

# EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA FRENTE A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

---

## PRELUDIO:

### IMÁGENES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

*Un par de breves textos delinear el perfil que adquiere progresivamente la educación superior en México e ilustrarán mejor que una explicación detallada. Primero: “Cuando un profesor joven, aún no doctor, entra en su Departamento lo primero que escucha es: ¡Ya sabe! por ahí fuera le preguntarán si es Doctor o no, ¡No le van a preguntar si es buen profesor! Cuando usted ya es Doctor, vuelve a escuchar ¡Por ahí fuera no le van a preguntar si publica sus trabajos de investigación, sino, dónde publica! Y el joven doctor, que por otra parte ya empieza a tener canas, vuelve a reestructurar su orden de prioridades. Lo triste es que en ninguno de los casos ubicó a la docencia en un puesto estelar. Es más, en una ocasión en la que pensó en hacer unas transparencias para sus alumnos escuchó: ¡No pierda el tiempo y dedíquese a mejorar su artículo! En otra ocasión comentó en su departamento, voy a redactar un libro para mis alumnos, su euforia se desvaneció cuando varias voces al unísono le dijeron: ¡Si quiere perder un año de su vida...! Allá usted...” (Venancio-Freire, 2002: 39).*

*La segunda situación la extraigo de Daniel Schugurensky (2002: 120) en un análisis de la educación superior canadiense: “Uno de los momentos cruciales en el tránsito hacia la universidad heterónoma tuvo lugar en 1983, cuando el flamante gobierno conservador estableció el Corporate-Higher Education Forum, inspirado en el Business Higher Education Forum que fuera creado en Estados Unidos cinco años antes. Siguiendo el modelo estadounidense, el Corporate-Higher Education Forum reunió a los gerentes de las empresas más importantes y a los rectores de las universidades más prestigiosas para trabajar en agendas comunes, especialmente en una mejor articulación entre la educación superior y el mercado. La similitud de perspectivas e intereses de los distintos actores fue*

*tan notable que el coordinador del Foro señaló que, durante el transcurso de las discusiones, era casi imposible distinguir si el que hablaba era el rector de una universidad o el gerente de una empresa privada”.*

## **LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Marcela Mollis ofrece un recuento de los indicadores más visible de la transformación universitaria en América Latina (2003: 10-11): expansión de la matrícula, leyes de educación superior en escenarios institucionales con tradición autónoma, diversificación de tipos institucionales, diversificación de fuentes de financiamiento, alianzas estratégicas entre agencias internacionales y tomadores de decisiones gubernamentales, presencia creciente de la inversión privada, procesos de privatización y mercantilización, aparición de nuevos proveedores de servicios educativos, evaluación y rendición de cuentas, acreditación y certificación (de programas, instituciones y sujetos), instancias de coordinación a todos los niveles (nacional, regional e interuniversitario), reformas institucionales y normativas, reformas académicas (acortamiento de carreras, títulos intermedios, flexibilización de la currícula por modalidad de créditos, importación de modelos basados en competencias profesionales), formas de aprendizaje a distancia, tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas, reciclamiento de competencias.

No obstante los cambios, o tal vez por su naturaleza, surgen cuestionamientos acerca de su significado e impacto: “El malestar por el funcionamiento deficiente de las universidades latinoamericanas se fue instalando en la década del ’80 conforme los procesos democratizadores se fueron consolidando. Re-conquistada la democracia a nivel nacional, emergió la preocupación por los vicios y defectos institucionales, reconocidos por sus actores intra-muros” (Mollis, 2003: 9). La idea es polémica: el malestar con las universidades, en los ’80, coincide con la consolidación de la democratización, es decir, que a mayor democratización de las sociedades, la inconformidad contra las universidades aumentó<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El tema abre una línea de discusión preñada de contenido ideológico, multitud de preguntas y más aún de respuestas, imposible de abordar en este ejercicio.

En Europa los balances no son más optimistas: “Aunque hay notables excepciones, el tono general que ha rodeado las políticas de educación superior en la Europa occidental durante la década comprendida entre 1985 y 1995 es de profundo pesimismo. Estamos muy lejos en verdad de la euforia de la década de 1960, cuando parecía que las posibilidades de elevar el nivel general de la educación entre los jóvenes no tenía límites, como tampoco parecía tenerlo la capacidad de las autoridades públicas para dar lo que, históricamente hablando, era un paso sin precedentes en la historia de las universidades europeas” (Neave, 2001: 202).

Es lugar común afirmar que la del siglo XXI será la sociedad del conocimiento, del aprendizaje. La UNESCO dedicó en 2005 un informe internacional (*Hacia las sociedades del conocimiento*) para exaltar su preeminencia. Por supuesto que sí, la sociedad desarrollada será una sociedad del conocimiento, pero sólo un tipo de sociedad nada más, ciertas sociedades subdesarrolladas, o mejor dicho, segmentos de ellas; además, las conclusiones de algunos autores alientan poco el optimismo: el conocimiento no ha sido el motor de las reformas universitarias en América Latina, que han respondido a otros intereses, en primer lugar, económicos. Si no hemos sido capaces de construir reformas fincadas sobre el conocimiento, cuando su avance era menos vertiginosos, ¿seremos capaces ahora de hacerlo, cuando ese mundo sólo es apreciado a través de monitores que nos regresan reflejos más o menos distorsionados?

Los anteriores son apenas una parte de los aspectos que permiten acercarse al presente y al futuro de las universidades. Es un marco muy general, panorámico, pero útil para no reducir la problemática, ni las alternativas, sólo al ámbito de los muros universitarios; recorte que imposibilitaría entender la complejidad del tema.

## **SALDOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Enseguida pretendo analizar cuatro de los ejes que atraviesan la construcción del presente y el futuro de la educación superior mexicana. Son algunos de los desafíos resultantes de las políticas públicas instrumentadas por el ministerio mexicano de educación dirigidas a diseñar el nuevo rostro de las universidades.

## PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Una de las primeras tensiones que habrán de configurar el rostro de la educación superior se conforma con la oposición entre escuela pública y escuela privada. En una ponencia presentada en el *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*, Pablo Gentili (2002) afirma que la aplicación de las políticas neoliberales propició un alejamiento de la posibilidad de fortalecer el espacio público, bajo el supuesto de que neoliberalismo y escuela pública son antónimos, “lo que no significa la imposibilidad de encontrar, dentro del marco de políticas neoliberales, brechas, grietas, espacios de intervención para luchar por el fortalecimiento y la consolidación de nuestro sistema público de educación” (p. 2). Enseguida, el autor desarrolla los rasgos que definen una escuela pública, a saber.

