

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

P R E S E N T A :

MIGUEL ALEJANDRO GONZÁLEZ LEDESMA

ASESORA: RENATE MARSISKE SCHULTE

MÉXICO, D.F.

2010

A mi abuela, Lorenza Durán Gómez.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, Cristina Ledesma.

A Vero y a Oscar, por becarne de vez en cuando y quererme siempre.

A Tessa, por la alegría sin más.

A Diana, por el amor, la ternura y el acompañamiento a lo largo de este accidentado
proceso.

A Renate Marsiske, asesora, consejera, maestra en toda la extensión de la palabra.

A mis sinodales, por la paciencia, las observaciones y, sobre todo, por la celeridad en la
revisión de esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
EL NEOLIBERALISMO: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	
1.- La aparente simpleza de la promesa pública	15
1.1.- Restauración del poder de clase a partir de la acumulación por desposesión	18
2.- La vía del shock o la violencia estructural como cualidad sistémica	23
2.1.- La neoliberalización de la educación superior en Chile: el modelo oculto	28
CAPÍTULO II	
EL NEOLIBERALISMO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	
1.- La crisis en el sistema educativo según el neoliberalismo	35
1.1.- Las razones de la crisis	36
1.2.- Los responsables de la crisis	37
1.3.- Estrategias para salir de la crisis	38
1.4.- Recurrir a los expertos	39
2.- La privatización de la educación como una forma compleja de acumulación por despojo	40
CAPÍTULO III	
PREPARANDO EL TERRENO: DIAGNÓSTICO, RECOMENDACIONES Y ACUERDOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	
1.- La Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Tratado Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)	59
1.1.- El Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS)	59
1.2.- La educación superior en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)	65
2.- Principales recomendaciones de los organismos internacionales con respecto a la Educación Superior en México	73
2.1.- El International Council of Educational Development (ICED)	73

2.2.- El Banco Mundial (BM)	77
2.3.- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	79
2.4.- El Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	81
CAPÍTULO IV	
LOS EJES DE LA REFORMA NEOLIBERAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	
1.- Sobre los términos del debate	86
2.- Financiamiento	90
3.- Calidad educativa	99
3.1.- Vinculación con la iniciativa privada	99
3.2.- Políticas de evaluación	105
3.3.- Regulación de la matrícula	113
4.- Autonomía	126
4.1.- El Consejo Estudiantil Universitario y el <i>Plan Carpizo</i>	131
4.2.- El Consejo General de Huelga y el <i>Plan Barnés</i>	136
REFLEXIONES FINALES	152
BIBLIOGRAFÍA	164

“Fui punto en multitud por donde fui,
nadie me detectó que así aprendí...”

Silvio Rodríguez, *Casiopea*.

INTRODUCCIÓN

I

Desde mediados de la década de los 80, la educación superior en América Latina ha experimentado una serie de transformaciones relacionadas directamente al avance y consolidación del neoliberalismo como forma hegemónica de pensamiento a nivel mundial. Al respecto, llama la atención que la homogeneidad característica de las reformas impuestas durante estos años, así como la retórica que las sustenta, parten del mismo núcleo de diagnósticos y recomendaciones emitidos por organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), etcétera, para superar una supuesta crisis de *eficiencia, eficacia y productividad* en los sistemas de educación superior en el continente.

En México, las reformas educativas de corte neoliberal comenzaron a imponerse pocos años después de que el entonces presidente de la República, Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), aceptara el primer préstamo que el Banco Mundial le otorgó a nuestro país a cambio de sentar la bases para la transformación de la economía nacional bajo la lógica del libre mercado. Posteriormente, durante la década de los noventa, los organismos financieros internacionales circularon una serie de documentos con diagnósticos y recomendaciones en los que se establecían los ejes fundamentales para la transformación de cada nivel del sistema educativo.

La insistencia en los principales renglones de la reforma no ha sido ajena a las respuestas, organizadas o no, de los sectores afectados en cada caso, de manera que es posible advertir una evolución en las estrategias, los procedimientos y los argumentos que apuntalan la transformación de la universidad pública según los cánones del neoliberalismo. En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por ejemplo, entre 1986 y 1999, las distintas autoridades universitarias comienzan intentando una transformación radical para, luego de un rotundo fracaso, ensayar una más o menos exitosa imposición gradual de reformas a los mecanismos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes;

los planes y programas de estudio de prácticamente todas las licenciaturas; al perfil del trabajo científico; a los mecanismos de evaluación de alumnos y profesores, etc.

Hasta el momento cualquier intento de imponer cobros por concepto de inscripción y servicios en esta institución se ha visto frustrado por la oposición de los estudiantes. El último conflicto de esta naturaleza sucedió durante el rectorado de Francisco Barnés de Castro (1997-1999), cuando el Consejo Universitario aprobó una serie de reformas al Reglamento General de Pagos (RGP), el 15 de marzo de 1999. Como resultado de estas reformas, y superando las previsiones de las autoridades universitarias, el rechazo estudiantil al cobro de cuotas derivó en el estallamiento de la huelga más larga en la historia de la institución (poco más de diez meses), que concluyó con la entrada al campus universitario de la entonces recientemente creada Policía Federal Preventiva (PFP), el 6 de febrero del año 2000.

Durante el conflicto, el Consejo General del Huelga, además de exigir la abrogación del RGP, se manifestó por el restablecimiento de algunos derechos escatimados por reformas impuestas anteriormente, como el Reglamento General de Inscripciones, modificado en 1997 con el objetivo de restringir el pase automático del bachillerato a la licenciatura, e imponer límites de permanencia en la institución. Por otro lado, el CGH exigía la cancelación de las relaciones entre la UNAM y el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). Con estas demandas, el movimiento estudiantil buscaba sentar las bases para transformar democráticamente la institución, a través de un Congreso Universitario en donde participaran de manera representativa todos los integrantes de la máxima casa de estudios del país.

Quienes tuvimos la oportunidad de participar en el CGH, comprobamos directamente lo difícil que fue enfrentar los argumentos oficiales que le daban sustento a las reformas impuestas en la Universidad. El motivo de esta dificultad no tenía que ver con la capacidad argumentativa del movimiento estudiantil, sino con la poderosa campaña mediática desplegada por las autoridades universitarias y la propia Secretaría de Gobernación para determinar la interpretación de la opinión pública sobre el conflicto. En todo caso, los

momentos más cercanos a una discusión sobre la reforma se dieron en el seno de la propia comunidad universitaria al calor de los preparativos de la huelga, dando como resultado la articulación consciente de los estudiantes en torno a una serie de demandas que, en general, buscaban la transformación de la UNAM en condiciones democráticas.

Sin embargo, conforme se fue desarrollando el conflicto, la campaña mediática comenzó a tener efectos notables en la opinión pública y, sobre todo, en el seno del movimiento estudiantil. Con la llegada de Juan Ramón de la Fuente a la rectoría de la Universidad, luego de la renuncia de Barnés de Castro el 12 de noviembre de 1999, el CGH se encontraba desgastado por las diferencias internas, además de que había perdido buena parte del apoyo que tenía entre la comunidad universitaria y la población en general. Es en ese contexto que de la Fuente presenta una propuesta de salida a la huelga al margen del CGH, avalada posteriormente por quienes participaron en el plebiscito del 20 de enero del 2000; muchos de ellos sin saber que así legitimaron la entrada de la fuerza pública y el encarcelamiento de más de mil estudiantes.

II

El presente trabajo estaba destinado originalmente al análisis del movimiento estudiantil de 1999-2000, encabezado por el CGH, en el contexto de las reformas neoliberales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Sin embargo, conforme fueron avanzando las investigaciones, surgieron nuevas interrogantes que redefinieron el sentido de la tesis hacia la manera más general en que se expresa el neoliberalismo en la educación superior. Dos libros fueron fundamentales en la toma de esta decisión: *Breve historia del neoliberalismo*, de David Harvey; y, *La UNAM, el debate pendiente*, coordinado por Javier Mendoza, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez.

Ante la dificultad teórica que supone el análisis histórico del neoliberalismo, David Harvey propone confrontar las promesas públicas de los teóricos del libre mercado, con los efectos reales de la neoliberalización en los últimos años. Así, mientras en el primer caso estaríamos hablando de un proyecto utópico para la reorganización del capitalismo

internacional, en el segundo caso se trataría más bien de un ardid político para la restauración del poder de clase. Frente a esta propuesta, resultaba por demás interesante intentar un ejercicio analítico que confrontara las justificaciones públicas ofrecidas por los organismos financieros internacionales y las autoridades educativas, para legitimar la reforma a la educación superior en México, con los efectos reales de dichas reformas tras poco más de veinte años de su puesta en marcha con distintos niveles y grados de profundidad.

En efecto, desde la óptica de los organismos internacionales y sus expertos, la crisis educativa es la expresión de una crisis más general que atraviesa el Estado en lo que se refiere al manejo del sector público, por lo que su administración, bajo esta lógica, debería quedar en manos del mercado. Sin embargo, a diferencia de la salud o la energía eléctrica, la privatización de la educación se devela como un proceso mucho más complejo, debido a que las posibilidades de rentabilidad en este sector se desdoblan en una infinidad de servicios y subservicios. Creemos que esta complejidad es mucho mayor para el caso de la educación superior, debido a sus relaciones con el mundo de la producción y el mercado de los conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el primer capítulo del presente trabajo se establecen los lineamientos de un marco teórico general sobre el neoliberalismo, a través de una breve introducción a la propuesta analítica de David Harvey. Además, retomaremos la tesis principal del libro *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, de la autora canadiense, Naomi Klein, en el sentido de que la violencia es una cualidad del modelo económico, y no una anomalía erradicable del sistema. La propuesta de Klein servirá de marco para la presentación de la reforma a la educación superior en Chile, como caso paradigmático de una neoliberalización “pura”, gracias a las condiciones de disciplinamiento social que creó la dictadura militar encabezada por el general Augusto Pinochet (1973-1990).

