso a los conocimientos y tecnologías. A diferencia de algunas instituciones que han modificado gradualmente su vinculación con el entorno, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Nacional Autónoma de México asumieron un discurso crítico apuntando el riesgo de que la universidad se convirtiera en una institución que resuelva exclusivamente las necesidades del sector productivo.

En cuanto a las formas de gobierno y legislación universitaria, en gran parte de las universidades, la decisión o apuesta a un nuevo rumbo se concretó en cambios a las leyes, principalmente en lo concerniente a poder ser coherentes con los retos de la globalización y el desarrollo tecnológico, facilitar las firmas de convenios con organismos multilaterales de crédito, normar en materia de elección o designación de rectores y funcionarios de alto nivel, etc.

Sin embargo, como ya afirmamos, la reestructuración de las formas de gobierno y de organización administrativa no siguió una misma pauta o patrón. Si bien hay que reconocer que la última década del siglo XX es una década de cambio en la educación superior, pues movilizó a las instituciones que habían permanecido desde hace tiempo en un profundo letargo, como puede apreciarse en este rápido recuento de las reformas con características innovadoras, todavía permanecen los grandes desafíos no resueltos para las universidades en México, lo cual requiere de un nuevo paradigma de la educación que de prioridad a la innovación académica, a nuevas estrategias en la generación y transmisión de conocimientos y a una efectiva y pertinente vinculación de la universidad con su entorno.

Un escenario latente y deseado: la ruptura de la tendencialidad.

El contexto de crisis de la educación superior, generalizado tanto a nivel nacional como institucional, ha provocado modificaciones, cambios a diversos niveles de profundidad y redefinición de las funciones en las universidades mexicanas.⁸⁸ Estos

⁸⁸ Según Alma Herrera, la convergencia de tres fuerzas, han derivado en la idea de un urgente cambio en la manera de pensar la universidad: “a) la tendencia internacional determinada por el impacto de la globalización y por la revolución científico-tecnológica del final del siglo XX; b) el planteamiento de políticas de educación nacionales que mostraron una gran receptividad a las recomendaciones de organismos multilaterales de

procesos de búsqueda, en la mayoría de los casos, están provocando reformas que conducen a una mayor calidad, cobertura y pertinencia dentro de la concepción tradicional, disciplinaria, burocrática y jerárquica en nuestro país.

Sin embargo, esta efervescencia de búsqueda de alternativas para la universidad de hoy, ha conducido también a la formulación de nuevas posibilidades educativas, construcción de espacios alternativos al interior de las universidades o a la aspiración de crear instituciones innovadoras, en un escenario de ruptura con las tendencias dominantes, que como hemos señalado, han sido la base de las reformas en México. Es decir, hay expresiones de múltiples grupos de universitarios y académicos que desde una visión paradigmática de lo que es la universidad como institución social, avanzan hacia una concepción abierta de la organización universitaria, que implica diferentes niveles de participación de sus múltiples actores, con una dinámica flexible y auto-regulada, una producción y transferencia de conocimientos que se genera por los nuevos procesos de aprendizaje y la investigación, y cuyos conocimientos articulados interdisciplinariamente se definen por la aplicación y utilidad en su entorno nacional e internacional. En síntesis, se trata de interrogarse por una institución que se organiza para producir y transferir conocimientos a la sociedad, lo que implica, por tanto, una *universidad compleja, transdisciplinaria, dinámica y diferenciada*.

En esta concepción, destaca el *problema de la organización* pues es allí donde se concentran los cambios y se asume la construcción de escenarios alternativos en las instituciones.⁸⁹ Así, la organización, de las innovaciones requieren de una mayor eficiencia en la toma de decisiones, de su descentralización, de una mayor participación horizontal, de mayor delegación de responsabilidades y autoridades, de una amplia integración de unidades autónomas articuladas en un sistema cooperativo y de redes –donde cada unidad cuenta con equipos de trabajo interdisciplinarios y de autonomía relativa, y este vinculada a través de redes de diferente nivel y perspectiva-.

La posibilidad de construir organizaciones universitarias con estas características, implica una reforma que incluya mecanismos de participación de las comunidades académicas, modernización de las relaciones laborales para garantizar los procesos académicos, modificaciones en la normatividad y formas de gobierno, canales de comunicación e información entre las diversas instancias universitarias, procedimientos para regular el ejercicio presupuestal y desarrollar la infraestructura, nuevas articulaciones

crédito, y c) el saldo negativo que dejó la década de los ochenta con indicadores que reflejaban la baja eficiencia y calidad del sistema educativo en su conjunto.” HERRERA, Alma, “El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas de México”, en DIDRIKSSON, Axel y Alma Herrera, *Op. Cit.*, p. 9-10.

⁸⁹ Un libro por demás sugerente en esta perspectiva, que toma como referente teórico la organización compleja es el libro de Ibarra, Eduardo, *Universidad de México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Col. Posgrado, UNAM/UAM/ANUIES, México, 2001. Desde otra perspectiva, la de la sociología política, la teoría de las organizaciones y el neoinstitucionalismo, Francisco Miranda aborda el estudio de la universidad como organizaciones del conocimiento. MIRANDA, Francisco, *Las universidades como organizaciones del conocimiento: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, El Colegio de México/Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001. Un clásico sobre la temática es el de CLARK, Burton, *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen/Universidad Futura/Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1992.

para sostener una adecuada transferencia de conocimientos respecto a los requerimientos de la sociedad.

Se intenta pues de repensar y proponer una nueva universidad, no para repetir esquemas y procedimientos, que si bien tuvieron éxito en otros momentos de la historia, hoy están resultando difíciles de sostener. Repensar una universidad, bajo un nuevo paradigma, el de la transdisciplina y la complejidad⁹⁰, capaz de anticiparse para prever problemas y plantear soluciones a los desafíos que nos presenta una realidad cada vez más compleja, interrelacionada, impredecible y mundializada –que ya no es posible atender de manera monodisciplinar, en partes o fragmentos- así como hacer frente a los retos que significan el avance y los impactos de los diversos tipos de conocimiento.

Es justo reconocer que todavía no se definen consensos sobre la ruta que habría de seguir la universidad para responder a los desafíos del siglo XXI, sin embargo existen propuestas que continúan en la discusión y en la búsqueda de su concreción. Una de esas fuentes de cuestionamiento para las reformas son aquellas que surgen de la toma de conciencia por parte de los actores universitarios acerca de los problemas y desafíos que resultan al intentar articular los conocimientos disciplinares.