La primera de las características que debe poseer la escuela imaginada por Gentili es que no debe ser excluyente: “la escuela pública se define como una institución que, para ser tal, debe pensarse y estructurarse a partir de prácticas inclusivas. El problema aquí es qué significa la exclusión y consecuentemente también qué significa la inclusión, porque estos son dos términos que están cada vez más presentes tanto en nuestros discursos como en los discursos de aquellos que promueven e implementan políticas de ajuste en el campo neoliberal... podríamos decir que por lo menos gráficamente, si la exclusión antes estaba en la puerta de la escuela, hoy los procesos de exclusión se han transferido hacia el interior de la propia institución educativa, en un proceso no tan paradójal que podemos identificar de exclusión incluyente. Los más pobres parecería ser que hoy deben conformarse con la posibilidad de acceso a una escuela, que no les garantiza derecho a la escolarización o derecho a la educación. Hoy no necesariamente permanecer 5 o 6 años en una institución educativa significa, para una buena parte de los sectores populares en nuestros países, tener derecho a la educación” (pp. 2, 6).

Gimeno Sacristán (2004: 28) comparte la posición: “Nadie duda de que un pueblo escolarizado es la base de una sociedad culta. El nivel educativo de la población sube, no sólo en sus parámetros estrictamente escolares... Pero no es menos cierto que el acceso masivo a la educación no ha podido suprimir la lacra del fuerte fracaso escolar y del deterioro cultural, hasta caer en el analfabetismo funcional, que afecta a importantes contingentes de los egresados de educación obligatoria. Hoy encontramos ‘analfabetos’ en

capas que tienen importantes dosis de escolarización... Por unas u otras razones, allí donde se escolariza a todos subsisten las desigualdades, a las que se ha sumado ahora la provocada por el tipo de educación que se recibe”<sup>2</sup>.

La segunda característica es que escuela pública es sinónimo de escuela igualitaria. Formalmente es claro: el estado tiene que garantizar las oportunidades de educación para todos y la igualdad de los ciudadanos ante esas oportunidades. Para los neoliberales, dice Gentili, “la igualdad es un punto de partida, una especie de carrera que todos corremos y lo importante es empezar a correr todos en un punto más o menos iguales... Pero en definitiva, la igualdad, como punto de partida, ha significado en el campo educativo reducir, por ejemplo, la igualdad de condiciones y oportunidades a criterios estrictamente jurídicos” (p. 9). De esa forma, siguiendo con la metáfora: “como el neoliberalismo reduce igualdad a condiciones jurídicas de igualdad para una carrera que después se va desarrollando en ritmos diferentes, somos todos iguales, aunque la realidad haga de nuestra igualdad una igualdad muy desigual según el caso” (p. 9).

La tercera característica de la escuela pública es que debe ser democrática, entendida en dos sentidos: es una institución democrática porque debe ser gobernada y administrada de forma democrática. El segundo sentido es que la escuela contribuye a los procesos de democratización social, es una institución democratizadora. La cuarta característica es que debe ser de calidad, definida no sólo como “una simple enumeración de indicadores que permiten saber cuán productivos o improproductivos son las instituciones y los actores educativos” (p. 17).

Si un rasgo caracteriza el desarrollo contemporáneo de la enseñanza superior es el crecimiento incontrolado de la educación impartida en instituciones particulares, la llamada “privatización”. Valdemar Sguissardi (2002), en el caso brasileño, la llama “privatización de lo público”. Probablemente haya que empezar por definir cómo se entiende y cómo se practica la privatización. Un sentido se refiere a la pujante incorporación del sector privado mediante inversiones en el sistema educativo, con el crecimiento extraordinario de las escuelas y la matrícula. Esa definición alude a una manifestación sintomática pero no al

---

<sup>2</sup> Un inmejorable –y dramático- ejemplo es la telesecundaria mexicana, una opción educativa alentada en los últimos años, de pobres resultados, que se instaló en los sitios de mayor pobreza y aislamiento, así, la más pobre propuesta educativa fue aplicada entre los habitantes con las peores condiciones, en otras palabras: la educación más pobre es para los más pobres.

centro del problema. Se pueden apreciar distintos grados de privatización, el primero, basado en el traslado de los costos de la educación a los estudiantes y las familias mediante el pago de cuotas. El segundo se desprende de la instrumentación de políticas públicas que alientan la expansión privada frenando a la pública, mediante la reducción de subsidios, la contención de la matrícula de educación universitaria y la campaña para desprestigiar la escuela pública por su supuesta baja calidad. El tercero es la administración de las instituciones educativas como empresas.

Por lo general la privatización se define como el alejamiento del Estado de sus funciones públicas, especialmente en el terreno de los derechos sociales, acompañado de una reducción de los presupuestos en esos renglones, dramático en los casos de educación y salud. Sin embargo, la privatización ocurre de formas aún más sutiles. Es cierto que se asocia a ese aparente alejamiento del Estado y a la desinversión educativa, pero los fenómenos de privatización pueden “convivir con un mantenimiento y, en ciertas áreas, con un aumento del gasto público destinado al sector” (Gentili, 2000).

En México, en las dos décadas pasadas, se estima que se crearon 1,500 instituciones particulares (Didriksson, 2006), mientras que el gobierno federal sólo abrió 84 instituciones públicas<sup>3</sup>, la mayor parte tecnológicas y politécnicas, de escasa matrícula e incipiente reconocimiento social. Sólo en el periodo 1994-2005 por cada institución pública se crearon 3.5 particulares, la mayor parte de ellas de mala calidad. De esa forma, hoy la matrícula de las instituciones particulares es de un tercio, y se estima que en 20 años podría ser la mitad.

Un efecto perverso de la privatización es la mercantilización, ocasionado por una excesiva comercialización de los servicios educativos y la apertura de las fronteras al sector, “un fenómeno absolutamente nocivo en la educación superior del país, por su carácter, por su orientación y por sus alcances” (Didriksson, 2006: 3).

---

<sup>3</sup> En declaración a “U2000 Crónica de la educación superior”, el director general de Educación Superior de la SEP afirmó que en la administración del presidente Fox se habían creado 84 IES públicas (no. 504, 24 de abril de 2006, año XVII, p. 1).

## FINANCIAMIENTO INSUFICIENTE

Es uno de los temas que permite apreciar el nudo de relaciones entre las esferas educativa, económica y política. Desde ese punto de vista, es necesario partir del marco general de las transformaciones sociales en las últimas décadas, especialmente los procesos de globalización y la desaparición del estado de bienestar, es decir, la aparente reducción del aparato del estado, su “debilitamiento”, que existe sólo en relación con las áreas que el modelo neoliberal juzga que deben ser regidos por el mercado. Bajo esa concepción, las políticas sociales se ven mermadas por la prioridad del pago de los intereses de la deuda y el impulso a la iniciativa privada. Salud y educación son áreas que han sufrido embates a partir de la reducción de los presupuestos; en el caso de la escuela, al problema de la reducción del financiamiento se suma la expansión del sistema escolar.

Los datos crudos del financiamiento por alumno exponen el abismo entre el discurso y los hechos: “Si analizamos la evolución del gasto por alumno, también notamos situaciones preocupantes: el gasto por alumno, tomando solamente la matrícula de educación superior universitaria y tecnológica (...) crece desde 1990 hasta 1994, cae de 1995 a 1997, y se recupera con variaciones de 1998 a 2002. Sin embargo, en 2003 se revierte el crecimiento y disminuye el gasto por alumno. Si bien el gasto federal por estudiante, comparado con 1990 ha crecido, ha sido inconstante e insuficiente para atender las necesidades del crecimiento de la educación superior y de consolidación académica de las instituciones. Es preocupante, sobre todo, que estemos por debajo de la situación de 1994, así como la disminución que se observa en 2003 y en 2004...” (Mendoza, 2005: 66).