En el segundo capítulo revisaremos los aspectos relativos a la construcción teórica de la crisis en el sistema educativo según la óptica neoliberal, con el fin de establecer el

panorama general donde se insertan las reformas a la educación superior. Para ello, partimos del análisis elaborado por Pablo Gentili en el ensayo titulado, “El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”. A lo largo de este capítulo, trataremos de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se plantea la crisis educativa desde el neoliberalismo?
- ¿Cuáles son las promesas públicas que se ofrecen a cambio de las reformas?
- ¿Cuáles son las políticas generales que proponen los expertos neoliberales para “mejorar” la calidad de los sistemas educativos en América Latina?
- ¿Cuál es la importancia de la privatización del sector educativo frente a los otros rubros de la reforma social impulsada por el neoliberalismo?
- ¿Qué relación guarda la reforma neoliberal en la educación básica y media con respecto a la superior?

En el tercer capítulo abordaremos la complejidad de la privatización de la educación superior a través de sus múltiples posibilidades de rentabilidad, aseguradas por el neoliberalismo gracias al Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). Para ello, analizaremos el papel de Organización Mundial de Comercio (OMC), y del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en el establecimiento de condiciones para cumplir con éste y otros acuerdos vitales para la reforma. Por otro lado, revisaremos los principales diagnósticos y recomendaciones sobre la educación superior, emitidos por el International Council of Educational Development (ICED); el Banco Mundial (BM); la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En este capítulo buscaremos responder las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la importancia de la educación superior desde la óptica del comercio internacional?
- ¿Cuáles son los acuerdos asumidos por nuestro país para garantizar la creación de condiciones de rentabilidad en el sistema educativo y, en particular, en la educación superior?

- ¿Cómo se concibe la educación superior según el Tratado de Libre Comercio de América del Norte?

De acuerdo con las recomendaciones de los organismos internacionales, podemos agrupar los ejes de la reforma neoliberal a la educación superior en tres grandes rubros: *financiamiento*; *calidad educativa*, y *autonomía*. En ese sentido, el cuarto y último capítulo del presente trabajo está dedicado a la elaboración de un análisis crítico de las acciones gubernamentales e institucionales alrededor de estos ejes. Es aquí donde cobra importancia el citado libro, *La UNAM, el debate pendiente*, ya que en él se ensaya una especie de discusión sobre los aspectos fundamentales que motivaron el conflicto de 1999-2000 en la UNAM, desde una perspectiva que, según nuestra lectura, omite cualquier referencia a los imperativos reformistas derivados de esta nueva fase del capitalismo.

Hasta hace algunos años, las reformas en la educación superior estaban poderosamente sustentadas en las promesas públicas esgrimidas por las autoridades educativas y universitarias, de manera que parecía desproporcionado denunciar intenciones privatizadoras en propuestas de cambio que definían, por ejemplo, los esquemas de “recuperación de costos” (cobros por inscripción y servicios), como un ejercicio responsable de la autonomía universitaria; o la implementación de la llamada “cultura de la evaluación” como algo indispensable para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, el movimiento estudiantil encabezado por el Consejo General de Huelga puso en tela de juicio la política educativa que se estaba siguiendo no sólo dentro de la UNAM, sino también en otras universidades e instituciones de educación superior públicas nivel superior en general.

Luego de lo anterior, cabe aclarar que, a lo largo de estas páginas, muchos de los ejemplos sobre políticas concretas harán referencia al caso particular de la Universidad Nacional Autónoma de México. Una de las principales razones para ello es que, si bien el objetivo inicial de la tesis ha cambiado, la discusión surgida a raíz del movimiento estudiantil de 1999-2000 es representativa de lo que sucede a nivel nacional con respecto a la educación superior en su conjunto. En ese sentido, los resultados del análisis que nos proponemos se

complementan con una discusión indirecta –y a veces no tanto-, con varios de los temas tratados en el libro coordinado por Javier Mendoza, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez.

Tomando en cuenta que lo que nos proponemos es llevar a cabo un ejercicio teórico del tema que nos ocupa, el tratamiento de cada uno de los aspectos de la reforma neoliberal a la educación superior se dirime, la mayoría de las veces, en el terreno de sus manifestaciones más generales. Por ello, en las siguientes páginas son escasas aquellas pormenorizaciones de “hilo fino” que, en cada caso, permitirían una comprensión casi periodística del fenómeno que nos atañe; en ese sentido, no se debe esperar encontrar aquí, por ejemplo, un análisis sobre la actuación de las personalidades involucradas en la política educativa del nivel superior en nuestro país (estudiantes, maestros, trabajadores; políticos, funcionarios universitarios y gubernamentales, medios de comunicación, empresarios, etc.).

En segundo lugar, en la presente investigación nos proponemos una especie de retrato de la neoliberalización de la educación superior en el plano de lo que *debería ser*, según las recomendaciones de los organismos financieros internacionales y las autoridades encargadas de ponerlas en práctica; y de lo que *está siendo* en la realidad del proceso, debido a las condiciones particulares en que se está desarrollando. Dicha consideración es importante porque si bien es cierto que la reforma ha avanzado en varios rubros, también es cierto que en la mayoría de los casos (como en el financiamiento), existen formas *mixtas* que, creemos, son por fuerza transicionales si tenemos en cuenta que el objetivo último del neoliberalismo es someter todas y cada una de las actividades humanas a la lógica del mercado.

Por último, en tanto que esfuerzo por visibilizar el marco más amplio en que debería darse el debate (en efecto, pendiente) sobre el rumbo que están tomando nuestras universidades e instituciones de educación superior, debemos aclarar que la presente investigación no se encamina hacia una propuesta de lo que *debería ser* la educación superior en México. Creemos que esa discusión no será posible en tanto que se siga relativizando la influencia y los efectos negativos del actual ordenamiento económico en este nivel educativo.

CAPÍTULO I

EL NEOLIBERALISMO: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

1.- La aparente simpleza de la promesa pública

Los defensores del libre mercado sostienen que la mejor manera de asegurar el desarrollo y el bienestar de los individuos consiste en la implementación de una serie de reformas políticas, económicas y sociales encaminadas al crecimiento de la riqueza. Según ellos, una vez que se ha conseguido el crecimiento deseado, la sociedad en su conjunto se verá beneficiada gracias a la distribución descendente de la riqueza obtenida (*trickle down policy*).

En términos generales, las reformas necesarias para que esto sea posible se dirigen a la liberalización absoluta de las fuerzas del mercado, pues se parte de la idea de que los agentes privados suelen estar en mejores condiciones para el manejo de la producción de mercancías, y la administración de los servicios. Bajo esa lógica, el Estado debe restringir radicalmente su intervención en la economía, limitándose a la creación y preservación de un marco institucional que promueva y defienda el desarrollo de las fuerzas económicas en juego bajo este nuevo orden de cosas.

Para que la transformación del Estado y de la economía puedan llevarse a cabo, los teóricos del neoliberalismo postulan que se debe partir de tres grandes principios:

- *Liberalización*: tanto para el comercio como para las inversiones, bajo el supuesto de que estas acciones generan crecimiento económico y la consiguiente distribución de la riqueza.
- *Privatización*: transferencia de las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado.
- *Desregulación*: reducir al mínimo las normas que limitan la actividad económica.

En concordancia con este reordenamiento económico, se sigue una no menos radical transformación en la mentalidad de las sociedades, de acuerdo con una particular visión de la *libertad* y la *dignidad* humanas. El desplazamiento de sentido en ambos casos apunta hacia las posibilidades utópicas de un mundo ordenado bajo las reglas del libre mercado. Según la lógica neoliberal, la libertad -individual por excelencia-, se encuentra en las potencialidades diferenciadas de consumo; en la independencia de cualquier forma coercitiva de organización; en la elección de modelos de vida, modos de expresión y prácticas culturales, así como en una renovada concepción de la *libre concurrencia*, vinculada directamente al encumbramiento de la libertad de empresa. Por su parte, el derecho a la propiedad es una de las condiciones básicas para garantizar la dignidad humana.

Considerando lo anterior, David Harvey afirma que:

Mientras la libertad personal e individual en el mercado se encuentra garantizada, cada individuo es responsable y debe responder por sus acciones y su bienestar. Este principio se extiende a la esfera del sistema de protección social, del sistema educativo, de la atención sanitaria e incluso de las pensiones [...]. El éxito o el fracaso personal son interpretados en términos de virtudes empresariales o fallos personales [...] en lugar de ser atribuidos a ningún tipo de cualidad sistémica [...].¹

Y es que, en su conjunto, los principales teóricos del neoliberalismo defienden la viabilidad y pertinencia de sus postulados bajo el argumento de la presunta pureza científica que los sustenta. Milton Friedman, uno de los pilares de la llamada Escuela de Chicago², por ejemplo, “soñaba con eliminar los patrones de las sociedades y devolverlas a un estado de capitalismo puro, purificado de toda interrupción como pudieran ser las regulaciones del gobierno, las barreras arancelarias o los intereses de ciertos grupos.”³ El núcleo duro de buena parte de este pensamiento se basa en la idea de que la oferta, la demanda, la inflación

¹ Harvey, David, *Breve historia del neoliberalismo*, Akal, Madrid, España. p. 75.

² El otro personaje era Arnold Harberger. *Chicago boys* es un término aparecido en la década de los 70 para denominar a los economistas educados en la Universidad de Chicago, bajo la dirección tanto de Friedman como de Harberger.

³ Klein, Naomi, *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, Barcelona, Paidós, 2007. p. 80

y el desempleo se rigen por leyes fijas e inmutables, como las fuerzas de la naturaleza, por lo que intervenir en ellas significa alterar un orden que de por sí tiende al equilibrio.

Como bien sabemos, actualmente son pocos los Estados que no han experimentado de una u otra manera, y en algún nivel las reformas antes mencionadas, ya sea voluntariamente o sometidos a las presiones ejercidas por poderosos grupos económicos. En el mismo sentido, hoy en día los defensores del libre mercado ocupan puestos clave en las universidades, los medios de comunicación, las secretarías y ministerios de los Estados, y en las juntas directivas de las corporaciones.