Son varios los académicos y diversos los espacios universitarios donde se ha reflexionado y se promueve la discusión en torno a una nueva propuesta sobre la educación superior en México. Sin intenciones de exhaustividad podemos mencionar entre ellos al Centro de Estudios sobre la Universidad, el Instituto de Investigaciones Sociales y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Área de Estudios Organizacionales de la Universidad Autónoma Metropolitana. Asimismo existen grupos de académicos y de investigadores en casi todas las universidades públicas y algunas de las privadas que reflexionan sobre la temática, por ejemplo en la Universidad de Guadalajara, la Universidad Veracruzana, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, etc. Entre los académicos que en los últimos años han aportado con publicaciones a la discusión sobre una nueva universidad en México, los cuales rompen con la tendencia en lo que nos encontramos y en la que se suelen buscar soluciones parciales a la problemática universitaria, podemos citar a Axel Didriksson, Humberto Muñoz, Alfredo Guitérrez, Eduardo Ibarra, Manuel Gil Antón, Hugo Casanova, Roberto Rodríguez y Pablo González Casanova.⁹¹

⁹⁰ Para profundizar en las propuestas de la transdisciplina y la complejidad ver: MORIN, Edgar, *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1999; MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999, MORIN, Edgar, “Sobre la interdisciplinariedad”, en *Boletín del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* (CIRET), No 2, París, 1999; Congreso Internacional “Quelle université pour demain? Veers una évolution transdisciplinaire de l’université”, Locarno, Suiza, 1997, NICOLESCU, Basarab, “the transdisciplinary evolution of university condition for sustainable development”, ponencia presentada en el Congreso Universities responsibilities to society, Bangkok, 1997.

⁹¹ Cfr. Bibliografía al final del escrito.

Sustentación teórica, técnica y política de las reformas y modalidades heterogéneas de implementación.

La *modernización es el sustento teórico* general que da pie a las reformas concebidas en los últimos años en México, lo que ha implicado la construcción de una universidad sustancialmente diferente a la existente en la década de los setentas y principios de los ochenta y a permitido ofrecer una alternativa para intentar atender las exigencias sociales y económicas del nuevo ciclo de globalización en el que nos encontramos.⁹² Esto significa que “los procesos de liberalización económica y política desarrollados en buena parte de las sociedades latinoamericanas contemporáneas parecen hallar sentido en el marco de una redefinición de las fronteras de la acción pública y de la resignificación de la acción pública misma. A una larga tradición estatalista de la acción pública le ha seguido una tendencia liberadora y civilista de los asuntos públicos, más asociada a los mecanismos del mercado y a la dinámica de los equilibrios democratizadores provocada por las fuerzas políticas y sociales emergentes...”⁹³

A partir de los ochenta, bajo la lógica hegemónica del neoliberalismo económico, la educación va cediendo progresivamente su lugar a un Estado mínimo, que busca una mayor eficiencia y productividad del gasto público, mediante la disminución del financiamiento y la implementación de mecanismos como la evaluación.

Esta intervención gubernamental, que respondía a la necesidad de fundar la autoridad del Estado en *procesos de orden racional*, modificó los modos tradicionales de sus relaciones con las instituciones educativas, a pesar de que se fundamentaba en un respeto irrestricto a la autonomía universitaria. Sin embargo, ese *neointervencionismo de racionalidad técnica* en poco contribuyó a modificar el perfil del sistema nacional de educación superior. Ello no quiere decir, que se produjera de manera automática un modelo universitario homogéneo sino por el contrario, surgieron diversas reinterpretaciones y modalidades de implementación –en ocasiones bien logradas-, que son resultado del origen, naturaleza, trayectoria política, coyunturas y relación con el entorno en cada una de las universidades.

En suma, la sustentación de esta lógica que define la relación entre el sistema de educación superior y el Estado, ha conducido a una gran tensión entre los principios y prácticas de la universidad tradicional frente a la racionalidad gubernamental y los principios del mercado.⁹⁴

¿Cuáles fueron las modalidades de implementación de las reformas? Una investigación sobre las reformas universitarias en instituciones públicas⁹⁵, sugiere tres tipos ideales o modelos de implementación, los cuales nos pueden ser útiles para describir los

⁹² IBARRA Collado, Eduardo, “La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas”, *Op. Cit.*, p. 81.

⁹³ ACOSTA S., Adrián, *Estado, política y universidades en un periodo de transición*, p. 28.

⁹⁴ CASANOVA C., Hugo, “La universidad hoy: idea y tendencias de cambio”, en MUÑOZ, Humberto, *Universidad: política y cambio institucional*, p. 31-35.

⁹⁵ ACOSTA S., Adrián, *Op. Cit.*, p. 279-290.

rasgos sustantivos comunes y las diversas maneras como se tradujo la idea de modernización en las universidades.

En todos los casos se trató de reformas orientadas a la necesidad de responder a las oportunidades y restricciones que representaban las políticas educativas gubernamentales. Fueron reformas incrementalistas o graduales pero a su vez conflictivas, que articularon la agenda gubernamental con los cambios institucionales internos. En general estos procesos tendieron a aumentar la diferenciación de las estructuras académicas, organizativas y de gobierno en las universidades.

La articulación de las políticas gubernamentales con las reformas institucionales dio como resultado la transición hacia nuevos esquemas de coordinación al interior de cada universidad, lo que pretendía posibilitara proyectos de desarrollo de carácter modernizador cercanos a una gestión jerárquico-burocrática.

Finalmente, otra característica compartida por las experiencias de reforma, fue el peso de los poderes locales –gobernadores o autoridades estatales- en la articulación o en el fortalecimiento de los procesos de cambio. Por ejemplo, favoreciendo la transformación de los marcos normativos de las universidades.

Como afirma Adrián Acosta: “Por todo ello, es posible sostener que las reformas se orientaron formalmente hacia la construcción de un nuevo orden institucional. Un orden basado en la diferenciación, las jerarquías formalizadas y la coordinación burocrática. Un orden modernizador, que estimula a los individuos y no a las corporaciones, donde se intenta someter la política interna a los códigos formales de la cultura académica. En todos los casos, fueron reformas instrumentadas no como actos fundacionales de una nueva etapa histórica de las universidades, sino como producto de interacciones y ensamblajes conflictivos, que permitieron un rápido aprendizaje de las elites dirigentes para evitar que convirtieran en factores de bloqueo a las reformas emprendidas.”⁹⁶

Las modalidades de implementación de las reformas, a partir de estos supuestos teóricos, técnicos y políticos, fue diversa, pudiéndose identificar tres modelos.

Algunas universidades siguieron el camino de una reforma centrada –aunque no exclusivamente- en el campo de la organización institucional y las estructuras académicas. Es decir, se partió de la hipótesis de que el cambio estructural era el primer paso para una reforma institucional profunda. Esta modalidad puede definirse como *estructuralista*, pues se centra en la transformación de la arquitectura institucional como primer paso para un cambio de largo plazo –es el caso de la Universidad de Guadalajara-.