Rollin Kent (2005: 4) resume algunas de las cuestiones clave en el financiamiento: el origen de los recursos (¿quién paga?), el monto (¿con cuánto dinero se cuenta?), el modo de asignación (¿cómo y quién decide acerca de cuánto se va a gastar y en qué se va a gastar?), el ejercicio del gasto (¿quién realiza el gasto, en qué lo hace, y cómo lo hace?), los costos (¿cuánto cuesta educar a un estudiante?), finalmente, ¿por qué invertimos en educación superior?, ¿qué espera el país de esta inversión?

Buena parte del problema se explica por un cóctel relativamente fácil de describir: reducciones presupuestales al mismo tiempo que incremento de la matrícula en las instituciones públicas; sujeción del presupuesto a criterios de distribución discrecionales, no públicos ni transparentes; vinculación de los procesos de evaluación a una partida menor

pero significativa de los presupuestos. Por otra parte, el Estado no se alejó de la vigilancia, no hay un Estado mínimo: “Las reducciones en el presupuesto no implican necesariamente disminuir la supervisión que ejercen las autoridades externas sobre el rendimiento, los costos y los resultados” (Neave, 2001: 40). Por el contrario, la fiscalización aumentó revelando, además de un presunto interés genuino por el destino de fondos públicos, una grave desconfianza en las instituciones educativas

## COBERTURA Y EQUIDAD

En un repaso de los desafíos para la educación superior el tema del acceso es inevitable. Un documento elaborado en los grupos de trabajo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2006) reconoce que los avances son “notablemente inferiores”: “Si se mantienen las tendencias actuales, la cobertura en educación superior para 2012 será inferior a la que se estableció al inicio de la presente administración para 2006” (p. 31). El problema es estructural: la escolaridad promedio es de 8.7 años, contra doce de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), aunque se agudiza conforme asciende la pirámide demográfica: los mexicanos de 55-64 años tienen 7.4 años, mientras que los de 25-34 alcanzan 9.4 grados. De continuar el ritmo, dice ANUIES, nos tomará 49 años llegar a la escolaridad promedio de los países de la OCDE, y 76 para alcanzar la que hoy tiene Estados Unidos.

Otro rostro de este comportamiento injusto es la correlación entre las condiciones socioeconómicas y las probabilidades de estudiar: 10 de cada 100 jóvenes de familias urbanas de escasos recursos tienen acceso a educación superior, en el medio rural, sólo tres de cada 100 pueden asistir. Igualmente se aprecia ese comportamiento cuando se analiza la correlación entre condiciones y promedio de escolaridad: en el primer decil –los más pobres- el promedio de escolaridad es de 5.5, en el más alto, de 13.2 (ANUIES: 38-39).

La tasa bruta de escolarización superior o cobertura (estudiantes contra jóvenes en edad de cursar estudios) de México muestra distancias considerables contra naciones de distintos niveles de desarrollo: mientras en el país la tasa es de 22%, Corea del Sur tiene 85%, Estados Unidos 81%, Argentina 60%, Canadá 58%, Alemania 51%, Japón 49%, Chile 45%, Uruguay 37% y Perú 32%. En el indicador de referencia, un reporte de la

UNESCO publicado en 2006 ubica a México en el lugar 15 de América Latina, por debajo de países como Panamá, Costa Rica, Venezuela, Bolivia, Barbados, Cuba, Antigua y Barbuda y Colombia, entre otros. Con estos datos y tendencias la crudeza del problema se revela en una magnitud frente a la cual el Estado, por distintas razones, ha sido incapaz de resolverlo, pero sin él, también sería imposible revertirlo.

## MODELOS PEDAGÓGICOS

Los modelos pedagógicos de las instituciones educativas resultan de poco interés cuando se analizan los macro problemas de las IES, pero su valor es mayúsculo en un diagnóstico. El rezago de las instituciones es lamentable; siguen presas, en general, de esquemas obsoletos y con predominio de criterios formalistas y administrativos, los planes de estudios son más modernos e innovadores en el papel. Aunque se incorporaron conceptos como “aprendizaje centrado en el estudiante”, y visiones constructivistas, los rasgos dominantes de la práctica docente, tal como muestran diversos estudios, mantienen una vigorosa presencia del dictado y la cátedra magistral. La misma noción de aprendizaje centrado en el estudiante es objeto de cuestionamientos. Alfredo Furlan, por ejemplo, critica el desplazamiento de la noción educación, profunda y con una fuerte carga valorativa, por otra más aséptica y reducida: aprendizaje.<sup>4</sup>

Calidad es otro de los conceptos estelares en el discurso. La ANUIES señala que hay un problema de confiabilidad en la calidad del sistema ante la ausencia de certidumbre de los programas e instituciones: “El tema mismo de la calidad carece de legitimidad amplia y profunda entre los principales actores del sistema. El discurso dominante tiende a interpelar fundamentalmente a los directivos, especialistas y académicos individualmente interesados pero no a las comunidades académicas en su conjunto. Los sistemas de evaluación intra y extrainstitucionales, incluyendo la evaluación del desempeño de académicos, dan claras señales de agotamiento y generan efectos indeseables” (ANUIES: 13). Al respecto, Rollin Kent (2005: 2) formula una pregunta punzante: ¿Es válido afirmar que un profesor que publicó un artículo en una buena revista pero es un docente regular debe recibir más dinero que uno que no publica pero imparte unas clases sensacionales?

---

<sup>4</sup> Este no es un fenómeno aislado y casual. Mollis lo llama “re-semantización”, y nosotros, con base en Michael Apple y Pablo Gentili, “la construcción de un nuevo sentido común”.

En palabras del Dr. Julio Rubio, subsecretario de Educación Superior, expresadas en la Universidad de Colima (15/VI/2006), lo que debemos evitar es que proliferen “confederaciones de profesores” que brillen con luz individual pero incapaces de estructurar proyectos en beneficio de los estudiantes. Sin embargo, las políticas públicas para conformar el nuevo rostro de la educación superior mexicana, que deben mucho al personaje citado, se alejaron de los estudiantes y privilegiaron lo que un estudioso de la universidad mexicana, Luís Porter, llama “la universidad de papel”.

## **UNIVERSIDAD DE COLIMA**

La Universidad de Colima (occidente de México) es una institución educativa creada el 16 de septiembre de 1940 en el periodo presidencial del General Lázaro Cárdenas, probablemente el más popular de los presidentes mexicanos del siglo 20, recordado por el decreto que nacionalizó la industria petrolera y de honda influencia en la educación pública mexicana, pues en su mandato se creó el sistema de institutos tecnológicos a partir de la fundación del Instituto Politécnico Nacional, cabeza de un sistema orientado a fortalecer la participación de la educación en el desarrollo de un sistema de ciencia y tecnología.