Por otro lado, no hay duda de que el neoliberalismo parece dominar la sensibilidad de buena parte de la población. Poco a poco, de manera casi imperceptible, el mantra del *self made* se ha adueñado de la conciencia (paradójicamente) colectiva, determinando la percepción que los individuos tienen tanto de su situación como la de sus semejantes. De hecho, la preeminencia de lo individual por sobre lo colectivo llega a extremos tales, que la evidencia de graves problemas sociales (como el desempleo, la pobreza, la falta de vivienda, el deterioro ambiental, etc.), deviene en culpabilización de los directamente afectados, cuando no en llana indiferencia.

Sin embargo, a pesar de la hegemonía actual del neoliberalismo, en la práctica su evolución histórica demuestra un alejamiento significativo de la plantilla prescrita por la teoría.⁴ En buena medida, esta situación tiene que ver no sólo con el desarrollo más o menos caótico de las instituciones y de los poderes encargados de garantizar su viabilidad, sino también con las resistencias, reales y potenciales, que surgen ahí donde se busca imponer la impronta del libre mercado.

Partiendo de la dificultad teórica que supone el análisis histórico del neoliberalismo, Harvey propone confrontar el discurso de sus intenciones públicas con los resultados concretos de sus acciones a lo largo de los años. Así, mientras que en el primer caso estaríamos hablando de un proyecto utópico poseedor de una teoría para la reorganización

⁴ Harvey, *ibidem*, p.73

del capitalismo internacional; en el segundo, se trataría más bien de un ardid político para la restauración del poder de clase, a través de una nueva fase de acumulación capitalista, caracterizada por el despojo de bienes sociales tradicionalmente ajenos al lucro.

1.1.- Restauración del poder de clase a partir de la acumulación por desposesión

Primero que nada, es conveniente señalar que actualmente existe un gran debate en torno a la idea de *clase* en el contexto del neoliberalismo, debido sobre todo al hecho de que esta categoría no representa una configuración social “estable” bajo el actual orden de cosas. Sin embargo, Harvey apunta hacia las nuevas formas de acumulación de capitales para entender la aparición de una igualmente nueva y reducida elite mundial que concentra una inmensa fortuna. En ese sentido, el tema de la *restauración* se resuelve más esclareciendo las condiciones que la posibilitan, que insistiendo en la búsqueda de una burguesía teórica y fija, que no cuadra con la diversidad de orígenes y características de las nuevas clases altas a nivel mundial.

Siguiendo esta línea de ideas, Harvey observa que la base para la dinámica económica neoliberal requiere de nuevas condiciones de acumulación *originarias* o *primarias*, ya que concentran su campo de acción en la mercantilización y privatización de la tierra; la transformación de formas diversas de derechos de propiedad en derechos exclusivos de propiedad privada; la supresión de derechos sobre los bienes comunes; la mercantilización de la fuerza de trabajo sobreexplotada y la eliminación de modos de producción y consumo alternativos; la profundización o instauración de procesos coloniales, neocoloniales e imperiales de apropiación de activos, y por último, el uso del sistema de crédito como un medio para la expropiación de riquezas a los deudores, sean individuos, grupos de individuos o países enteros. Esta dinámica, denominada por Harvey como *acumulación por desposesión*, cuenta con al menos cuatro aspectos principales:

a) *Financiarización*. El análisis histórico del neoliberalismo pone de relieve el paulatino encumbramiento de lo financiero como motor principal para la acumulación de capitales, por sobre el valor de la producción de mercancías reales. La financiarización supone la generación de una serie de operaciones comerciales y financieras que tienen por objeto la

obtención de un beneficio económico sobre la base de la *especulación* y con independencia de la gestión de los bienes en los que se invierte; es decir, a partir del aprovechamiento de las fluctuaciones en los precios ya sea de dichos bienes o, incluso, de títulos derivados de una amplia gama de servicios financieros asequibles en esta nueva e increíble dinámica del mercado.⁵

Este fenómeno, cuyo comienzo se ubica en la década de 1980, se ha convertido en una de las actividades redistributivas más importantes gracias a la neoliberalización forzada de las economías a nivel mundial, inauguradas en América Latina con el *Consenso de Washington*.⁶ Entre los principales instrumentos de los que se vale el capitalismo financiero para la acumulación de inmensas sumas de dinero, se encuentra la promoción comercial de acciones (*ponzi*);⁷ la destrucción de activos estructurados gracias a la inflación; la compra de empresas en crisis, y la promoción del endeudamiento (“servidumbre por deudas”).⁸

b) Privatización y mercantilización. La transferencia de bienes públicos a manos privadas es una de las características distintivas del neoliberalismo. Se trata de crear mercados y campos para la acumulación donde anteriormente no existían, por considerarse espacios que estaban más allá de los límites impuestos a la rentabilidad. Gracias a ello, servicios públicos como la red hídrica, las telecomunicaciones, los transportes, la recolección de basura, etc., pasan a formar parte de la lista de negocios privados o privatizables. Lo mismo

⁵ *Especulación* (economía), *Wikipedia, La enciclopedia libre*, en:

[http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Especulaci%C3%B3n_\(econom%C3%ADa\)&oldid=34101608](http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Especulaci%C3%B3n_(econom%C3%ADa)&oldid=34101608).

⁶ El Consenso de Washington sintetizaba las diez reformas aceptadas por los principales organismos económicos y políticos con sede en la capital de los Estados Unidos (FMI, BM, Tesoro Norteamericano, Wall Street, etc.), para el ajuste de las economías latinoamericanas luego de la crisis de la deuda de los años ochenta: 1) Disciplina fiscal; 2) Reordenamiento de las prioridades del gasto público; 3) Reforma impositiva; 4) Liberalización de las tasas de interés; 5) Una tasa de cambio competitiva; 6) Liberalización del comercio internacional (*trade liberalization*); 7) Liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas; 8) Privatización; 9) Desregulación; 10) Derechos de propiedad. Consenso de Washington. (2010, 14) de febrero. *Wikipedia, La enciclopedia libre*, en:

http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Consenso_de_Washington&oldid=33981795.

⁷ “El esquema de Ponzi es un sistema de inversión en el que se promete una elevada rentabilidad sin la existencia de un negocio real que la genera, sino que proviene de las aportaciones realizadas por los posteriores ‘inversores’. Así pues, la alta rentabilidad se debe a que las aportaciones realizadas de los nuevos ‘inversores’ se utilizan para abonar intereses a los antiguos. El sistema continúa en funcionamiento mientras el flujo de nuevos ‘inversores’ siga en aumento pero en el momento en el que el flujo de inversores disminuye dejan de poder pagarse intereses, y, por supuesto, de devolverse las cantidades invertidas, y el esquema se viene abajo. Harvey, *Ibidem*, p. 177.

⁸ *idem*.

sucede con el sistema de previsión social, en donde las viviendas, la educación, el sistema sanitario, el sistema de pensiones, etc. son blancos de los intereses privados. Esta modalidad de transferencia de riqueza afecta también a las universidades públicas, a los centros de investigación y a los recursos estratégicos con los que cuentan los Estados en cada caso (generación de electricidad, petróleo, minerales, etc.).⁹

Además, la dinámica privatizadora se adapta a los avances tecnológicos y a la administración de recursos vitales para la sobrevivencia humana, cada vez más escasos por la acción depredadora del capitalismo. Se trata, por un lado, de garantizar las condiciones para la apropiación de productos vinculados al conocimiento y la investigación, como el material genético de especies animales y vegetales, a través de instrumentos como el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC), impulsado por la Organización Mundial de Comercio (OMC) entre los países que la conforman.¹⁰ Por otro lado, las empresas transnacionales llevan a cabo grandes esfuerzos para asegurarse la propiedad de las reservas mundiales de agua, así como los energéticos.

c) La gestión y manipulación de la crisis. Supone la ampliación, profundización y difusión de las prácticas usureras relativas al manejo de deuda y la creación de crisis, como mecanismo para la transferencia de riquezas desde los países pobres a los países ricos. La mecánica perversa de esta forma de acumulación se ha venido perfeccionando desde la década de 1980 por el Departamento del Tesoro estadounidense, Wall Street y el FMI (Fondo Monetario Internacional), luego de la crisis del impago de la deuda en América Latina. A la fecha, prácticamente ningún país ha permanecido indemne y en algunos casos, como en nuestro continente, tales crisis se hicieron endémicas.¹¹

A decir de David Harvey: “Los países en vías de desarrollo, sedientos de financiación, fueron estimulados a solicitar créditos en abundancia, aunque a tipos que fueran ventajosos

⁹ *Ibidem*, p. 175.

¹⁰ *Ibidem*, p. 176.

¹¹ *Ibidem*, p.178.

para los bancos de Nueva York.”¹² Los préstamos se establecieron en dólares estadounidenses, por lo que las deudas estaban sujetas a los riesgos de un aumento de la divisa, colocando a los gobiernos que las contrajeron en riesgo de impago. Sin embargo existía la creencia, compartida tanto por deudores como por acreedores, de que el ritmo de las exportaciones de los países que solicitaban créditos seguiría creciendo y que, por lo tanto, los servicios de la deuda estarían garantizados con los excedentes en el ingreso.¹³

Evidentemente, uno de los resultados inmediatos fue el crecimiento incontrolable de la deuda en América Latina a tal grado, que para 1975 ésta pasó de 180 mil millones de dólares a 406 mil millones.¹⁴ Para 1979 el monto se triplicó cuando la Reserva Federal de los Estados Unidos, por recomendación de Paul Volker, decidió el alza en las tasas de interés como “única” salida a la larga crisis de estanflación que azotó a la economía global por diez años. El aumento exponencial de los intereses se conjugó con una depreciación sostenida del precio de las materias primas y el aumento en los precios de los productos industriales. Como resultado de esta situación, varios países estuvieron al borde de la quiebra.¹⁵

En 1982, México fue el primer país que se declaró incapaz de pagar su deuda, seguido por Argentina y Brasil. La coyuntura del impago abría la posibilidad de una negociación en bloque para resolver en términos “razonables” el problema de la deuda (tal como propuso Cuba en 1985), sin embargo, lo cierto es que cada país acabó negociando individualmente con los Estados Unidos. Según David Harvey, “se calcula que desde 1980 cerca de cincuenta planes Marshall (aproximadamente 4,6 billones de dólares) han sido transferidos desde los pueblos de la periferia a sus acreedores en el centro.”¹⁶

¹² *Ibidem*, p. 35-36.