Otras universidades, enfatizaron sus reformas no tanto para modificar sus estructuras tradicionales en la esfera académica u organizacional sino para intentar transformar las conflictivas relaciones políticas a su interior. El agotamiento del populismo de izquierda llevó a algunas universidades a una severa crisis política y, muchas veces, a una ingobernabilidad institucional. Por ello, nuevas coaliciones dirigentes formularon un

⁹⁶ *Idem.*, p. 314.

conjunto de acciones para despolitizar las decisiones, buscar la excelencia académica, regular el ingreso y vincularse con el entorno. Este modelo, puede ser definido como *antipopulista* y ser ejemplificado con lo sucedido en la Universidad Autónoma de Puebla.

Un tercer y último modelo, es el del *ajuste radical y diferenciación funcional*, representado por la Universidad de Sonora. Implica la modernización de las relaciones políticas y de las estructuras académicas, organizacionales y de gobierno de la universidad, es decir, es un nuevo proyecto académico-institucional, donde los cambios observables más relevantes son el nuevo esquema de gobierno de la universidad, la departamentalización, y una mejor vinculación con los agentes locales y las políticas federales.

Según la información disponible sobre las reformas más recientes en México y considerando la argumentación por nosotros sostenida, consideramos a manera de hipótesis que las reformas han respondido a la necesidad de atender con mayor urgencia los problemas inmediatos de la educación superior –en ocasiones, respondiendo con planes de contingencia a las crisis universitarias-, o bien, a una cultura del cambio que es autoproducción de lo mismo, circunscribiéndose a las políticas oficiales, a propuestas administrativas, rediseños curriculares u otras mejoras.⁹⁷

Lo que no es del todo visible en las reformas analizadas son las implicaciones teórico-políticas para repensar a profundidad la educación y redefinir el papel de la universidad frente a la sociedad, pues ello implicaría un nuevo paradigma epistemológico y una agenda de transformación universitaria, que pueda incluir entre otras cosas: la reorganización de los saberes, la reformulación del “rol” de las profesiones en el mercado de trabajo, la conformación de compromisos sociales por parte de la universidad, los diseños curriculares con orientación transdisciplinaria y compleja, los cambios en los modelos de gobierno y de organización universitaria, la revisión normativa o de legislación para responder a estas nuevas exigencias. Es prioritario, por tanto, reformas trascendentales tanto en materia de política educativa como en la operación de cada una de las instituciones universitarias pues las tendencias actuales en educación superior no bastan para responder por sí solas a los retos que implica la complejidad de la era planetaria que estamos viviendo.

⁹⁷ Rigoberto Lanz les denomina a estas transformaciones o cambios, reformas de primer y segundo grado, las cuales representan lo obvio y los cambios triviales de la curricula y la administración. Añade en su clasificación a las reformas de tercer grado, que son las reformas en los modos de pensar, que en el caso de México, se empieza a gestar en grupos de académicos al interior de distintas universidades. LANZ, Rigoberto, ¿Quién teme a las reformas?, mimeo, Caracas, octubre 2002.

CAPITULO V

POTENCIALIDADES Y LÍMITES DE LOS DIVERSOS PROCESOS DE REFORMA.

Hacer referencia a la potencialidad y límites de las tendencias que han seguido las reformas de la educación superior en México implica el considerar al menos dos escenarios.

Primer escenario: germen para repensar la universidad.

El primer escenario es la respuesta que se ha venido presentando en México y otras regiones para atender los requerimientos de cobertura, calidad y pertinencia.⁹⁸ En este caso, las reformas intentan restar la presión por la reducción del presupuesto gubernamental, generar alternativas de financiamiento para las universidades y adaptarse a la dinámica económica, vinculándose al mercado bajo un modelo organizacional orientado al servicio.

La reorientación de sus procesos académicos, más que introducir cambios de sustancia en los contenidos de aprendizaje o las estrategias pedagógicas, tiende a “fomentar la individualización de la enseñanza y los aprendizajes, se manifiesta a favor de un enfoque de competencias laborales, refuerza el vocacionalismo, la deshomologación de los salarios del personal académico y la acreditación de sus funciones suscrita y validada por agencias externas.”⁹⁹

Salvo honrosas excepciones, se carece de una interrelación estrecha entre los cambios en la administración universitaria con los cambios que apuntan a la calidad académica y curricular, la infraestructura y los sistemas de información, los énfasis en la investigación y los proyectos de vinculación con el entorno. Es decir, lo frecuente es que se limiten las reformas a ciertos ámbitos universitarios y no a su conjunto.¹⁰⁰

Un elemento fundamental a tener en consideración es que las reformas, en este escenario, enfrentan en muchas ocasiones niveles de conflicto o desinterés de sus comunidades académicas dadas las carencias en los fundamentos que las sustentan. La ausencia de estas orientaciones teórico-filosóficas y políticas que convoquen y aglutinen a la colectividad universitaria, aunado al contenido mismo de las reformas, tiene graves efectos, entre ellos: alienta la competitividad individualizada de las instituciones, de los

⁹⁸ El debate internacional de los últimos años es coincidente en la necesidad de atender estos ejes problemáticos sin embargo hay diferencias en las políticas propuestas para dar respuesta a estos desafíos así como en las medidas consideradas adecuadas para llevarlas a cabo. RODRÍGUEZ, Roberto, “The modernization of higher education in Mexico: an agenda for discussion”, p. 7.

⁹⁹ DIDRIKSSON, Axel, *Op. Cit.*, p. 368.

¹⁰⁰ En otras ocasiones las reformas aparecen articuladas solo a nivel documental y discursivo pero sin llegar a su implementación, aunque en descargo, habría que recordar que las reformas educativas implican tiempo para producir resultados.

académicos y de los estudiantes; aumenta el sentimiento de pérdida de autonomía institucional; y amenaza la participación y desarticulación de las comunidades académicas.¹⁰¹ Entre otras múltiples consecuencias, deseáramos detenernos brevemente para reflexionar sobre dos aspectos: uno referido a la especialización y el otro al de la autonomía.

Las universidades enfatizan la proliferación de especialidades, sin atender de igual manera la consecuyente y creciente incomunicación de sus lenguajes, lo que conduce muchas veces a la derrota prematura, por diversos medios, de la creación de proyectos alternativos de universidad que implican una mayor interdisciplina y transdisciplina.

El segundo aspecto sobre el que deseáramos invitar a reflexionar es el de la autonomía. *La utilización histórica del concepto de autonomía por parte de las universidades –por ejemplo la UNAM-, puede tener dos caras complementarias y antagónicas: una, puede significar la protección para la libertad de pensamiento, investigación y cátedra; la otra, puede servir de argumento para el inmovilismo.* Es decir, la ilimitada interpretación del concepto de autonomía universitaria puede ser un elemento de potencial impulso a las reformas integrales pero también un factor que haya dificultado e impedido el desarrollo de políticas y planes globales de reforma. Esto puede estar relacionado con el hecho de que las universidades de provincia sean más sensibles a las cuestiones financieras y presupuestales provenientes del gobierno, lo que probablemente explique el porque no sean tan contestatarias en torno a la defensa del concepto de autonomía y sean más receptivas, en general, a las políticas de las autoridades educativas federales.