En el nacimiento de la Universidad de Colima se asienta explícitamente la intención de que la educación sea un instrumento al alcance de la juventud colimense, para su formación y el desarrollo social y económico, en un país que había ingresado al siglo veinte con una población mayoritariamente sin escolaridad, devastado en su economía, con un campo rico en recursos naturales pero deprimido y sin proyectos de desarrollo trascendentes, con una población rural empobrecida, signo de las inequidades sociales. El origen popular de la Universidad es una impronta que, no sin contradicciones, prevalece hasta nuestros días y se expresa en la consigna de que el acceso de los estudiantes no debe determinarse formalmente por sus condiciones socioeconómicas.

Aunque falta por escribirse una historia completa y rigurosa de la Universidad de Colima es relativamente fácil distinguir las etapas sobresalientes en su evolución, de una primera en la cual no se ofrecían estudios terciarios, con apenas un puñado de escuelas de oficios (farmacia, economía doméstica, entre otras) y escuelas secundarias, a una siguiente

que podríamos ubicar en 1955, cuando se ofrecen por vez primera en forma ininterrumpida estudios de educación media superior, hasta el momento en que se instala la primera escuela superior, Derecho (1960), y se obtiene la autonomía (1962).

Con la década de los ochenta se inaugura la actual etapa de la Universidad de Colima, orientada a extender los beneficios de la educación media superior a prácticamente todos los asentamientos urbanos y rurales con poblaciones considerables, a la par de un desarrollo inusitado de las carreras universitarias. Así, la Universidad se extendió a los 10 municipios de la entidad, bajo una filosofía inspirada en su origen cardenista. Se crearon múltiples carreras, se reformaron sus estudios de educación media superior, se crearon los centros de investigación y aparecieron los primeros investigadores dedicados fundamentalmente a ella, al mismo tiempo que se desplegaba un esfuerzo para establecer vínculos con los sectores obrero, empresarial y social, mediante centros de desarrollo enfocados a esa tarea. Con un proyecto políticamente muy claro, aunque técnicamente pobre, la Universidad se enfiló en un rumbo que la llevaría, en dos décadas, a consolidar áreas, revisar estrategias, afinar proyectos y compaginar sus planes institucionales con las políticas educativas federales, a veces de formas poco críticas y en consecuencia, de insuficientes resultados. Esa etapa de la Universidad, sin embargo, creó las condiciones para conformar una mejor institución, más académica y sólida.

El devenir de la educación universitaria en la entidad ha sido esencial para explicar la evolución del sistema educativo estatal y el propio desarrollo del Estado de Colima, pues la máxima casa de estudios colimense es la más relevante institución cultural y educativa, pero también, por su tamaño y cobertura, una de las más poderosas por el presupuesto anual que maneja, su importancia económica y política, un signo, este último, que la acompañó durante un par de décadas. La presencia de la Universidad de Colima alcanza prácticamente todos los ámbitos de la vida colimense, en una relación que debe ser revisada pues empieza a acusar deficiencias que podrían pervertir la llamada “pertinencia” o responsabilidad social.

## LA UNIVERSIDAD HOY

En el ciclo iniciado en agosto 2006 se inscribieron más de 23 mil estudiantes en los tres niveles educativos: media superior, licenciatura y posgrado. Se organiza en 30 planteles

de bachillerato, una Escuela Técnica de Enfermería –de nivel medio superior- y 29 planteles de educación superior (24 facultades y 5 escuelas). En ella laboran casi tres mil trabajadores, de ellos, 1,800 profesores. Poco más de 600 en educación media superior y el resto en educación superior; de éstos, un tercio son de tiempo completo, dedicados a impartir docencia y otro grupo de actividades establecidas por la instancia educativa nacional, en lo que llaman el “equilibrio de las funciones básicas” de un profesor: docencia, gestión, tutoría e investigación. En agosto de 2006 la matrícula de educación superior es de 10,502 estudiantes de licenciatura. La matrícula en programas de calidad<sup>5</sup> representa el 83.22%. De un total de 65 programas educativos –sólo 43 evaluables por cumplir las condiciones-, en octubre 36 se ubican en el nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y 18 fueron acreditados por organismos reconocidos en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La estructura orgánica de la Universidad se asienta sobre una doble dimensión: la administrativa-financiera, regulada por las delegaciones regionales en cada uno de los campos de la universidad (5 en total, en cinco distintos municipios), y la académica, al cargo, centralmente, de la Coordinación General de Docencia, pero vinculada también a las coordinaciones de Investigación Científica, Vinculación Social, Extensión y Difusión de la Cultura y Tecnologías y Sistemas de Información. En Manzanillo, zona costera y turística, existen cuatro planteles y 14 programas educativos o carreras. En Tecomán, zona agrícola, existen tres planteles y siete programas educativos. En Colima, capital, se concentra la mayor cantidad de planteles y carreras: 13 planteles y 27 carreras. En Coquimatlán, con cuatro planteles, se ofrecen 12 programas. En Villa de Álvarez sus cinco planteles ofrecen cinco carreras.

Entre los logros de la institución en los más recientes años se encuentra un doble reconocimiento por parte del Gobierno de la República por los altos resultados alcanzados en los distintos indicadores que conforman el incipiente sistema de evaluación de la educación superior, en particular, por el indicador referido al porcentaje de estudiantes que

---

<sup>5</sup> “Programas de calidad” es una expresión acuñada por el ministerio mexicano de educación para clasificar a aquellos programas que han sido evaluados por organismos externos a la universidad, conformados por pares académicos, y que una vez cumplidos ciertos estándares, obtienen el nivel 1 –de tres posibles- en la valoración de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y una vez que se obtiene ese nivel, entonces procede la acreditación mediante otros organismos, asociaciones civiles, que son reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

cursan programas educativos de calidad. Por el primero de los reconocimientos, un grupo de instituciones conformaron en 2004 el Consorcio de Universidades Mexicanas (CuMEX), una membresía a la cual pertenecen instituciones educativas que demuestran atender a los estudiantes en programas de calidad, medida con los parámetros establecidos por la Secretaría de Educación Pública, el ministerio rector de la educación pública y privada en México.

## **EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA**

En este apartado analizo algunas de las políticas diseñadas y aplicadas en la Universidad de Colima para eludir o amortizar efectos de proyectos y estrategias instrumentadas por el ministerio nacional del sector. Partimos de que el conjunto de políticas del Estado mexicano, desde principios de la década de los noventa, contiene una visión que deja fuera ciertas consideraciones y acorta los márgenes de acción de las instituciones educativas. El proceso de reconversión de la enseñanza superior, cuyo producto en el actual estado de avance es definido como “el nuevo rostro de la educación superior mexicana”, es resultado de un largo proceso de ingeniería tecnocrática que somete a las instituciones públicas a un restrictivo marco de planeación y evaluación para obtener recursos financieros frescos destinados a desarrollar proyectos en las líneas trazadas como prioritarias por el Estado mexicano, una definición que pone en tela de juicio la autonomía universitaria y la capacidad de diseñar sus propios programas y planes, ahora condicionados a esos esquemas prescriptivos.