¹³ Responsable de esta crisis fueron las autoridades de los países prestamistas, que aplicaron una regulación irresponsable sobre sus bancos internacionales. Estos fueron empujados por la competencia a explotar el aval estatal con que contaban sus depósitos, ofreciendo crédito en exceso a países riesgosos, en condiciones tales que se les hizo conveniente sobreendeudarse. Valdés, P. Salvador, *Orígenes de la crisis de la deuda: ¿nos sobreendeudamos o nos prestaron en exceso?*, en: Superintendencia de Bancos e instituciones financieras de Chile, http://www.sbif.cl/sbifweb/servlet/DBiblioteca?indice=6.5&TXT_CORRELATIVO=R181&CTR_CORRELATIVO=R18100001

¹⁴ Valdés, P, Salvador, *Idem*.

¹⁵ Harvey, *Ibidem*, p. 178

¹⁶ *Idem*.

d) *Redistribuciones estatales*. Las particularidades de esta modalidad se desarrollan plenamente cuando el Estado, neoliberalizado, se convierte en el principal agente encargado de llevar a cabo la redistribución de las riquezas desde las clases bajas a las clases altas.¹⁷ Efectivamente, una dimensión de esta modalidad tiene que ver con la creación de condiciones para la transferencia de activos públicos a manos privadas. Sin embargo, debe considerarse también el recorte sistemático del *salario social* (la dimensión del gasto público que se traduce en atención médica, educación, vivienda, pensiones, etc.), así como la implementación de reformas fiscales y tributarias que favorecen dramáticamente las inversiones, al mismo tiempo que encauzan la mayor parte de la carga impositiva al trabajo asalariado.

En todos los casos, la neoliberalización está vinculada al incremento de facultades de los cuerpos policíacos y militares, debido al descontento social que, obviamente, provoca la liberalización de las fuerzas del mercado. Al respecto, Harvey señala que el crecimiento y especialización del complejo carcelario norteamericano es una prueba de que la administración de la pobreza es también un negocio floreciente. Por su parte, en los países en vías de desarrollo,

[...] en los que la oposición a la acumulación por desposesión puede ser más fuerte, el Estado neoliberal asume enseguida la función de la represión activa, hasta el punto de establecer un estado de guerra de baja intensidad contra los movimientos opositores (muchos de ellos pueden ahora ser designados, de manera interesada, como ‘traficantes de drogas’ o como ‘terroristas’ para granjearse la cobertura y el apoyo militar de Estados Unidos, como ocurre en Colombia). Otros movimientos, como los zapatistas en México, o el movimiento campesino de los sin tierra en Brasil, son contenidos por el Estado a través de una mezcla de cooptación y marginalización.¹⁸

¹⁷ *Ibidem*, p. 179.

¹⁸ *Ibidem*, p. 181.

Los cuatro mecanismos mencionados, en última instancia, develan que la *acumulación por desposesión* implica de por sí una redistribución de la riqueza, tal como lo promete el neoliberalismo, pero a través del despojo, la represión, el saqueo y la explotación de la gran mayoría de la población del planeta. Confrontar esta promesa pública del neoliberalismo supone darse cuenta de que, efectivamente, *redistribución* no quiere decir *generación* de la riqueza, y que, de hecho, estas políticas han servido para continuar y hacer proliferar prácticas de acumulación señaladas por Marx como “primitivas y “originarias”, durante el ascenso del capitalismo en el siglo XIX.¹⁹

2.- La vía del *shock* o la violencia estructural como cualidad sistémica

Más allá de las sutilezas científicas de los pensadores del libre mercado, Naomi Klein, en *La Doctrina del Shock*, entiende la dinámica histórica del neoliberalismo como la utilización racional y sistemática de momentos de crisis, o *shock*, como condición de posibilidad para la imposición de reformas de carácter neoliberal. Estas crisis (que pueden ser económicas, sociales, políticas e incluso naturales), resultan idóneas por la anulación de la capacidad de respuesta de las poblaciones que en cada caso se verían afectadas por dichas reformas. En última instancia, se trata de considerar la *violencia* como herramienta del sistema y no como una anomalía erradicable del capitalismo.

En efecto, Klein señala la relación existente entre la neoliberalización de las economías en el mundo y algunos de los episodios de violencia más dramáticos de los últimos treinta años. Tal es el caso de la *Operación Cóndor*, llevada a cabo al sur del continente americano en la década de los 70, y que significó la imposición de gobiernos militares en Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia con la intención de frenar el auge del

¹⁹ Dichas prácticas incluyen “1) la *conmodificación* y privatización de la tierra y la expulsión forzada de poblaciones campesinas (como recientemente en México e India); 2) la conversión de diversas formas de derechos de propiedad (común, colectiva, estatal, etcétera) en derechos exclusivamente de propiedad privada; 3) la supresión de derechos a las áreas públicas; 4) la *conmodificación* del poder laboral y la supresión de las formas alternativas –indígenas- de producción y consumo; 5) procesos coloniales, neocoloniales e imperiales de apropiación de activos, incluyendo los recursos naturales; 6) la monetización de los intercambios y de la tributación, particularmente de tierras; 7) la trata de esclavos que continúa, particularmente, en la industria del sexo, y 8) la usura, la deuda nacional y, lo más devastador de todo, el uso del sistema crediticio como un medio radical de acumulación primitiva. Harvey, David, “El neoliberalismo como destrucción creativa”, en: *Memoria*, México, 232, agosto-septiembre, 2008, pp. 18-31.

socialismo en América Latina. Cabe recordar que desde los primeros meses de 1973 el capitalismo global comenzaba a resentir los efectos de una recesión económica (la primera desde 1929), cuyo principal componente era la combinación de una inflación descontrolada con un aumento casi proporcional del desempleo (estanflación). Como es sabido, el agotamiento del modelo de acumulación capitalista surgido luego de la Segunda Guerra Mundial²⁰, ponía en tela de juicio la doctrina *keynesiana* y su máxima del bienestar ciudadano (pleno empleo, prestaciones sociales, subsidios, etc.) con crecimiento económico.

En medio de esta crisis, las presiones ejercidas por los sindicatos, las organizaciones sociales y los partidos políticos de izquierda, apuntaban hacia una alternativa socialista al obsoleto pacto entre el capital y el trabajo. Por su parte, las clases dirigentes, que no sólo se vieron seriamente amenazadas por la posibilidad de su aniquilación económica, sino también política, promovieron una vía de solución acorde a sus intereses.

Esto desencadenó una polarización del debate entre quienes se alineaban a favor de la socialdemocracia y de la planificación central [...], por un lado, y los intereses de todos aquellos comprometidos con la liberalización del poder financiero y de las corporaciones, y el restablecimiento de las libertades de mercado, por otro. A mediados de los 70, los intereses del último grupo comenzaron a cobrar mayor influencia.²¹

Sin embargo, a pesar de su creciente influencia, en aquella época tan temprana era prácticamente imposible la aplicación de cualquier reforma que actualmente pudiese ser catalogada como neoliberal por medios democráticos. De hecho, Naomi Klein sostiene que para Milton Friedman y los *chicago boys*, la solución a este dilema se presentó el 11 de

²⁰ Nacido a partir de los *Acuerdos de Bretton Woods*, que son las resoluciones de la *Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas*, realizada en el complejo hotelero de Bretton Woods, (Nueva Hampshire), entre el 1 y el 22 de julio de 1944, donde se establecieron las reglas para las relaciones comerciales y financieras entre los países más industrializados del mundo. En él se decidió la creación del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional y el uso del dólar como moneda internacional. Esas organizaciones se volvieron operacionales en 1946. *Acuerdos de Bretton Woods*. (2010, 22 de febrero). *Wikipedia, La enciclopedia libre*, en:

http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Acuerdos_de_Bretton_Woods&oldid=34291387.

²¹ Harvey, *Ibidem*, p 19-20

septiembre de 1973, en Chile, gracias al golpe de Estado que llevó a cabo el General Augusto Pinochet en contra del gobierno socialista de Salvador Allende.²²

En *La doctrina del shock* se narran los pormenores de este proceso, poniendo de relieve la importancia que tuvo la presencia de una avanzada de jóvenes economistas chilenos educados por egresados de la escuela de Chicago, que consiguieron elaborar un paquete de reformas económicas para el gobierno militar. La propuesta fue acogida con agrado por Pinochet, y para los primeros meses de 1974 el General aplicó los pasos de un recetario que, con los años, llegaría a ser la tendencia natural de las políticas económicas globales.

- Algunas privatizaciones de empresas estatales
- Permisividad a nuevas y avanzadas formas de especulación financiera
- Apertura de las fronteras a las importaciones
- Recorte del gasto público del 10% (excepto el gasto militar)
- Eliminación del control de precios de productos de primera necesidad.²³

La aplicación de estas medidas únicamente consiguió que la inflación se elevara 375%, “la tasa más alta en todo el mundo y casi el doble de su punto más alto con Allende.”²⁴ De cualquier manera estos resultados no amedrentaron a los arquitectos de las reformas, quienes incluso se atrevieron a sugerir una mayor radicalidad en los recortes al gasto público, argumentando que la economía no podía arrancar porque aún había “distorsiones” del liberalismo keynesiano de por medio.