Por último, estas reformas que no tocan la organización del conocimiento ni una nueva forma de pensar se ubican en el contexto de un proyecto de sociedad mundial que se define como único e inevitable, y que conlleva una visión de la educación universitaria que pretende responder con eficiencia a los requerimientos de la economía, la mundialización y el mercado mundial.¹⁰² Por ello, le podemos llamar a este escenario el *escenario de las reformas sobre calidad, cobertura y pertinencia en el ámbito de la modernización.*

En este marco, la universidad enfatiza sus funciones de docencia más que de formación, privilegia la medición de resultados cognitivos estandarizados más que la comprensión, y fortalece la evaluación de la actividad académica individual dentro de la estrechas disciplinar más que la evaluación de unidades o equipos colectivos interdisciplinarios de trabajo. Es una concepción de la educación que tiende a una visión unidimensional, por ejemplo, en concebirla como una cuestión técnica, en capacitar con competencias para las demandas del mercado, etc.

¹⁰¹ DIDRIKSSON, Axel, *Op. Cit.*, p. 368-370.

¹⁰² "...la universidad ha cambiado. Ya no son los ideales humanísticos los que rigen sus destinos. Ni la educación liberal de Newman, ni la ciencia en el ideal de la universidad alemana, ni la idea de cultura en la filosofía de Ortega y Gasset, configuran el prototipo de esencia de nuestras universidades modernas. Su "destino, -como dijera de la sociedad, Walter Rathenau, a principios de la Primera Guerra Mundial-, es la economía". El centro de gravedad lo constituye ahora la formación de profesionales y de especialistas." PIÑÓN, Francisco, "Universidad, poder y sociedad: una reflexión filosófica", en BARBA, Antonio y Luis Montaña, *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, p. 63.

Si bien pueden identificarse limitaciones obvias en este primer escenario –que es el dominante-, donde se dan las reformas de nuestro país y sin duda de otras regiones del mundo, es factible desprender algunos elementos potenciales que nos pueden conducir a la propuesta de un conjunto de reformas mejor sustentadas y articuladas.

Antes de referirnos a un segundo escenario de las reformas universitarias, como escenario deseable, quisiéramos señalar el *potencial de algunos elementos presentes en las reformas que se han suscitado en nuestro país en los últimos años y que podrían profundizarse para dar paso a reformas más trascendentes* en torno a la educación superior.

Un primer elemento, es la *conciencia de crisis sobre el sistema universitario y sus instituciones*. Como sabemos es general la preocupación por los déficit universitarios, derivados de los problemas de eficiencia, eficacia y cumplimiento de sus funciones sustantivas por parte de todos los actores involucrados en la educación superior así como por diversos sectores sociales externos a ella pero relacionados con su servicio. El hecho de que exista una conciencia de crisis y, por tanto, una coincidencia en la exigencia de modificar o transformar las universidades, posibilita un contexto que favorece la formulación de las reformas. Así mismo, la turbulencia e incertidumbre que caracterizan a nuestras sociedades latinoamericanas son una invitación a repensar la universidad y su rol social. En ocasiones, los “signos de los tiempos” anuncian la urgencia de los cambios, hoy al parecer nos encontramos en esta tesitura.

Es esta conciencia de crisis, que se comparte a nivel internacional, lo que ha contribuido a *poner en movimiento a las universidades*. Las autoridades educativas gubernamentales, los funcionarios universitarios, los académicos, los estudiantes y otros muchos actores se preguntan sobre el presente y futuro de la universidad. Se aceptan las reformas o se rechazan, se cuestiona su dirección, pero de cualquier manera se perciben transformaciones, cambios y movimientos en las universidades.

Un tercer elemento que puede favorecer reformas más profundas es la creciente conciencia de la *necesidad de la multidireccionalidad de las reformas*. Así, la puesta en marcha de los cambios universitarios tiene que comprender la transformación en las formas de gobierno, en la administración académica, en la evaluación de la calidad de los procesos y resultados, en la responsabilidad compartida y cooperación de unidades, en el compromiso por la construcción de un proyecto alternativo de sociedad, en la democratización de sus estructuras de representación, en la formulación e implementación de sus modos de financiamiento, en la integración del sistema universitario con el resto del sistema educativo superior, etc.

Otro elemento alentador para la formulación de una reforma de mayor envergadura es la coincidencia de opiniones en lo concerniente a la necesidad de *repensar el papel formativo de la educación superior*, que implica no detenerse en una simple capacitación profesional sino establecer y consolidar una formación interdisciplinar, rescatar el papel de la universidad como conciencia crítica, recuperar el sentido humanista en la educación y

generar procesos educativos que conduzcan a mejores condiciones de vida para el conjunto social.

Además, es constante el llamado a la universidad para que *redefina su relación con el entorno*, lo que implica replantearse su misión, su función y su relación con el contexto social. Esta vinculación puede lograrse mediante una periferia eficaz y flexible en las universidades, que esté atenta a las necesidades inmediatas y explore las potencialidades del contexto. Es decir, se trata de concebir un proceso dinámico que facilite el flujo de demandas, recursos y comunicación entre la universidad y su entorno sociopolítico y cultural.

Un aspecto importante más es el que se refiere a la propuesta de buscar *nuevos modelos organizacionales para la universidad*, lo cual exige la flexibilización de sus estructuras par facilitar las respuestas a sus crecientes demandas sociales en un contexto cada vez más incierto y cambiante. Esta reorganización debe darse en el marco de la complejidad, la diversidad de campos disciplinarios y la necesidad de impulsar la interdisciplina y la transdisciplina que hoy exige la mundialización.

Un factor clave que ha fortalecido las reformas en México es *la acumulación de fuerzas políticas e intelectuales tanto al interior como al exterior de las universidades*. Es imprescindible la obtención de consensos, alianzas y negociaciones para la formulación y puesta en marcha de las reformas. Esto significa que las reformas requieren necesariamente transitar por el ámbito de la política.

Lo anterior se relaciona con otros dos elementos que pueden apoyar el camino de las reformas. El primero, la necesidad de *abrir espacios para el debate democrático*, donde se puedan tramitar y argumentar las diferencias, aceptar los descensos y evitar la tentación de imponer reformas por mandato burocrático –sin embargo, hay que considerar la existencia de agrupaciones de profesores, estudiantes y administrativos capaces de bloquear o neutralizar proyectos innovadores que perciben como nocivos para sus intereses-. La segunda consideración consiste en el importante *papel que las rectorías y las autoridades de las universidades pueden desempeñar como impulsoras de las reformas*. El liderazgo académico de las mismas puede llevarlos a ocupar un rol protagónico en los procesos de cambio y en la formación de coaliciones y alianzas necesarias para instrumentarlas con eficiencia.