En una dinámica febril de planear sobre lo planeado, y dedicarle cada año hasta seis meses, las instituciones han empezado, en efecto, a cambiar antiguas dinámicas, algunas negativas, como la falta de planeación; a suplantarse otras positivas, como la noción de la educación en tanto bien público, en una transformación donde, junto a un nuevo lenguaje, se instala un sentido común desde el cual la pedagogía se fusiona con el marketing, los estudiantes y sus padres se convierten en clientes, ocurre un proceso de resemantización, irrumpen conceptos como “paradigma de calidad” o tasa de egreso –para no aludir a una expresión con tintes insanos, como eficiencia terminal-. En lugar de estudios profundos sobre el mercado de trabajo, el avance de las disciplinas y las profesiones, ahora se realizan

estudios de satisfacción -normalmente autocomplacientes-, de pertinencia y factibilidad, y se detectan las “áreas de oportunidad”, pues “problemas” o “rezagos” son poco estéticos en los discursos de esta versión de modernización educativa.

Toda la complejidad del proceso educativo cabe en dos categorías que definen la calidad de una institución educativa, por tanto, la viabilidad de conseguir recursos financieros mediante los programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI, por sus conocidas siglas), el instrumento de evaluación y dotación de recursos que es la pieza maestra del régimen neoliberal mexicano en educación superior. Tales categorías son “capacidad” y “competitividad” académicas, la primera, medida con base en indicadores como número de profesores de tiempo completo –siempre de tiempo completo, aunque representen un tercio de la planta docente nacional- con estudios de maestría y preferentemente doctorado, número de profesores con “perfil deseable” –es decir, que poseen un conjunto de condiciones de habilitación/formación y producción cuantitativa-, número de profesores incorporados al Sistema Nacional de Investigadores o de Creadores, entre los más destacados. La competitividad, por su parte, se refiere a los resultados de los programas educativos –se suplantó el término “carrera”- en indicadores como tasa de egreso o eficiencia terminal, tasa de retención de primero a tercer semestre, porcentajes de alumnos atendidos en esquemas de tutorías<sup>6</sup>, grado de satisfacción de los estudiantes y de los egresados. En este racimo de indicadores, evaluados por académicos y funcionarios de las propias instituciones educativas sin un proceso de formación previa, residen los argumentos para calificar a una universidad, con independencia de su contexto, tradiciones, historia; los esquemas evaluatorios aplican igualmente para carreras de contabilidad, filosofía, derecho o ingeniería, así, por ejemplo, se exigirá una tasa de egreso estándar en todas las carreras sin atender a las especificidades. ¿Pensamiento único? ¿Un nuevo sentido común? ¿Esquemas tecnocráticos? ¿Neoliberalismo en educación?

---

<sup>6</sup> Tutoría es un buen ejemplo para ilustrar la mendacidad de las políticas y el carácter primordialmente formalista de las evaluaciones para obtener recursos: la tutoría se instrumentó como programa institucional obligatorio para los profesores de tiempo completo que desearan participar en los programas de estímulos y obtener el perfil “deseable”, que implica realizar actividades de docencia, investigación, gestión y tutelaje. Para los estudiantes tener una beca del gobierno federal del Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES) es requisito tener un tutor, profesor de tiempo completo que a su vez está obligado a fungir como tal, aunque tal actividad se reduzca a firmar y avalar informes.

¿Qué hacer, desde las instituciones educativas, frente a un programa federal de carácter prácticamente obligatorio (PIFI<sup>7</sup>)? ¿Cómo eludirlo si representa un 5 o 6 por ciento del presupuesto anual de la universidad, un cuantioso estipendio cuando el 90 por ciento del presupuesto de las instituciones, en cifras aproximadas, se destina al pago de salarios y prestaciones? Es inevitable para las universidades participar, pues allí encuentra recursos frescos y apoyos para ciertos proyectos que cada una considera viables. Sin embargo, las formas de reacción ante esos esquemas son distintas, en las universidades y al interior de cada una, pues las posiciones oscilan desde la sujeción abyecta hasta otras que han construido una doble faz: la que se presenta ante el ministerio y la otra, la real; entre ellas, muchas formas de resistencia o reacción.

En el caso de la Universidad de Colima existen ya distintos dispositivos o políticas mediante las cuales las autoridades, empujadas por los colectivos académicos o por sus propias reflexiones, van introduciendo dinámicas que aminoran efectos negativos de la aplicación irrestricta de las políticas federales. No son clandestinas, tampoco abiertamente promulgadas<sup>8</sup>, pero van construyendo un campo de intervención nuevo, una zona de intersección seguramente con algún grado de complacencia gubernamental, todavía relativamente inciertas en sus procesos y resultados. A continuación, repasaremos cinco de ellas.

### **¿Planeación de unos pocos contra la planeación participativa?**

Aunque no se ha rebasado el estrecho y criticado marco que impone la “planeación estratégica-participativa”, de origen empresarial y pobres esquemas para profundizar en el conocimiento de los problemas, ha sido posible propiciar, aun marginalmente, la incorporación de otros grupos, principalmente los profesores por horas, en quienes recae la mayor parte de la responsabilidad de la carga de materias y a los cuales el esquema de planeación del PIFI no concede oportunidad de participar, lo que da lugar a que una parte

---

<sup>7</sup> Aunque se trata de un programa, en realidad, después de sucesivas aplicaciones fueron decantando los diversos que existían, de tal suerte que en 2006 en el PIFI se anudan otros: Programa de Mejora del Profesorado (PROMEPE), programa de construcciones, proyectos para los cuerpos académicos (a los que nos referiremos más adelante con detalle).

<sup>8</sup> Habrá que dejarlo en claro: no hay un totalitarismo en la relación entre el ministerio y las universidades, pero sí una especie de autocensura, un mecanismo instalado en autoridades universitarias que se preocupa por complacer a las autoridades gubernamentales. Quizá eso sería un signo de lo que podríamos llamar “un nuevo sentido común”.

menor de los docentes defina objetivos y metas a los cuales no se entera ni convoca al resto de la comunidad profesoral<sup>9</sup>.

El grupo coordinador del proceso de preparación del PIFI intenta propiciar un sentido crítico y autocrítico, de tal suerte que los balances sean justos en la ponderación de los avances, pero también en no ocultar las deficiencias, circunstancia a la cual obligan los esquemas de valoración, pues si los evaluadores juzgan que la institución ha avanzado poco entonces, se castiga su inoperancia o ineficacia, al mismo tiempo que la franqueza. Es decir, que no se puede ser demasiado duro en la crítica expresada en los documentos, porque ello delataría deficiencias en los procesos y resultados, pero tampoco se puede ser tan perfecto como para que no haya posibilidad de proponer un proyecto que permita conseguir recursos. El efecto de tal acotamiento no ha sido explorado todavía, pero podría estar sentando las bases de una peculiar perversión de la vida académica y sus formas de gestión.