Como todos los fundamentalistas, la economía de la Escuela de Chicago es, para los verdaderos creyentes un sistema cerrado. La premisa inicial es que el libre mercado es un sistema científico perfecto, un sistema en el que los individuos, siguiendo sus propios

²² La victoria de la Unidad Popular (una coalición de partidos socialistas y de izquierda que llevaron a Salvador Allende al poder en 1970), se inscribe de manera significativa dentro de las luchas de los sectores populares en América Latina, que pugnaban precisamente por una salida socialista a la crisis económica de los años 70. En ese sentido, el golpe militar orquestado por Augusto Pinochet fue un factor determinante para que creciera la influencia de los teóricos del libre mercado a nivel mundial, por una parte como ejemplo de un freno definitivo al “avance del marxismo” en el continente, y porque permitió la restauración del poder de clase en un contexto de disciplinamiento social.

²³ Klein, *Ibidem*, p. 114

²⁴ *Ibidem*, p. 114.

intereses, crean el máximo beneficio para todos. Se sigue ineluctablemente que si algo no funciona en una economía de libre mercado –alta inflación o desempleo- tiene que ser porque el mercado no es auténticamente libre. Tiene que haber alguna intromisión, alguna distorsión del sistema. La solución de Chicago es siempre la misma: aplicar de forma más estricta y completa los fundamentos del libre mercado.²⁵

En ese sentido, la preeminencia de la ortodoxia proveyó el impulso hacia adelante en la aplicación impasible de las medidas neoliberales con el señuelo de una restauración económica segura. Lo cierto es que, en los hechos, la reforma sacudió profundamente a la población del país sudamericano a extremos nunca antes visto. Y es que al ambiente profundamente autoritario que se vivía,²⁶ se sumó la precarización generalizada de la vida de la gente a tal grado, que para 1974 un empleado promedio tenía que gastar 74% de sus ingresos solamente para comprar pan.²⁷

Además, la tan alardeada pureza científica de la economía demostró ser falsa, pues fueron los propios economistas chilenos que asesoraban al gobierno de Pinochet quienes protagonizaron varios fraudes multimillonarios a partir de la utilización de información privilegiada, así como del dinero público al que tenían acceso gracias a los cargos que desempeñaban.²⁸ El problema llegó a tal magnitud, que el propio Pinochet tuvo que nacionalizar muchas empresas en 1980; de hecho, el país se salvó de la debacle económica gracias a que el Estado conservó la propiedad de la Corporación Nacional del Cobre (CODELCO),²⁹ proveedora del 85% de los ingresos por exportaciones.

²⁵ *Ibidem*, p. 82.

²⁶ Datos sobre la dictadura (asesinados, desaparecidos, presos y exiliados).

²⁷ Klein, *Ibidem*, p.119.

²⁸ Durante la crisis de la deuda en los años 80, Chile sufrió niveles muy altos de inflación y 30% de desempleo. “La causa principal fue que las pirañas, las empresas financieras tipo Enron a las que los de Chicago habían liberado de toda regulación, habían comprado los activos del país con dinero prestado y acumularon una enorme deuda de 14. 000 millones de dólares.” En medio de la inestabilidad, muchos de los *chicago boys* perdieron sus puestos influyentes en el gobierno militar, y otras más fueron investigados por fraude debido a que ocupaban puestos cargos en las empresas pirañas, “con lo que se desvaneció la fachada de neutralidad científica tan fundamental para la identidad que se habían construido los de Chicago.” *Ibidem*, p. 121.

²⁹ Nacionalizada por el gobierno de Salvador Allende el 11 de julio de 1971.

En 1976, Orlando Letelier, ex ministro de defensa durante el gobierno de Allende, al ver el empobrecimiento de su país desde el exilio, escribió:

[...] durante los últimos tres años varios miles de millones de dólares fueron sacados de los bolsillos de los asalariados y depositados en los de los capitalistas y terratenientes [...] la concentración de la riqueza no fue un accidente, sino la regla; no es el resultado de una situación colateral difícil –que es lo que a la Junta le gustaría que el mundo creyera- sino la base de un proyecto social; no es una desventaja de la economía, sino un éxito político temporal.³⁰

Desde un momento muy temprano en la historia del neoliberalismo, los hechos demostraban hasta qué punto su verdadero objetivo era la restauración del poder de clase. Al respecto, Harvey señala que la combinación del efecto redistributivo y la creciente desigualdad social son una característica persistente de todo proceso neoliberalizador, de manera que no es exagerado afirmar que se trata de un rasgo estructural de todo el proyecto.³¹ Letelier, como muchos de sus contemporáneos, entendió que la crisis económica en Chile era el efecto secundario de un orden que privilegiaba la acumulación de capitales en manos de las elites locales y los inversionistas extranjeros, a expensas del grueso de la población, sin embargo estaba muy lejos de intuir que esa forma de expoliación de riquezas sería un adelanto del futuro de la economía global.

Aún hoy en día el mito del *milagro chileno* sigue teniendo adeptos entre los partidarios de la doctrina neoliberal. Según ellos, Chile constituye un “modelo” no sólo desde el punto de vista económico, sino también político y social, puesto que el libre desarrollo de las fuerzas del mercado se ha llevado a cabo en un ambiente de “governabilidad”, posible bajo el amparo de una sociedad disciplinada.³² Sin embargo, a pesar de que los experimentos

³⁰ Letelier, Orlando, “The Chicago boys in Chile: Economic freedom’s awful toll”. *The Nation*, 28 de agosto de 1976, Cit. por Klein, Naomi, *ibidem*, p. 122. Letelier fue murió en Washington debido a un atentado perpetrado por agentes de Pinochet, el 21 de septiembre de 1976.

³¹ Harvey, *Ibidem*, p. 23.

³² En todo caso, a decir de Naomi Klein, éste, que puede ser considerado el primer experimento neoliberal a nivel mundial, no pasó de ser una evolución del corporativismo basado en el modelo de Estado de Benito Mussolini. Es decir: “una alianza de apoyo mutuo en la que un Estado policial y las grandes empresas unieron fuerzas para lanzar una guerra total contra el tercer centro de poder –los trabajadores-, incrementando con ello de manera espectacular la porción de riqueza nacional controlada por la alianza.” *Ibidem*, p. 122.

continuaron desarrollándose en contextos profundamente antidemocráticos al amparo de las dictaduras militares en Brasil, Argentina, Uruguay, etc., la consolidación del libre mercado a nivel mundial sólo fue posible tras la adopción de los programas de reestructuración económica del Consenso de Washington, bajo los efectos del *shock economic treatment* recetado por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) como remedio a la crisis de la deuda.

Luego de imponerse la agenda del Consenso de Washington en América Latina, se ocultó por muchos años la relación entre la ideología del libre mercado y los crímenes de lesa humanidad cometidos por los gobiernos militares en el continente durante la década de los setenta. Dicho ocultamiento permitió que los teóricos del neoliberalismo pudieran hablar nuevamente a favor del libre mercado desde el terreno de sus promesas públicas, al mismo tiempo que retomaban las experiencias de las dictaduras para mejorar los procesos de liberalización en contextos de democracia formal. El caso de la reforma neoliberal a la educación superior es paradigmático en ese sentido.

2.1.- La neoliberalización de la educación superior en Chile: el modelo oculto

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, celebrada entre el 5 y el 9 de octubre de 1998 en París, tres investigadores de la Universidad de Nueva York³³ presentaron un documento titulado, *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior. Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*,³⁴ en el que lamentaban que Chile fuera “el único país que recupera una importante parte de los costos de enseñanza mediante cargos a los alumnos,”³⁵ gracias a que el gobierno de ese país había impulsado una ambiciosa reforma al sector en 1981. Los autores celebraban que desde ese año prácticamente todas las instituciones públicas comenzaron a cobrar por el derecho de inscripción, y que, al mismo tiempo, las universidades privadas crecieron ampliamente. El documento, publicado por el BM, menciona que en 1990, “52,4% de los alumnos matriculados se concentraban en instituciones privadas que no recibían fondos públicos”, por lo que en ese mismo año, el Estado financiaba 27% de los costos, frente al 100%

³³ Se trata del Doctor Bruce Johnstone; Alka Aurora, y William Experten.

³⁴ Cit. por Sotelo, Adrián, *Ibidem*, pp.34-35.

³⁵ *Idem*.

durante el periodo anterior a las reformas de 1980.³⁶ Curiosamente, en ningún momento se hace referencia al contexto represivo que posibilitó el cambio.

A decir del sociólogo chileno, Eduardo Aquevedo, “la contra-reforma iniciada a comienzos de los años 80 implicó en los hechos un ataque sistemático contra la mayoría de las universidades tradicionales, y un intento en gran escala por mercantilizar y privatizar progresivamente el conjunto de la educación universitaria y superior del país.”³⁷ En efecto, luego del golpe de Estado de 1973, las universidades fueron intervenidas inmediatamente, ya que eran consideradas como “focos de subversión” y “semilleros del marxismo”. Tras la eliminación de todo elemento disidente, los rectores y funcionarios impuestos por los militares se encargaron de administrar la aplicación de una serie de reformas tendientes principalmente a la transferencia de la educación superior a manos privadas.

Así, a tono con el recorte general al gasto público, el presupuesto de las universidades pasó de 2,11% del Producto Interno Bruto (PIB), en 1973, a 1,05% en 1980 y 0,47% en 1987 (como la política general de financiamiento fue retomada por los gobiernos de la Concertación,³⁸ la cifra descendió a menos del 0,6% para 1996).³⁹ Tal como se señala en el documento citado líneas arriba, esta situación favoreció el crecimiento de las instituciones de educación superior privadas, consiguiendo que incrementaran considerablemente su participación en la cobertura total en ese nivel educativo.

³⁶ *Idem.*

³⁷ Aquevedo, Eduardo, *La universidad chilena: reestructuración, crisis y conflictividad (un esquema para la discusión)*, Revista del Departamento de Sociología de la Universidad de Concepción, Chile, s.f., p.2. Cit. por Sotelo, Adrian, *Neoliberalismo y educación. La huelga en la UNAM a finales de siglo*, Ediciones Caballito, México, 2000, p. 35-36.