El liderazgo académico implica definir y condensar el rumbo colectivo, los sentidos y los propósitos universitarios. *Sin definiciones y argumentos claros, sometidos a la consulta y al diálogo, es imposible la aceptación de las reformas*. Para ello, es indispensable atender el déficit de colectivos o colegiados académicos.

Por último, otro elemento prometedor es la idea de que *la universidad se repiense constantemente a sí misma*, lo que significa ponernos en movimiento constante como individuos y como colectividad del conocimiento, dudar de los conocimientos adquiridos en algún momento de la vida y estar en disposición para hacerse de nuevas formas de experiencia y conocimientos para desarrollar nuevas capacidades. Es lo que Alfredo

Gutiérrez denomina *univermoción*, un movimiento de recalificación permanente de todos los actores universitarios.¹⁰³

Los elementos enlistados que pueden proyectarse para la formulación e implementación de una reforma a mayor profundidad, tienen la posibilidad de convertirse también en sus propias limitaciones pues en cada uno de los aspectos considerados – búsqueda de nuevos modelos organizacionales, nueva vinculación con el entorno, redefinición del papel formativo de la universidad, etc.- existen debates, confrontaciones, opiniones diversas, visiones encontradas, luchas por el poder y deseos de apropiación sobre el sentido y función de la universidad.¹⁰⁴

Segundo escenario: las reformas en las formas de pensar.

Esta segunda posibilidad consiste en la propuesta de un escenario deseable, parte de la invitación a pensar nuevas formas de organización del conocimiento que nos hace Edgar Morin. La invitación es no quedarnos encerrados, buscando respuestas para superar las problemáticas que enfrenta hoy la universidad, en los compartimientos disciplinares de la organización universitaria tradicional.

Una reforma en las formas de pensar implica poner atención en la organización de los saberes, de poder integrar las ciencias emergentes, de reagrupar las disciplinas que han redefinido los campos del conocimiento recientemente –la cosmología, las ciencias de la tierra, la ecología y la nueva historia humana, como ciencias polidisciplinarias y transdisciplinarias, que abordan problemas transversales y planetarios-; de reflexionar en torno al conocimiento y la ciencia, sin dejar fuera las preguntas fundamentales de todo quehacer humano; de no ignorar el contexto de las profesiones y las disciplinas en la nueva mundialización; de atender desde la universidad la polarización de visiones, la oposición ciega entre intereses en conflicto, la desmemoria y las salidas prepotentes que invitan a la violencia; de volver a descubrir en la filosofía, la literatura y las artes los problemas centrales de la condición humana que por ahora la educación suele dejar de lado.¹⁰⁵

No se pretende con ello negar las reformas para una mayor calidad, cobertura y pertinencia de la educación superior sino más bien de profundizarlas y complejizarlas. Es decir, para dar cuenta de lo anteriormente señalado no bastan las reformas administrativas, curriculares, normativas o laborales sino que es necesario enmarcarlas y articularlas en una reforma en las formas de pensar y organizar los conocimientos, lo que implica otro

¹⁰³ GUTIÉRREZ, Alfredo, “El conocimiento empieza por nosotros: de la autocrítica a la univermoción”, en LUENGO, Enrique, *Educación, mundialización y democracia: un circuito crítico*. UNLA/ITESO/UIA/UVM/IIPC/UNESCO, México, 2001, p. 33-95.

¹⁰⁴ Entre estas controversias destaca el tipo de relación que deben mantener las universidades con el poder gubernamental –de sana distancia, de alianza irrestricta, de negociación, etc.-. Cfr. MUÑOZ, Humberto, *Universidad, política y cambio institucional*, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad/Grupo Editorial Porrúa, México, 2002.

¹⁰⁵ GUTIÉRREZ, Alfredo, *Propuesta I: Edgar Morin, conocimiento e interdisciplina*, Universidad Iberoamericana, México, 2003, p. 83.

paradigma epistemológico. Se trata de repensar el presente y el porvenir de la universidad a partir de fundamentos nuevos y distintos.

Este paradigma tiene como uno de sus fundamentos la tesis de que la realidad, que siempre viene unida, la hemos dividido y fragmentado para conocerla, lo que nos ha conducido a respuestas parciales al atender los diversos aspectos de la complejidad de lo real. La propuesta, por tanto, es buscar articular lo separado para ofrecer mejores respuestas a los asuntos humanos y de la naturaleza. La sociedad contemporánea está urgente de nuevas definiciones de razón, interacción y sensibilidad. La reflexión, la incertidumbre, la flexibilidad, la transversalidad, la complejidad y los más altos niveles de conocimiento –vinculados a la interdisciplina, transdisciplina y metacognición– son síntomas de esta nueva búsqueda.

Por ello, la reforma en las formas de pensar implica la reorganización de la universidad pues como dice Alfredo Gutiérrez: “Podríamos ser más concientes de que hay líneas de solución originadas en otros territorios, otras que podemos buscar juntos, y el resto que aparecerán ante una nueva multitud de ojos y cerebros conectados en redes multidisciplinares y polivalentes. Todo este retejimiento, recomposición del conocimiento hace falta para poder ver las posibilidades inminentes de otras sociedades por inventar, para imaginar las diferencias que aún impedimos o contenemos, guardadas en nosotros mismos y en las formas organizativas de las sociedades actuales.”¹⁰⁶

Una nueva forma de pensar la universidad implicaría cambios: en la visión y propósitos de las instituciones, en la distribución de los recursos y la organización de sus unidades, en las formas de relación e interacción interdisciplinares, en la normatividad institucional y sus figuras jurídicas, en las acciones y las políticas académicas y culturales, en los recursos comunicativos, en el desarrollo de un sistema de control de calidad amplio y participativo, en los espacios para el debate y las resistencias, en la redefinición de la investigación y la docencia así como en la transmisión y distribución del conocimiento, en la búsqueda de una nueva relación de las prioridades nacionales y regionales con las áreas del conocimiento, en asumir que el conocimiento transdisciplinario se produce en el contexto de su aplicación y reflexión, y, sobretodo, en el reaprendizaje continuo de nosotros mismos. En síntesis, sería un conjunto de innovaciones que permitirían y harían posible la reorganización del conocimiento.¹⁰⁷

Una universidad de este tipo se sostiene en la transformación de sus estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos – institucionales o interinstitucionales–, contrario al escenario de la individualización sostenido por la competitividad excluyente que por ahora parece dominar en el sistema educativo. En términos de políticas públicas en torno a la educación superior, significa un modelo de cambio que favorece el intercambio de experiencias, la articulación de sus funciones y las interrelaciones. Como afirma Axel Didriksson, se trata de un cambio en el modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la

¹⁰⁶ *Idem.*, p. 87-88.