En el fondo de esta problemática subyace la necesidad de promover una participación convencida de los docentes, sin cuya intervención la única garantía es el fracaso de los cambios, o la simulación. La exclusión de los profesores que no son de tiempo completo se concreta con la integración de “cuerpos académicos”, una figura central en el esquema de calidad propuesto. Los cuerpos académicos son definidos en la página electrónica del Programa de Mejora del Profesorado como “conjunto de profesores-investigadores<sup>10</sup> que comparten una o más líneas afines de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan la docencia para lograr una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos proveen el sustento de las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el

---

<sup>9</sup> Hay situaciones anecdóticas que reflejan las perversiones a que se dan lugar. En una facultad los profesores de tiempo completo decidieron la meta que alcanzarían en el indicador tasa de transición (de primero a tercer semestres), sin embargo, ninguno de los docentes que intervinieron imparten clases en el primer año de la carrera. Es decir, unos decidieron cuáles serían las responsabilidades de otros, aunque a éstos nadie les comunicó la decisión que se había tomado. En consecuencia, en la práctica, nadie asume la responsabilidad por esas metas.

<sup>10</sup> “Profesor-investigador” evidencia un problema grave en México en la heterogeneidad de las formas de contratación, tabuladores y denominaciones. En algunos casos, la denominación de profesor-investigador fue resultado simplemente de una decisión administrativa, que los convirtió por decreto de “profesores” en esa otra categoría, de tal suerte que los llamados así no siempre están formados para realizar funciones de investigación.

sistema de educación superior del país.” Así pues, hay una reducción de los profesores a una dimensión, relacionada con la función de investigación.

La alternativa desde la Universidad de Colima fue la conformación de academias, un cuerpo de profesores que responde a distintos criterios de integración –una materia, un área de formación en el plan de estudios, una carrera-, pero incluye a todos los docentes y tiene como agenda principal los procesos de enseñanza y aprendizajes, los planes y programas de estudio, la educación, los alumnos. Desde antes de su integración se marcó una línea muy clara, pues el reglamento que las regula fue condensado con grupos de académicos y será objeto de revisión al año de haberse implementado, de tal manera que se corrijan las insuficiencias o se llenen los vacíos. En el propio proceso, pues, se dio la libertad de opinar y decidir la forma más adecuada de integrarse.

El par de grandes diferencias –la inclusión de todos los profesores y la agenda- obligó a impulsar el funcionamiento de las academias y, por supuesto, mantener el trabajo a través de los “cuerpos académicos”, lo que puede ocasionar efectos no deseados, entre ellos, la multiplicación de las horas de reuniones, el agotamiento de los profesores, una mayor responsabilización en sus tareas, entre otras, en desmedro de las academias, es decir, de los estudiantes, los procesos educativos y la totalidad de los profesores, pues en un momento determinado sería previsible que se privilegie el trabajo de los cuerpos académicos, por cuya vía podrían ingresar recursos financieros al grupo en cuestión, a través de los proyectos PIFI.

### **Planeación “integral” para una parte de la universidad**

Aunque más de veinte universidades públicas mexicanas tienen educación media superior –un rasgo severamente cuestionado por las autoridades gubernamentales durante más de tres décadas-, quienes concibieron el PIFI lo olvidaron, así, aunque las universidades más renombradas<sup>11</sup> –y de más prestigio en muchos sentidos- tienen educación media superior, su proyecto de planeación integral para el desarrollo

---

<sup>11</sup> Universidades como la Nacional Autónoma de México, con sus dos grandes subsistemas (Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional Preparatoria) y más de cien mil estudiantes, las de Guadalajara –también con más de cien mil estudiantes-, Nuevo León, Sinaloa, Puebla, Yucatán, entre otras. Es preciso decir que la UNAM, “universidad federal”, no participa en el PIFI, que se dirige a las universidades públicas estatales, sin embargo, sufre el mismo desdén para sus sistemas de media superior.

institucional no la incluye. En el caso de la Universidad de Colima tampoco los proyectos para el PIFI consideran acciones y recursos para la media superior, sin embargo, en las acciones que se desarrollan hay una progresiva articulación entre ambos niveles, benéfica mutuamente, pues si bien la media superior aporta los nuevos estudiantes, la superior egresa y egresó a los profesores, de tal forma que las acusaciones que a veces caracterizan el debate no tienen sentido, pues forman lo que Edgar Morin llama un “bucle retroactivo”: son causa y efecto de sí mismas. Tal dependencia ha sido entendida en la universidad no sólo en el discurso y se han promovido diversas acciones de vinculación, por ejemplo, la iniciativa para ofrecer una maestría en enseñanza media superior con énfasis en las disciplinas que conforman su curriculum, con profesores de distintas facultades; también destacan las acciones de capacitación y actualización docente para profesores de bachillerato en áreas como física, matemáticas y química a cargo de docentes expertos del nivel superior. No son los únicos esfuerzos en la materia, pues también existen en otras facultades con áreas distintas, como literatura, psicología o pedagogía, en proyectos diversos, como tutorías, talleres literarios o clubes de lectura.

La consolidación de las acciones emprendidas, más otras, de naturaleza estructural que faltan por emprender en la Universidad de Colima, sentarán las bases de un proyecto de integración universitaria verdaderamente ejemplar en México. No es una tarea siquiera medianamente concluída, aunque sí con señales promisorias de las rutas a seguir.

### **Evaluación del impacto de las políticas nacionales**

Una de las acciones que habrá de arrojar más positivos resultados, en el mediano y largo plazos, es el análisis detallado del impacto de las acciones emprendidas en el PIFI, de tal suerte que se puedan entender razones, posibilidades, límites, para valorar con justeza el impacto de los proyectos propuestos y financiados, así como la eficacia de las acciones. En el centro de la atención están los programas de becas a estudiantes, tutorías, movilidad de estudiantes en universidades del país y otros, proyectos para los cuales la Universidad ha recibido un considerable financiamiento pero no hay un diagnóstico preciso, para reorientar estrategias y convertirlos en efectivos apoyos a la permanencia y formación de los estudiantes.

Porqué resulta necesario, contra el esquema impuesto, una acción como la reseñada es relativamente fácil de explicar. Las metas-compromiso –como las llama el PIFI- obligan a las instituciones a autodefinir qué se alcanzará para el siguiente año, sin embargo, el calendario de los PIFI marca tiempos muy cortos para cumplir metas trascendentes, a excepción de aquellas que consistan en reportar que las actividades se realizaron –sin la ponderación de los resultados o impactos-. Para ser más ilustrativo digamos lo siguiente: en los años de ejercicio del PIFI, los proyectos se entregaban a la SEP entre julio y agosto, con las metas para el siguiente año; su exposición y defensa por parte del rector ante los evaluadores se realizaba en octubre o noviembre, y los resultados se entregaban en diciembre. Hasta entonces las escuelas no sabían el dictamen y no disponían de los recursos para emprender las acciones, sin embargo, cuando se preparaba el próximo PIFI, iniciando en abril o mayo, ya tendrían que rendirse cuentas de los resultados y el logro de las metas, en muchos de los casos sin haberse todavía recibido los recursos para las acciones apoyadas. Por otro lado, una crítica fuerte al PIFI es que las metas-compromiso tenían que ser cumplidas por la institución, independientemente de que hubieran recibido recursos para realizar las acciones requeridas y planeadas.