³⁸ “La Concertación de Partidos por la Democracia (conocida simplemente como *Concertación*) es una coalición política de partidos de centro e izquierda moderada, la cual ha gobernado Chile desde el 11 de marzo de 1990 y que concluirá su gobierno el 11 de marzo de 2010. Aglutinó a la oposición a la Dictadura Militar de Augusto Pinochet, logrando triunfar unida en el plebiscito nacional del 5 de octubre de 1988. Nacida como *Concertación de Partidos por el No*, había logrando triunfar en todas las elecciones desde 1989 hasta la elección de alcaldes de 2008. Dos años después perderían tras dos décadas al mando, el poder ejecutivo en Chile dando paso al gobierno de la Coalición por el Cambio con el triunfo en las elecciones del 2009 y posterior segunda vuelta en 2010 del candidato Sebastián Piñera, elegido Presidente de Chile para el período 2010-2014. Concertación de Partidos por la Democracia. (2010, 3) de marzo. *Wikipedia, La enciclopedia libre*. en:

http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Concertaci%C3%B3n_de_Partidos_por_la_Democracia&oldid=34572200.

³⁹ *Ibidem*, p. 36.

El nuevo esquema financiero significó, además, la introducción de la evaluación y la competencia como criterios para la obtención de recursos extra para las instituciones y los individuos. Tal como señala Aquevedo, el estrangulamiento presupuestal y el condicionamiento de recursos extraordinarios, terminaron por pervertir el sentido de las universidades públicas tras vincular sus funciones a las necesidades del mercado.⁴⁰ Considerando los altos niveles de exclusión producto de las cuotas (o aranceles), las autoridades educativas chilenas crearon sistemas de crédito para que los estudiantes pudieran financiar sus estudios con préstamos a pagar en un plazo de 15 años a partir del término de la licenciatura. “Entre las medidas de sanciones que contempla la administración para quien incumpla, figura la *suspensión de clases*, la *retención* del certificado o título y la *consignación* ante los tribunales judiciales competentes del moroso que, incluso, en caso extremo, puede concluir en la penalización.”⁴¹

Por otro lado, con la reforma de 1981 se puso en marcha una ambiciosa política de descentralización de las universidades, por lo que su número pasó de ocho a más de 60 en un lapso de diez años. Gracias a ello, se desarticulaban las grandes estructuras universitarias con el fin de establecer administraciones más pequeñas y eficientes, bajo la lógica del mercado; acentuando mecanismos autoritarios de gobierno y de exclusión política de la comunidad universitaria en la toma de decisiones.⁴² Además, en el mismo periodo de tiempo se crearon 82 Institutos Profesionales y 168 Centros de Formación Técnica, incrementando con ello la formación de cuadros útiles para las empresas y la industria.

El resultado de estas políticas, según datos aportados por Eduardo Aquevedo, se pueden observar en los niveles de escolaridad de los chilenos hasta 1990. Así, de una tasa de escolarización de 16,4% dentro del grupo de edad de 20-24 años, alcanzado en 1973, se cae a 9,8% en 1990. “Por consiguiente, los incrementos en la matrícula en el conjunto del sistema de educación superior (145 663 registrado en 1973, a 249 482 en 1990) se refieren estrictamente a los niveles no universitarios.”⁴³ En cuanto a la composición social de la

⁴⁰ *Idem.*

⁴¹ *Ibidem*, p. 37.

⁴² *Idem.*

⁴³ *Idem.*

matrícula registrada en el nivel superior, de la totalidad de jóvenes entre 18 y 24 años a principios de la década de los noventa, 15,8% cursaban alguna licenciatura, y de ellos sólo 5,67% provenían de familias de escasos recursos.⁴⁴

Luego del Consenso de Washington, los organismos financieros internacionales se encargaron de diseñar una agenda para la transformación neoliberal de las universidades públicas del continente en base al experimento chileno. Para que la liberalización de la educación superior tuviera éxito en el terreno de las democracias formales, los expertos del libre mercado desarrollaron una teoría sobre los “efectos nocivos” de la crisis del Estado de bienestar en los sistemas educativos latinoamericanos. Por lo tanto, durante la década de los noventa se desató una ola de diagnósticos y propuestas oficiales más o menos homogéneas alrededor de esta teoría, buscando en cada caso convencer a la población de la necesidad de una reforma radical para terminar con la crisis educativa.

Sin embargo, como veremos páginas más adelante, la reforma neoliberal a la educación superior forma parte de un cambio mucho más ambicioso que busca colocar todo el sistema educativo bajo la administración del mercado; y es que la mercantilización de la educación implica generar condiciones de rentabilidad a partir de una amplia gama de servicios y subservicios, por lo que las transformaciones no pueden darse en bloque. En ese sentido, para los expertos del libre mercado es necesario someter cada nivel educativo a un lógica reformista acorde con sus particularidades, aunque aparezcan un sinfín de similitudes y vinculaciones inevitables en temas como el *financiamiento*, la *evaluación* y la *administración* de cada nivel.

Por otro lado, además de la mencionada diferencia entre las promesas públicas del neoliberalismo y los efectos de la neoliberalización realmente existente, es posible advertir que los procesos de liberalización difieren incluso en el plano de las “agendas ocultas”. Los sistemas de crédito estudiantil impuestos en Chile, por ejemplo, fueron creados debido a que los niveles de exclusión ponían en riesgo la viabilidad del proyecto de educación arancelaria impuesta desde los primeros momentos de la dictadura. Curiosamente, su

⁴⁴ *Idem.*

creación puso en marcha un buen negocio para las instituciones bancarias que incursionaron en este nuevo mercado, además de sentarse las bases para otra forma de redistribución estatal, pues los estudiantes que por sus condiciones económicas no podían aspirar al crédito, tuvieron que ser apoyados por el gobierno a través de subvenciones personalizadas que luego iba a parar a las cuentas de las universidades privadas.

Siguiendo la propuesta de Naomi Klein, si las mejores condiciones para llevar a cabo las reformas neoliberales son aquella que se dan en contextos donde la capacidad de respuesta de la población ha sido anulada, entonces estaríamos hablando de que el caso chileno sugiere un *proceso óptimo de neoliberalización*. Efectivamente, la reforma de 1981 significó, entre otras cosas, aumentar los recortes presupuestales e institucionalizar los *aranceles* (cuotas), así como descentralizar las universidades y profundizar las formas discrecionales y autoritarias de sus administraciones, sin que pudiera presentarse ninguna clase de resistencia gracias al disciplinamiento social conseguido por la dictadura militar del general Augusto Pinochet.

Por su parte, la neoliberalización en el seno de las democracias formales requirió de agendas de reforma por fuerza graduales, pues los conflictos sociales que podrían derivarse de una oposición inoportuna de estas políticas no sólo podrían menoscabar los objetivos inmediatos en cada caso, sino que incluso podrían amenazar los logros conseguidos en etapas anteriores de la reforma. Cuando se cumplen exitosamente las etapas de la reforma bajo este esquema, estaríamos hablando de un *proceso positivo de neoliberalización*; sin embargo, cuando se presentan conflictos a pesar del cálculo y las consideraciones sobre la viabilidad de una reforma, es posible detectar *procesos negativos de neoliberalización*, dando como resultado formas mixtas que, creemos, son por fuerza transicionales. Evidentemente el asunto es mucho más complejo, y las reformas a la educación superior son un muy buen ejemplo de ello, pues el progreso o el retraso de ciertas políticas depende de otros factores además de los conflictos (el estado del neoliberalismo en otros rubros de la reforma social; la pericia de los funcionarios encargados de llevarla adelante, etc.). En todo caso, como veremos en los siguientes capítulos, creemos que los tres procesos

mencionados pueden ser un marco de referencia para abordar los avances y retrocesos de la neoliberalización de la educación superior en nuestro país

CAPÍTULO II

EL NEOLIBERALISMO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

1.- La crisis en el sistema educativo según el neoliberalismo

En 1998, Pablo Gentili publicó un artículo titulado “El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”⁴⁵, en donde analiza las reformas educativas impulsadas en la región por organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. El autor sostiene que la homogeneidad de las políticas públicas en los países latinoamericanos justifica la necesidad de ampliar a otros ámbitos los alcances de la reflexión sobre la ola de reformas neoliberales que sacudieron al continente en la década de 1990. En ese sentido, afirma que tanto el núcleo de las políticas educativas, como la retórica que las sustenta, representan la forma particular que “asume el Consenso de Washington en un área prioritaria de la reforma social impulsada por el neoliberalismo.”⁴⁶

Gentili advierte que desde 1983 la homogeneidad característica de las políticas educativas “se verifica en la expansión de un mismo núcleo de diagnósticos, propuestas y argumentos ‘oficiales’ acerca de la crisis educacional y de sus supuestas salidas, así como en la circulación y el impacto (directo e indirecto) que los documentos y ‘recomendaciones’ del BM y del FMI tienen en la definición de las políticas públicas destinadas a este sector.”⁴⁷

Para entender mejor el principio argumentativo que motiva la reforma que nos ocupa, el artículo propone responder a las siguientes preguntas: ¿cómo entienden los neoliberales la crisis educativa?, ¿quiénes serían, en este caso, los culpables de ella?, ¿qué estrategias deben ser definidas para salir de dicha crisis?, y ¿quiénes deben ser consultados si se pretende encontrar una solución a los problemas que enfrenta hoy en día la educación?

⁴⁵ Pablo Gentili, “El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”, en: <http://sitdem.webcindario.com/concenso%20de%20washington.pdf>

⁴⁶ *Ibidem*, p. 2.

⁴⁷ *Idem*.