¹⁰⁷ *Idem.*, p. 109.

reflexión sobre el otro –y en la autorreflexión añadiríamos-, en el impulso a esquemas de autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad.¹⁰⁸

En el primer escenario, la educación superior está orientada a una concepción cerrada acerca de la relación con la economía y, en el segundo, está al servicio de la relación con el conocimiento, la cual se cuestiona sobre la posibilidad de una universidad que sostenga una relación más abierta con la sociedad y con una concepción más abierta del ser humano. Como afirma Ronald Barnett, la educación superior es un proceso abierto y no una venta de productos predeterminados, y añade: “la educación superior no puede plantearse seriamente la empresa de promover una sociedad más autocrítica y capaz de brindar información si no asume ella misma esas características. No puede ocuparse de los problemas interdisciplinarios de la sociedad moderna si no tiene ella misma un carácter profundamente interdisciplinario. Tampoco puede esperar que la sociedad analice críticamente sus formas dominantes de conocimiento, aprendizaje e interacción si ella misma no está preparada.”¹⁰⁹

Las reformas, es este segundo escenario, deben conducir a las universidades a revisar con profundidad el modelo de desarrollo por el que ha optado y otros le han impuesto a nuestro país, el cual se ha mostrado incapaz de reducir la creciente desigualdad –y su resultado la pobreza-. Se trata de analizar a fondo nuestros problemas, diseñar alternativas viables de una nueva construcción de la sociedad, de negociar política y socialmente su puesta a prueba, de buscar su constante perfeccionamiento en su implementación.

Los obstáculos y retos para la consecución de las reformas desde este escenario son múltiples. Destaca entre ellos la resistencia al cambio tanto en la organización en su conjunto como a nivel individual pues “nuestros anquilosamientos, hábitos y rutinas nos impiden visualizar las nuevas propuestas cuando éstas afectan directamente nuestro “establishment” personal e intelectual.”¹¹⁰ Además un obstáculo más es el enfrentar las tendencias predominantes de la individualización y competitividad excluyente que dominan actualmente en la educación superior –de ahí la necesidad de revertirla en cooperación y construcción en común en un escenario alternativo-.

Habría que considerar también que la interdisciplina –en ocasiones entendida como agregado de discursos monodisciplinares- ha tenido una larga trayectoria de experiencias fallidas, no ha podido arraigarse del todo en las universidades, no sólo porque los académicos del ámbito disciplinario no le confieren legitimidad sino además porque la sociedad en general tiene dudas acerca de su oferta como capital económico y cultural. Los movimientos transdisciplinarios, a su vez, han tenido sus fracasos porque no tenían amigos ni dentro ni fuera del ámbito académico o bien porque trataron con demasiado respeto a las disciplinas y las mantuvieron intactas.¹¹¹ Estas experiencias obligan a replantear las

¹⁰⁸ DIDRIKSSON, Axel, *Op. Cit.*, p. 370-371.

¹⁰⁹ BARNETT, Ronald, *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa ed., Barcelona, 2001, p. 45.

¹¹⁰ GUTIÉRREZ, Alfredo, *Op. Cit.*, p. 107.

¹¹¹ BARNETT, Roland, *Op. Cit.*, p. 198.

estrategias para ir teniendo adeptos, al interior y fuera de las universidades, convencidos de la necesidad urgente de profundizar la interdisciplina y la transdisciplina.

En cuanto a las *estrategias experimentadas* de las que dispone –aún en otros contextos fuera del país- para aproximarse a este escenario, se muestra que el cambio se asume desde la rectoría y el grupo cercano de colaboradores, los cuales impulsan la propuesta a partir de un liderazgo académico que cuenta con ideas claras y bien fundamentadas, sometiéndolas a un proceso de “auto-regulación” y consenso, para que alcance niveles óptimos de participación entre la comunidad universitaria y lleguen a definir entre todos los involucrados los aspectos operativos y las metas a alcanzar en diferentes momentos, considerando una trayectoria de largo plazo. A esta estrategia es importante añadirle la necesidad de atender el déficit de colectivos o colegiados académicos, si es que se desea producir modelos alternativos universitarios, pues el trabajo o compromiso individual no bastan.

En una investigación sobre las universidades europeas, que intentando ser diferentes, buscaron alejarse de las regulaciones gubernamentales y estandarizaciones exigidas, Burton Clark¹¹² concluyó que las estrategias fundamentales para su transformación –las cuales pueden ser retomadas desde el segundo escenario de las reformas que proponemos- fueron: a) una dirección central reforzada, las cuales pueden tomar formas diferentes; b) una periferia de crecientes unidades o centros interdisciplinarios para vincularse con grupos y organizaciones externas, cuyas características son la flexibilidad, la interdisciplina, su orientación para solución de problemas prácticos y su provisionalidad en cuanto a su duración temporal; c) un núcleo académico altamente estimulado, con participación activa de sus miembros, que se configuran como grupos colegiados para decidir, en base a una nueva concepción de la gestión, sobre las tareas y problemas a resolver; d) una cultura innovadora integrada, que pueda convertirse, conforme el avance de sus ideas y prácticas, en identidad institucional y reputación distintiva, y con ello llevar a una nueva cultura universitaria; e) una diversificación del financiamiento, pues una institución orientada al cambio requiere mayores recursos financieros, por lo que es necesario una cartera más amplia de fuentes alternas de recursos para no depender de una sola y estrecha base de apoyo.

Por su parte, Ronald Barnett, si bien establece que las condiciones pragmáticas de la universidad deben de ser reflexionadas con inteligencia para establecer sus nuevas estructuras –y a partir de ahí elaborar las metacondiciones, estrategias, actividades y formas de participación-, propone algunos principios generales para repensar la universidad en la complejidad planetaria en la que estamos inmersos. Estos principios son: interdisciplinariedad crítica, autoescrutinio colectivo, renovación premeditada, movilización de las fronteras inter e intra universitarias, compromiso participativo y tolerancia comunicativa.¹¹³

¹¹² CLARK, Burton, *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*, UNAM/Grupo editorial Porrúa, México, 2000, p. 32-38.

¹¹³ BARNETT, Ronald, *Claves para entender la universidad, en una era de supercomplejidad*, Ediciones Pomares, Girona, 2002, p. 141-148.

Finalmente, no habría que olvidar la estrategia multiplicadora que nos recuerda Edgar Morin, cuando nos alienta afirmando: “es necesario saber comenzar y el comienzo no puede ser más que desviado y marginal”. Las iniciativas exitosas de reforma diseminan posteriormente su idea fundante y, al difundirse, se convierten en fuerza activa.¹¹⁴

Las posibilidades: recrear y crear.