Así de sui generis son las formas de planeación y evaluación impulsadas por las políticas educativas del gobierno mexicano. Es evidente, en consecuencia, que las universidades no tienen un tiempo para realizar valoraciones profundas del impacto, pues la premura obliga a apresurar etapas o improvisar. Por eso es tan necesario que en paralelo a los ejercicios del PIFI se planeen acciones para emprender procesos de evaluación más académicos. Lo que hizo la Universidad de Colima en unos de los ejercicios del PIFI fue solicitar recursos justamente para evaluar el impacto de los PIFI anteriores. Con base en tales evaluaciones, orientadas y fundamentadas en criterios académicos, será posible identificar los problemas, los avances y posibilidades ulteriores de desarrollo, más allá de los indicadores formales que acompañan los proyectos PIFI.

### **Revisión del modelo educativo de la Universidad**

Si un rasgo define la situación y perspectivas de la educación superior mexicana es la evaluación, una práctica que llegó para instalar la “cultura de la evaluación”, envuelta en un halo casi mítico, articulado al discurso de la excelencia académica. En ese discurso, la

calidad o excelencia académica –ni siquiera hay precisiones semánticas entre ambos términos- es imposible de alcanzar, se dice, sin evaluación. Así, se evalúa a toda la institución y a cada una de sus partes más rentables en la lógica dominante<sup>12</sup>, los programas educativos –las carreras-, los profesores en lo individual y colectivo así como los estudiantes.

La tendencia a la evaluación es un fenómeno que constituye un parteaguas en las universidades. Alrededor de ella se creó toda una industria, con el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior Asociación Civil (Ceneval), a principios de la década de 1990, para elaborar –con la participación de expertos de las propias instituciones educativas-, aplicar, calificar y regular –en algunos sentidos- las aptitudes de los aspirantes a educación media superior, superior y posgrado, su “calidad” al egreso y ahora el avance en sus aprendizajes, a través de los exámenes nacionales de ingreso, egreso e intermedios para licenciatura. Los exámenes son contratados por las instituciones y constituyen un requisito para participar en los procesos de admisión en la mayor parte de las universidades<sup>13</sup>. Sin existir una disposición expresa, pública, las universidades paulatinamente van contratando tales servicios, que son pagados por los propios aspirantes y estudiantes, con el objeto de demostrar que se está en la cultura de la evaluación y que los procesos de ingreso o egreso responden a los parámetros acordados en las reuniones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies).

Pero la evaluación de los distintos actores también reclama la de los programas educativos y sus planes de estudio, así para demostrar el nivel de calidad se instrumentó una estrategia que obliga, en la práctica, a las instituciones públicas a someter sus programas a evaluaciones externas, mediante dos órganos: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). El primero otorga tres niveles, en función de su calidad, definida con base en un conjunto de variables e indicadores: nivel 1 para programas susceptibles de acreditación por un organismo reconocido y avalado por Copaes, luego, los

---

<sup>12</sup> La función sustantiva de “extensión” no es objeto de evaluación, no interesa y no se apoya. No importa la vinculación de la institución con las comunidades sociales, productivas, con la producción de cultura, con su difusión.

<sup>13</sup> No todas las instituciones contratan los servicios del Ceneval para el ingreso; algunas contratan a un organismo puertorriqueño llamado “College board”, otras preparan sus propios exámenes o los de una universidad pública de reconocido prestigio en la materia (Universidad Autónoma de Baja California).

niveles 2 y 3, el último que en la práctica se traduce en una especie de ultimátum para reestructurarlo o decretar su liquidación. Una vez que los programas tienen el nivel 1 de los Ciees, deben ser evaluados por uno de los organismos acreditadores –creados por y para carreras o áreas-, proceso que les permitirá durante cinco años ostentarse como “acreditado” y por tanto de calidad. Pero esta dinámica condujo a una industria, la de los organismos acreditadores, que luego de obtener el reconocimiento por Copaes cobran a las instituciones por la acreditación, así como los gastos de asesoría, más las visitas de campo a las universidades<sup>14</sup> que deben ser cubiertas por la institución visitada.

La importancia de este par de evaluaciones ha sido determinante en los últimos años, pues la calidad de una institución en parte es directamente proporcional al número de programas acreditados y al porcentaje de su matrícula que cursa “programas de calidad”. Así pues, una institución que no realiza la evaluación deja entrever o su ineficacia o su temor a demostrar la calidad de sus programas. En esta zona, existe desde hace tiempo una muy interesante, pues las condiciones o exigencias que se imponen a las instituciones públicas no existen para las privadas, en condiciones prácticamente de impunidad, y libres para someterse a la evaluación o no, incluso, pueden funcionar sin el llamado RVOE (reconocimiento de validez oficial de estudios), que les autoriza para ofrecer estudios. Este fenómeno de mercantilización y privatización de la educación ha sido criticado en grado extremo, pues esos cientos de instituciones educativas que se ostentan como universidades ni tienen licencia, ni son reguladas por el ministerio de educación; la única instancia gubernamental que en los hechos puede intervenir es la Procuraduría Federal del Consumidor, ante las quejas que pueden presentar los demandantes de ese tipo de servicios. Es decir, está más definida por sus usos comerciales que por su razón educativa.

Este largo rodeo es necesario para describir que los procesos de evaluación no entrañan la seriedad ni la profundidad que sería deseable desde una perspectiva teórica sólidamente fundada, que sus esquemas están sujetos a prescripciones formales o acuerdos escasamente académicos. Que los nuevos planes de estudio, producto de esa ola incontrolable de evaluaciones, pueden ser forma sin fondo.

---

<sup>14</sup> A la sombra de estos procesos, gente implicada en los organismos acreditadores hizo su propio negocio a través de cursos o la impartición de asesorías a las instituciones.

Contra esa visión la Universidad de Colima emprendió un proyecto para revisar el modelo curricular que opera y su impacto en los procesos y resultados educativos, especialmente durante el periodo de 1997 a 2004. Una de las primeras conclusiones es que los planes de estudio y el funcionamiento de los programas educativos tienen la impronta de las políticas federales, así, por ejemplo, no están suficientemente articulados al proyecto educativo los programas instituciones de tutoría, movilidad estudiantil<sup>15</sup>, becas, entre los más beneficiados con recursos federales. Es decir, que la implantación de tales programas ha sido más un injerto derivado de proyectos de la administración central –lo que no necesariamente es negativo- que resultado de la deliberación de los colectivos docentes acerca de los rasgos que deben definir el perfil de una profesión.

Los resultados de tal estudio habrán de utilizarse para intentar articular esas distintas políticas a los proyectos educativos, para que no se conviertan en programas paralelos, sin conexión con el eje de los procesos de formación de los estudiantes.

### **Fideicomiso para pensiones y jubilaciones**

Uno de los focos de conflicto más agudos en México es el financiamiento para educación, como en el resto de América Latina. En el caso mexicano, una de las aristas que más amenazan la viabilidad de las universidades es el crecimiento de las plantillas de trabajadores que se retiran del empleo y forman parte de los pensionados y jubilados, para los cuales el presupuesto federal no provee de los recursos necesarios, así que, en la medida que las instituciones se van haciendo viejas, también el costo de las dos nóminas –la de trabajadores activos y la de pensionados y jubilados- se vuelve más gravosa y consume mayores recursos. A pesar de que varias universidades públicas en la década más reciente sufrieron conflictos severos, que se han hecho proyectos para obtener apoyo gubernamental, la respuesta ha sido parcial y corto placista, sin afán de resolver un problema estructural que en 15 o 20 años podría paralizar a las instituciones superiores mexicanas.