1.1.- Las razones de la crisis

A decir de los teóricos del neoliberalismo, durante la década de 1980 los sistemas educativos en América Latina atravesaban una profunda crisis de *eficiencia, eficacia y productividad*, directamente relacionada al acelerado crecimiento de la oferta educativa en la segunda mitad del siglo XX. Y aunque en aquella época la expansión se justificó en la necesidad de ampliar los beneficios de la educación al mayor número de habitantes, nunca se alcanzó un incremento proporcional en términos de calidad y productividad en los servicios debido a tres razones, fundamentalmente:

- Los gobiernos no sólo han sido incapaces de equilibrar los factores cualitativos con los cuantitativos, sino que ellos mismos son estructuralmente ineptos para combinar ambas dinámicas.
- La expansión de los servicios educativos es un objetivo ya conquistado por casi todos los países latinoamericanos, siendo los índices de exclusión y marginalidad educativa una expresión clara de la falta de eficiencia del sistema y no de su escasa universalización.
- La posibilidad de combinar calidad y cantidad con criterios igualitarios y universales es una falsa promesa de los Estados interventores y populistas.⁴⁸

Desde esta perspectiva, la improductividad imperante en el sistema educativo es causada por la penetración de la *política* en el espacio escolar, pues los actores involucrados en la enseñanza asumen que el carácter de dicho espacio es fundamentalmente público y estatal. En segundo lugar, la educación, como monopolio del Estado, genera un ambiente adverso a la competitividad, debido a la ineficacia propia de una administración centralizada y burocrática. Por último, la calidad de la enseñanza se pone en entredicho porque no se han institucionalizado criterios que garanticen una atención diferenciada a los “usuarios” del sistema según sus méritos y esfuerzos individuales.

En resumen, para el pensamiento neoliberal la crisis educativa es una prueba más de la incapacidad del Estado para administrar las políticas sociales. Y como en los demás

⁴⁸ *Ibidem*, p. 3.

ámbitos que involucran a la reforma social, en el caso de la educación los neoliberales prometen revolucionar el sistema con la condición de abrirlo completamente al libre juego de las fuerzas del mercado. Así, nos dicen, no se trata de asignar más recursos al sector, sino de “gastar mejor”; no hacen falta más profesores, sino “docentes mejor formados y capacitados”; no hace falta construir más escuelas, “sino hacer un uso racional del espacio disponible”; no hacen falta más alumnos, sino “alumnos más responsables y comprometidos con el estudio”.⁴⁹

1.2.- Los responsables de la crisis

Tras la exposición general de los motivos que han originado la crisis educativa, es fácil identificar que, desde el pensamiento neoliberal, el Estado interventor ha sido el principal culpable de esta situación. Sin embargo no es el único, los grandes sindicatos, a pesar de su oposición y resistencia a las políticas gubernamentales, son ubicados como un segundo factor involucrado en la crisis.

Efectivamente, al exigirle al Estado más intervención (aumento de recursos, criterios de igualdad, más plazas, expansión de la educación pública, etc.), las organizaciones de trabajadores de la educación reclaman exactamente aquello que, según el pensamiento neoliberal, es la causa de la crisis. Por otro lado, al reforzar la centralidad del Estado, paradójicamente desde la oposición, los sindicatos se convierten en verdaderos obstáculos para la apertura de mercados en el sector educativo.

Pero aún llevando a cabo una profunda reforma económica (apertura al mercado) y política (neutralización de los sindicatos), quedaría pendiente un enorme desafío cultural para imponer dichos cambios en la sociedad, que es, precisamente, el tercer gran responsable de la crisis educativa en América Latina. En efecto, tal como resume Pablo Gentili, “El *Estado de bienestar* creó las condiciones de una profunda indisciplina social basada en la confianza que la comunidad terminó por depositar en las falsas promesas que los propios Estados han

⁴⁹ *Ibidem*, p. 4.

formulado, y que los sindicatos han exigido: la necesidad de construir una escuela pública, gratuita y de calidad para todos.”⁵⁰

¿En qué consiste, bajo esa lógica, el gran cambio de mentalidades necesario para sacar adelante al sistema educativo? Primeramente en superar el lastre del “colectivismo” en función de una ética del trabajo que tenga como centro al individuo responsable, capaz de valorar los beneficios del mérito y el esfuerzo propios, así como del progreso material y el dinero; y que además sea capaz de identificar el significado de “ser un triunfador en la vida”. La asimilación de estos elementos es fundamental para cambiar la manera en que la sociedad percibe sus responsabilidades ante una oferta educativa regulada por las leyes del mercado. Así entendida, la educación es en sí misma una inversión por la que los individuos deben optar para insertarse de manera más efectiva y ventajosa en el mundo del trabajo.

1.3.- Estrategias para salir de la crisis

El diagnóstico neoliberal sobre el origen de la crisis constituye la base para diseñar estrategias de “solución” a la problemática educativa. Como veremos, la dimensión propositiva de dicho diagnóstico busca como meta general la institucionalización del *principio de competencia*, a través de reformas a nivel macro y micro en la totalidad del sistema.

A decir de Pablo Gentili, existen dos grandes propósitos que dan coherencia a tales estrategias: “a) la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad en la amplia esfera de los sistemas educacionales y, de manera específica, en el interior de las propias instituciones; y b) la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo.”⁵¹

De ambos propósitos se desprenden igual número de acciones generales que le dan sentido a la reforma educativa propuesta desde el neoliberalismo, a saber: una rigurosa

⁵⁰ *Ibidem*, p. 5.

⁵¹ *Ibidem*, p. 7.

descentralización de funciones y responsabilidades; y un proceso de *centralización* alrededor de sistemas de evaluación con carácter nacional.⁵²

El propósito de la *descentralización* no es otro que la desarticulación del monopolio estatal a través de la transferencia de responsabilidades (recursos, planeación y administración) a unidades organizativo-gubernamentales cada vez más pequeñas (de lo federal a lo estatal y de lo estatal a lo municipal). Por otra parte, la descentralización permite fragmentar y desarticular los gigantescos sindicatos, pues en los hechos se establece una dinámica que cuestiona profundamente el carácter nacional de estas organizaciones, entre otras cosas, gracias a la instauración de formas más flexibles de contratación y retribución salarial.

En el caso de la *centralización*, se propone la creación de sistemas nacionales de evaluación que califiquen y certifiquen los “productos” y “servicios” ofrecidos por las instituciones educativas. Además, se sugiere uniformar los contenidos curriculares del sistema a nivel nacional, paralelamente al establecimiento de programas de formación para profesores, con el fin de actualizar y capacitar al personal docente en función de la citada reforma.

1.4.- Recurrir a los expertos

Como podemos ver, las estrategias generales para la superación de la crisis indican la necesidad de transformar el sistema educativo según los lineamientos del mercado. Por lo tanto, está claro que para lograrlo no se debe tomar en cuenta a aquellos que se convirtieron en los principales culpables del desastre educativo, imponiendo dinámicas contrarias a la competitividad y la rentabilidad. ¿A quién consultar, entonces?

Si la crisis, según el planteamiento analizado, es producto de un conjunto de problemas técnicos, administrativos y políticos, es lógico buscar la asesoría de la gente más capacitada para resolverlos desde una óptica ajena a los viejos esquemas del liberalismo keynesiano. Hablamos de aquellos expertos y especialistas formados bajo la ortodoxia neoliberal, que poseen los saberes instrumentales necesarios para guiar a los ministerios y secretarías de educación de los países latinoamericanos en el camino de la reforma.

⁵² *Idem.*

Obviamente, los servicios profesionales de estos personajes son proporcionados por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo junto con los préstamos focalizados que dichas instituciones otorgan a cambio, nada más y nada menos, que de la soberanía de los países para decidir sobre el rumbo de la política educativa⁵³. Así, cuando Pablo Gentili apunta hacia las coincidencias de forma y fondo que constituyen el núcleo de la reforma en Latinoamérica, destaca la transnacionalización de una tecnocracia encargada de “producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales.”⁵⁴

Al mismo tiempo, en concordancia con Gentili, Pablo González Casanova⁵⁵ cuestiona el hecho de que los gobiernos latinoamericanos argumenten la pertinencia de la reforma como si fuera un proyecto propio de modernización o actualización del sistema educativo, cuando en realidad su diseño y planificación *viene de fuera*, demostrándose así la macabra centralidad y preponderancia que han cobrado los organismos financieros internacionales en el diseño de la reforma social en el continente, luego del Consenso de Washington.

2.- La privatización de la educación como una forma compleja de acumulación por despojo

La actuación de los organismos financieros internacionales en el campo de las políticas educativas, es una muestra de la dinámica general que han seguido estas instituciones en todos y cada uno de los aspectos relativos a la reforma social impulsada por el neoliberalismo en América Latina.

Al respecto, no pasa desapercibida la contundencia con la que estos organismos han impuesto recortes importantes al gasto público en materia de salud, educación, vivienda, etcétera, al mismo tiempo que promueven una rigurosa política de privatizaciones en los sistemas de seguridad y bienestar social. Por otro lado, sobresalen dos tendencias, relacionadas entre sí, alrededor del diseño e implementación de las reformas: una es de

⁵³ En un plano más general podríamos decir que de la *soberanía* sin más.

⁵⁴ *Ibidem.*, p.9.

⁵⁵ González, Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México, 2001, p. 27.

carácter instrumental, y se manifiesta en la supeditación de las políticas sociales a la lógica económica; la otra tiene que ver con los condicionamientos que acompañan indisolublemente a los préstamos otorgados por el BM, el FMI y el BID.

Para el caso del sistema educativo, por sus características especiales, conviene señalar que ambas tendencias se manifiestan con mayor énfasis que en otros blancos de la reforma social. Esto es así porque el capital no sólo genera beneficios tras la creación de un *mercado* ahí donde existía un *derecho*, sino que también influye de manera determinante en la configuración del perfil educativo de países enteros, con el fin de obtener cuadros útiles a la producción y los servicios, al mismo tiempo que de crear un consenso en torno a la idea de que “vivimos en el mejor de los mundos posibles”.