Son muchos y variados los datos, argumentos y razones que nos permiten confirmar el estancamiento y el aletargamiento de la vida universitaria en muchas de sus sedes, aún en las que en su tiempo han sido más prestigiadas. La repuesta no puede ser el vacío, el resentimiento o el discurso ideológico, ello exhibe la ausencia de autocrítica y es señal de rezago.¹¹⁵ Hace falta, por tanto, permitir el libre flujo a la capacidad propositiva de los universitarios, en una doble vertiente complementaria. Las posibilidades de implementación de las reformas del pensamiento y de una nueva organización del conocimiento, tiene dos posibilidades complementarias de implementación.

Una vertiente consiste en las reformas generales o parciales, según su distinto ritmo y posibilidades de avance, lo que está en relación con las historias y condiciones de cada universidad en particular. En este caso se trataría de *recrear las universidades existentes*. Otra posibilidad es crear *nuevos modelos organizacionales universitarios* que permitan la exploración deliberada de un nuevo quehacer educativo.¹¹⁶ En cierto sentido la universidad está en ruinas, como afirma Bill Readings¹¹⁷, sin embargo no tenemos que vivir entre ellas, pues podemos construir una universidad nueva, con nuevos fundamentos –que al parecer falta definir-, reconociendo el contexto de las dislocaciones sociales y globales en el que se ha de entender la educación superior contemporánea.

La creación de otras universidades sin duda tendrá que considerar diversas tensiones que se dan en la universidad moderna, entre ellas: las tensiones que enfrentan los requerimientos de capacitación para los procesos de producción y dinámica del mercado con el diálogo crítico no distorsionado basado en las ideas de verdad, democracia, crítica, sí mismo y emancipación; las tensiones entre la razón instrumental con la razón guiada por la búsqueda colaboradora del mejor argumento; las tensiones entre la tradición y la modernización, en otros términos, entre la historia de las instituciones y la necesidad de cambio; las tensiones entre el gobierno académico y la gestión eficiente; y las tensiones entre una visión enciclopédica del conocimiento y la necesidad de utilizar el conocimiento en la resolución de problemas. En fin, una nueva visión de la universidad esta condenada a

¹¹⁴ MORIN, Edgar, *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1999, p. 131.

¹¹⁵ GUTIÉRREZ, ALFREDO, “El conocimiento empieza por nosotros: de la crítica a la univermoción”, p. 47.

¹¹⁶ En este sentido el sector privado universitario de calidad también puede producir nuevos modelos y enfoques para la educación superior –por su tamaño más reducido que las públicas, la ausencia de una pesada historia institucional, su menor estructura burocrática, su relativa autonomía en el diseño de sus modelos académicos, entre otras cosas-, no obstante que los dueños y operadores de muchos de estas instituciones carecen del capital intelectual para imaginarlos. ALTBACH, Philip, *Educación superior privada*, p. 89-91.

¹¹⁷ READINGS, Hill, *The university in ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 1999, p. 169.

vivir entre estas tensiones y con un grado mayor de incertidumbre, dada la pérdida de seguridad de la que dependen. *En este contexto, las ideas de impredecibilidad, desafío, ignorancia, turbulencia, riesgo, complejidad, inestabilidad e incluso caos, serán conceptos alrededor de los cuales es posible repensar la universidad. No hay forma de evitar esta situación, de modo que tenemos que afrontarla, pues en lo más profundo de nuestra conciencia universitaria sabemos que la educación superior no puede continuar como está.*¹¹⁸ El reto, por tanto, es reconstruir la universidad para que ella nos ofrezca un flujo continuo de reinterpretaciones sobre nuestras historias para añadirlas a los que ya tenemos sobre el mundo y nos permita retroproyectarla a un mejor futuro, a la vez, que sea un interrogante crítico e incluso de rechazo a las ideas existentes, posibilite el desarrollo de las capacidades humanas para vivir con mejores niveles sustentables de bienestar y con propósitos que colectivos incluyentes en medio de la incertidumbre. Todo esto representa una enorme agenda para la universidad pero lo que históricamente ha sido la casa del conocimiento y del espíritu tiene un gran potencial para responder a las exigencias que hoy nos plantea las complejas realidades de nuestro planeta.

La experimentación de una nueva concepción de universidad permitiría buscar alternativas en esfuerzos de pequeña escala, evitando los grandes errores de funcionarios gubernamentales que decretan y ordenan reformas sin antes someterlas a prueba. Esta manera de proceder es un riesgo para los gobiernos centralizados. Para la posibilidad de sondear nuevas alternativas en la educación superior es necesario dar una gran autonomía a este tipo de instituciones para que puedan ser flexibles, dinámicas y autocorregirse rápidamente. Esto significa que en lugar de alabar la homogeneidad, los sistemas educativos deberían esforzarse por diversificar sus capacidades.

Finalmente, es fundamental recordar que la misión de la universidad es una tarea de creación intelectual para una mejor sociedad y para que la misma pueda renovar y recrear lo mejor de su pasado.

¹¹⁸ BARNETT, Ronald, *Claves para entender la universidad, en una era de supercomplejidad*, p. 84-85, 101; DÍAZ Barriga, Ángel, “El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización”, en MUÑOZ, Humberto, *Universidad: política y cambio institucional*, p. 171-186.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA Silva, Adrian, En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, pp. 107-132.

ACOSTA Silva, Alberto, *Estado, políticas y universidades en una período de transición*, Universidad de Guadalajara/Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

ALTBACH, Philip, *Educación superior privada*, UNAM, Centro de estudios sobre la universidad, M.A. Porrúa, México, 2002.

ANUIES, *La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones*, Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, México, 1998.

BARBA Álvarez, Antonio y Luis Montaña Hirose (coord.), *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. UAM/M.A. Porrúa, México, 2001.

BARNETT, Ronald, *Claves para entender la universidad, en una era de supercomplejidad*, Ediciones pomares, Girona, 2002.

BARNETT, Ronald, *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa ed, Barcelona, 2001.

BECHER, Tony, *Tribus y territorios académicos*, Gedisa ed., Barcelona, 2001.

BRUNNER, José Joaquín, “Los nuevos desafíos de la Universidad”, en Educyt, *Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires*, núm 91, septiembre, educyt@de.fcen.uba.ar

BRUNNER, José Joaquín, *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile, 1990.

CASANOVA Cardiel, Hugo y Roberto Rodríguez Gómez (Coord), *Universidad Contemporánea: política y gobierno*. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM/Porrúa, México, 1999.

CLARK, Burton R., *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*, Coordinación de humanidades, UNAM/M.A. Porrúa, México, 2000.

CLARK, Burton R., *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen/Universidad Futura/Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1992.

COMBONI Salinas, Sonia et al, *¿Hacia dónde va la universidad pública?: la educación superior en el siglo XXI*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochmilco, México, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan, Universities and transdisciplinarity, ponencia presentada en el Congreso Internacional "Quelle Université pour demain? Veers une évolution transdisciplinaire de l'Université", Locarno, Suiza, 1997.