La falta de atención al problema, calificado como estructural, no proviene de las oficinas del ministerio de educación sino de las de Hacienda, la entidad que diseña las

---

<sup>15</sup> Los procesos de internacionalización, en especial la movilidad estudiantil, es uno de los ejes que privilegian los recursos otorgados por la SEP, de allí la preponderancia que adquieren en las instituciones, además de los convencimientos propios.

políticas salariales en México y estaría empeñada en orquestar un gran golpe contra las clases trabajadoras en las universidades, con la desaparición, por ejemplo, de los contratos colectivos de trabajo. Es un problema de política económica que afecta no sólo a las instituciones educativas, sino al conjunto del país, y a pesar de las reiteradas denuncias de la gravedad del problema, no ha habido una respuesta definitiva para empezar a resolverlo.

Contra esa campaña de pauperización del trabajo en las instituciones educativas, la Universidad de Colima ha trazado un plan para salvar las finanzas y proteger los derechos de sus trabajadores, mediante fideicomisos que permiten evitar los vaivenes de la economía o los retrasos de los gobiernos federal y estatal en el cumplimiento de sus obligaciones presupuestales con la Universidad.

### **REFLEXIONES FINALES: PARA ALIMENTAR UN PRUDENTE OPTIMISMO**

1. Sin haber pasado todavía la enorme ola del neoliberalismo, quizá todavía sobre la cresta, se aprecian ya los desastres causados en un paraje de por sí ya bastante depauperado y enturbiado por sus propios problemas. Los rezagos de antaño no han sido sorteados y nuevas acechanzas ponen en jaque la viabilidad del sistema de enseñanza universitaria mexicana. Los problemas son enormes y comprenden aspectos variados. Aquí sólo hemos considerado algunos de los más significativos en el caso mexicano, e igualmente algunas de las respuestas o caminos que se trazan desde una institución pública para protegerse de los efectos directos o colaterales de políticas que deprimen los recursos destinados para educación y construyen un nuevo marco para concebir la enseñanza universitaria, un nuevo sentido común desde el cual se intenta cambiar el rostro de las universidades y la educación superior mexicana. Con Marcela Mollis podríamos preguntar: ¿un nuevo rostro de la educación superior en México: alterado, deformado, maquillado, reformado, embozado?

2. El desafío de imaginar y construir sólidas universidades públicas en México implica, entre otros retos, abrirlas a la sociedad, extender los beneficios de la educación superior a más miles o millones de mexicanos que hoy están excluidos, que son rechazados de las instituciones porque no logran sortear los procesos de admisión. Requiere, también,

conformar una cultura académica que endiose menos a la evaluación y revitalice el pensamiento, que se articule al desarrollo de las comunidades y no se pierda en la planeación, a veces estéril, que consume el potencial de las universidades. Se requiere reinventar, recrear la universidad sin que ello signifique más marketing y más mercado. Frente a estas cuestiones, vale la pena la reflexión del ex rector de la UNAM, Pablo González Casanova (2001): “No al Estado populista y no la universidad de masas. Sí al país-universidad y a la democracia de las mayorías que aprenden a aprender, a enseñar y a practicar las ciencias y las humanidades en sus propias colectividades, en sus comunidades, sus aulas y sus redes.” Contra aquellas pseudopedagogías que se confunden con el marketing, tenemos que concebir a la universidad como semillero de la democracia, de los valores democráticos y del pluralismo (Neave, 2001: 184). Por fortuna son muchos -y valiosos- quienes sostienen el valor de las universidades en estos tiempos de incertidumbre. Bernard Cassen (2004: 57), por ejemplo, dice: “La universidad de cualquier país es y debe ser un espacio de pensamiento libre y crítico. Es un espacio de resistencia, pero sobre todo de elaboración de soluciones y alternativas para proponerlas a la sociedad. Éste es un papel fundamental de la universidad.”

3. Esta mirada a la educación superior mexicana, desde una universidad pública estatal, no está exenta, por supuesto, de pregnancia ideológica. Es una visión controvertida y sujeta a deliberación, como lo es el propio proyecto que aquí tratamos de reconstruir para mostrar las formas en que, desde la academia y los procesos de gestión, se van erigiendo nuevas o distintas formas de concebir y moverse en el terreno de la educación. La conclusión más alentadora, quizá, es la ratificación de que los proyectos educativos, su concreción en las prácticas y procesos, en la interacción de los sujetos, no están atados inexorablemente a políticas que intentan imponer una visión parcial y reduccionista del mundo, que el empeño de universalizar un nuevo sentido común encontrará, una y otra vez, siempre renovado, el de otros, los actores, igualmente decididos a construir una educación y una universidad pública con la que soñamos para tener sociedades menos injustas y más dignas.

## BIBLIOGRAFÍA

ANUIES (2006). *Consolidación y cambio de la educación superior en México. Compromisos y propuestas de la ANUIES. Documento preliminar*, ANUIES.

Apple, Michael W. (2001). *Política cultural y educación*, España, Morata.

Apple, Michael W. (2002). *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós.

Braslavsky, Cecilia (2000). “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas”, Frigerio, Graciela y otros (compiladores), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

Cassen, Bernard (2004). “Integración económica desigual. Reto para la universidad”, Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia (coord.), *Las universidades en América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, Puebla, Universidad Iberoamericana.

Didriksson, Axel [coord.] (2006). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior (resumen)*, México, UNAM-CESU.

Gentili, P. (2000). “La privatización de la política educacional: diez problemas”, *Boletines de la FENAPES*, borrador de la ponencia presentada en el Foro Mundial por la Educación de los Pueblos, Santiago de Chile.

Gentili, Pablo (2002). *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*.

Gimeno Sacristán, J. (2004). “Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna”, Tedesco, Juan Carlos y otros, *Por nuestra escuela*, México, Lucerna/Diogenes.

González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, ERA.

Kent Serna, Rollin (2005). *Los claroscuros del financiamiento de la educación superior: para salir de la modernización irreflexiva*, Foro sobre financiamiento y gestión de la educación superior, ANUIES, Universidad de Guadalajara.

Mendoza, Javier (2005). *Panorama de la educación superior en México*, México, ANUIES.

Mollis, Marcela [compiladora] (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO.

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

Schugurensky, Daniel (2002). “Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá”, Rodríguez Gómez, Roberto (coord.), *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, A Coruña, RISEU/Netbiblo.

Sguissardi, Valdemar (2002). “Tendências atuais na política de educação superior: o caso do Brasil”, Rodríguez Gómez, Roberto (coord.), *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, A Coruña, RISEU/Netbiblo.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*, UNESCO, Francia.

Venancio, J. y Freire, Ma. Jesús (2002). “La universidad española ante los nuevos retos”, Rodríguez Gómez, Roberto (coord.), *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, A Coruña, RISEU/Netbiblo.