DE LUCAS, Javier, Solidaridad, cooperación, Universidad, en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.) *La universidad en el cambio de siglo*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

DIDRIKSSON T., Axel y Alma Herrera (Coord.), *La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición*, Universidad Autónoma de Zacatecas/Grupo Editorial Porrúa, México, 2002.

FRESÁN, Mgdalena y Huáscar Taborga, *Tipología de instituciones de educación superior*, México, ANUIES, <http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib13/0.htm>

GONZÁLEZ Casanova, Pablo, *La universidad mexicana en el siglo XXI*, Era, México, 2001.

GUILLAUMIN Tostado, Arturo, "Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad", mimeo, Xalapa, México, 2001.

GUITÉRREZ, Alfredo, *Propuesta I: Edgar Morin, conocimiento e interdisciplina*, Universidad Iberoamericana, México, 2003.

GUTIÉRREZ, Alfredo, "El conocimiento empieza por nosotros: de la autocrítica a la univermoción", en Enrique Luengo (comp.), *Educación, mundialización y democracia: un circuito crítico*, UNLA/ITESO/UIA/UVM/USAL/UNESCO, México, 2001.

GUITÉRREZ, Alfredo, *Anticonferencia: hacia la modernización universitaria y el neoliberalismo intelectual*, Universidad Iberoamericana, México, 1992.

IBARRA Colado, Eduardo, La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, pp. 75-105.

IBARRA Colado, Eduardo, "Auto-estudio de las universidades públicas mexicanas: propósitos, orientación y perspectivas", México, mimeo, propósitos, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, Octubre 2001.

IBARRA Colado, Eduardo, *Universidad de México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Colección Posgrado, México, UNAM/UAM/ANUIES, 2001.

LANZ, Rigoberto, “¿Qué quiere decir “reforma universitaria”? lo que quieren los que quieren la reforma”, Informe final ORUS.VE entregado a UNESCO/IESALC, Carácas, 2003.

LANZ, Rigoberto, “¿Quién le teme a las reformas?”, en *Cuadernos*. Cuaderno 1, noviembre de 2002 (Encarte de *Question* no. 5.).

MENDOZA Rojas, Javier, “La evaluación y la acreditación de la educación superior en México”, Conferencia del representante de la ANUIES en la sesión de COEPES del Estado de Chiapas, marzo 5, 2003.

MENDOZA Rojas, Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. Porrúa/CESU/UNAM, México, 2002.

MIRANDA, Francisco, *La universidad como organización del conocimiento: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, El Colegio de México/Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001.

MORIN, Edgar et al, *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, UNESCO/IIPC/USAL/Universidad de Valladolid, Valladolid, 2002.

MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Paris, 1999.

MUÑOZ García, Humberto (coord), *Universidad: política y cambio institucional*, UNAM/Centro de estudios sobre la universidad/M.A. Porrúa, México, 2002.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos, “Desafíos y fortalezas de la universidad para los próximos 40 años”, Conferencia magistral en el 60avo aniversario de la Universidad Iberoamericana, mimeo, México, 2003.

NICOLESCU, Basarab., “The transdisciplinary evolution of university condition for sustainable development”, ponencia presentada en el Congreso “Universities Responsibilities to Society, Bankok, 1997.

NICOLESCU, Basarab., “La transdisciplinarité, Manifieste”, extracto del libro “La transdisciplinarité, Manifieste”, Editions du Rocher, Paris, 1996.

ORNELAS, Carlos (1995). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE, Nafinsa y FCE, México, 1995.

QUÈU, Philippe, “L’Université de l’Universel”, ponencia presentada en el Congreso Internacional “Quelle Université poru domain? Veers una évolution transdisciplinaire de l’Université”, Locarno, Suiza, 1997.

READINGS, Bill, *The university in ruins*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.

RESÉNDIZ Núñez, Daniel, *Futuros de la educación superior en México*, Siglo XXI, México, 2000.

RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, pp. 11-16.

RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, Continuidad y cambio de las políticas de educación superior, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, pp. 133-154.

RODRÍGUEZ, Roberto, “La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales”, en Carlos Alberto Torres (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana para el siglo XXI*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, 2001.

RODRÍGUEZ, Roberto, “The modernization of higher education in Mexico: an agenda for discusion”, Centro de Estudios sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, Universidad Autónoma de México, 1998.

RODRÍGUEZ, Roberto, “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”, *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(1), <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-rdgo.html>

RUBIO Almonacid, Maura, “Universidad-sociedad: una relación cambiante”, Universidad Iberoamericana, mimeo, 1999.

SALMI, Jamil, *La educación superior en los países en vías de desarrollo: peligros y promesas*, Comité técnico sobre educación superior y sociedad del Banco Mundial y la UNESCO, Asociación Colombiana de Universidades, Bogota, 2000.

SCHMELKES, Sylvia, “El futuro de la educación superior en México”, Conferencia magistral en el 60avo Aniversario de la Universidad Iberoamericana, mimeo, México, 12 de marzo 2003.

TÉLLEZ, Magaldy y Humberto González, “Las políticas para la educación superior en Venezuela: un espacio para el diálogo entre el Estado y las instituciones”, Informe final ORUS.VE entregado a UNESCO/IESALC, Carácas, 2003.

TÉLLEZ, Magaldy, “Propuesta para una agenda de la reforma universitaria”.

THOMPSON Klein, Julie, (editor), *Interdisciplinary education in K-12 and college*, The Collage borrad, New Cork, 2002.

VALENTI, Giovanna y Gloria del Castillo, “Mapa actual de la educación superior en México de cara al siglo XXI”, en *México 2010: pensar y decidir la próxima década*, Tomo I, Centro de Estudios Estratégicos Nacionales/IPN/UAM/Noriega ed., México, 2000.

VOSS, Karen-Claire, “The University as a Space of Possibility”, en *Bulletin Interactif du Centre International du Recherches et Études Transdisciplinaries*, No. 12, 1998.

WALDEGG, Guillermina, Panorama del estado actual de la educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, pp. 181-189.

Documentos.

ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 2000.

CENEVAL, *Plan estratégico 2003-2010*, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, mimeo, México, 2003.

CENEVAL, *Acerca del CENEVAL y los exámenes generales de egreso de la licenciatura*, Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., México, 1998.

CONSEJO INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (CIDE), *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*, Philip, H. Coombs, coordinador general, Secretaría de Educación Pública, México, 1991.

COORDINACIÓN DEL ÁREA EDUCATIVA DEL EQUIPO DE TRANSICIÓN DEL PRESIDENTE ELECTO VICENTE FOX QUESADA, *Bases para el programa sectorial de educación XXI, 2001-2006*, México, 2000.

DELORS, Jaques, *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Ediciones UNESCO, París, 1996.

OCDE, *Examen de las políticas nacionales de educación, México: educación superior*, OCDE, París, 1997.

UNESCO, *Higher education in the twenty-first century: vision and action*, World Conference on Higher Education, Final Report, Vol. 1, Paris, october 1998.