Así, mientras por un lado las reformas neoliberales transfieren cada vez más los costos de los servicios educativos a la población, por el otro se advierte que los recursos públicos destinados al sector son encauzados en gran medida hacia la creación y fortalecimiento de las áreas de mayor interés para la iniciativa privada, en detrimento de aquéllas que se consideran “de escasa importancia”, ya sea por el bajo nivel de recuperación de los recursos invertidos; porque su desarrollo compete única y exclusivamente a los países productores de tecnologías y bienes de capital, o simplemente porque su naturaleza es condición de posibilidad para el pensamiento crítico.

En todo caso la reforma educativa demuestra que la privatización no es un concepto estático, pues a las diversas formas de rentabilidad posibles en el sector, se debe sumar el hecho de que la neoliberalización realmente existente suele encontrar trabas a la hora de buscar imponerse. Frente a esta evidencia, proponemos analizar el primer aspecto como un proceso *positivo de privatización*, en la medida que dispone del sistema en su conjunto para la obtención de ganancias; y al segundo, que veremos más adelante, como un proceso *negativo de privatización*, cuando las condiciones particulares de cada escenario obliguen a replantear la reforma, a veces para conseguir avances más significativos que los proyectados inicialmente.

Tal como se puede advertir, aquello que denominamos *privatización positiva* engloba las acciones de centralización y descentralización señaladas por Pablo Gentili como motores de la reforma educativa. Sin embargo, lo que aquí nos interesa resaltar es el *despojo* que acompaña a esta forma compleja de acumulación, en el marco más amplio de la redistribución de las riquezas bajo el neoliberalismo. En ese sentido, si reconsideramos la *versión oficial* sobre la reforma al sistema, como las *intenciones públicas* que manejan los organismos internacionales para justificar su intervención, entonces debemos confrontar este discurso con los resultados obtenidos en los países que se plegaron a las políticas de *ajuste estructural* durante la década de los años ochenta.

Efectivamente, de manera general vemos que en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Panamá, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, se verifican varias tendencias que contradicen directamente el discurso “modernizador” que atraviesa la reforma educativa en su conjunto.⁵⁶ Estas tendencias tienen que ver con los recortes presupuestales en el sector; la fragmentación de las responsabilidades del Estado en unidades públicas y privadas, así como en la concentración de la evaluación y la planeación en instancias públicas autónomas, o de plano privadas.

a) *Recorte presupuestal*. La disminución crónica del presupuesto destinado al gasto social ha tenido efectos devastadores para la inmensa mayoría de la población en América Latina. El deterioro en las condiciones de vida, sobre todo en los sectores populares urbanos y rurales, incrementa las dificultades de acceso y permanencia al sistema educativo, pues para muchas familias resulta más apremiante que sus hijos estén en condiciones de contribuir inmediatamente con la sobrevivencia familiar. Una situación similar se detecta en la transición entre niveles educativos, ya que para los niños de bajos recursos es cada vez más difícil atravesar las barreras del nivel al que consiguieron ingresar. Como se intuye, en un contexto de empobrecimiento generalizado, el analfabetismo se agrava y profundiza.

⁵⁶ Gentili, *ibidem*, p. 13.

Para el caso específico de los recortes a la educación, los efectos más evidentes se encuentran en la precarización de la infraestructura escolar y en el deterioro o ausencia del equipamiento necesario para el aprendizaje y la docencia. En el mismo sentido, la disminución del gasto corriente, sumado al aumento de la inflación en los últimos años, ha encarecido notablemente las percepciones salariales de los trabajadores involucrados en los sistemas públicos de educación.

Cabe señalar que el recorte al gasto social está directamente asociado al aumento en las erogaciones destinadas al pago de los intereses de la deuda externa de los países latinoamericanos. Tal como mencionamos, la *gestión y manipulación de la crisis* es uno de los cuatro mecanismos de acumulación por desposesión, señalados por David Harvey como condición de posibilidad para la transferencia de recursos desde los países pobre hacia los países ricos. Son muchos los estudios que denuncian la forma en que la deuda en la región aumenta, a pesar de la ingente cantidad de dinero que se paga regularmente a costa del bienestar y la vida de millones de personas.

b) Descentralización. Para esta tendencia se debe señalar, primero que nada, la manera en que el Estado ha cedido su responsabilidad como planificador de la política educativa a los organismos internacionales, convirtiendo a los ministerios y secretarías de educación de la región en gestores de las reformas diseñadas en las oficinas del BM, el FMI y el BID.

La descentralización implica una reducción significativa de la participación estatal en la administración y financiamiento del sistema educativo a nivel nacional. Con el pretexto de la crisis económica y las responsabilidades adquiridas con los organismos internacionales para cumplir con los servicios de la deuda, los gobiernos latinoamericanos aceptaron delegar el manejo de la educación a los gobiernos estatales y municipales. En palabras de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de nuestro país:

[...] Esto permitiría que, en el mediano plazo, las autoridades federales y estatales fueran concurrentes en el aspecto financiero y que los estados se hicieran responsables de los servicios que se prestan en sus territorios.

México siguió las recomendaciones de los organismos internacionales, en parte, porque de ello depende su apoyo financiero, pero también porque el sector educativo representa altos costos fiscales y políticos para el gobierno federal. El Acuerdo estableció las siguientes tres líneas de acción para reformar el subsector de la educación pública básica:

- (i) la reorganización del sistema;
- (ii) la revaloración magisterial y
- (iii) la reformulación de contenidos educativos.⁵⁷

En los resultados de esta política se advierte una tendencia a la reproducción de las desigualdades geográficas en el espacio escolar, es decir que los estados más pobres del país suelen tener los sistemas educativos más deficientes y la cobertura más baja. Por otro lado, tal como ya hemos señalado, la llamada *revaloración magisterial* significa la implementación de mecanismos de precarización laboral, pues el valor del salario se reduce cada vez más, en la medida que las remuneraciones extraordinarias vinculadas a la *productividad* cobran mayor importancia. Este panorama es completamente hostil a la organización gremial, ya que se impone la jerarquización del personal docente por medio de remuneraciones diferenciadas (estímulos), y se descentraliza por la vía de los hechos a la figura patronal, debilitando la capacidad organizativa de los profesores.

c) Centralización (evaluación y planeación). Esta tendencia muestra una faceta más de la mecánica seguida por el neoliberalismo para anular la presencia del Estado en el sistema educativo. Se trata de complementar los efectos de la descentralización a partir de la transferencia (paulatina o radical) del protagonismo estatal en materia de evaluación y planeación de contenidos, a organismos privados que certifiquen con criterios economicistas no ya los *procesos*, sino los *productos finales* de la educación.

Pareciera que la vehemencia del discurso neoliberal con respecto a las bondades de la evaluación y la planeación privadas, surge frente a la ausencia total de esta práctica en los sistemas educativos latinoamericanos. Sin embargo, al menos formalmente, la responsabilidad del Estado en este aspecto era total, ya que no sólo contaba con

⁵⁷ Claudia A. Santizo Rodall, “La descentralización educativa en México”, en: <http://www.inafed.gob.mx/>

mecanismos para supervisar el cumplimiento de los planes y programas de estudio,⁵⁸ la calidad de las instalaciones, la suficiencia de material didáctico, la preparación y remuneración del personal, etcétera, sino que tenía la obligación de actuar oportunamente ahí donde hubiera necesidad de hacerlo. En ese sentido se entiende claramente por qué en el citado texto de la SEP, se diga que “el sector educativo representa altos costos fiscales y *políticos* para el gobierno federal.”⁵⁹

La centralización se revela como un segundo momento de la restructuración educativa neoliberal, en la medida que tras la fragmentación de las responsabilidades estatales se sigue una centralización del control del sistema en manos de instancias privadas. Bajo este orden de cosas, al Estado le correspondería únicamente sancionar las evaluaciones que estos organismos realizan en todo el país, canalizando los recursos complementarios para la financiación del sector educativo en proporción a los resultados generales obtenidos por cada entidad. Para el caso del presupuesto que reparten las demarcaciones a sus respectivas escuelas, nos enfrentaríamos a una situación similar, pero con la adición de un componente perverso.

En efecto, algo que llama la atención del nuevo esquema, es la participación por igual de las escuelas públicas y privadas en los ejercicios de evaluación. En principio este hecho no sorprendería si no estuviera en juego la repartición del presupuesto educativo manejado por los estados y municipios; sin embargo, en países como Chile, Guatemala, Colombia, Canadá y Puerto Rico esto es ya una realidad a través de los llamados *bonos educativos*. Y justamente, en fechas recientes, en México se escucha cada vez más la propuesta de implementar este tipo de instrumentos. Pero, ¿qué es el bono educativo?

El bono educativo es un vale o un cheque que emite el gobierno a nombre del estudiante para que éste o sus padres lo hagan efectivo en la escuela en la que desee estudiar, tanto pública como privada. El valor del bono podría ser calculado en función del costo promedio de la educación para un determinado nivel académico. Ese valor sería pagado por el Estado a las escuelas una vez que éstas le entreguen los bonos con los que los padres pagaron el

⁵⁸ En los niveles educativos que atiende directamente.

⁵⁹ El subrayado es nuestro.

servicio. Si un padre quisiera gastar más en la educación entonces debería pagar la diferencia. Este bono sería personal, intransferible y canjeable únicamente por educación.⁶⁰

Los teóricos del neoliberalismo sostienen que la utilización de estos instrumentos favorece la “sana” competencia entre escuelas públicas y privadas, pues son los usuarios quienes deciden dónde hacer efectivos sus bonos luego de considerar la calidad de las instituciones oferentes. Además se alude a la equidad, ya que el presupuesto destinado a la educación es aportado por todos los ciudadanos, independientemente de que sus hijos asistan o no a escuelas públicas, por lo que quienes eligen la educación privada, prácticamente están gastando el doble. En el mismo sentido, los padres que se deciden por la escuela pública se encuentran con que ésta, al contar con un presupuesto fijo, no garantiza que los niños están aprendiendo como deberían.

A la luz de estas propuestas, la evaluación cobra un sentido más cercano a la transferencia del presupuesto educativo a manos privadas, que a la tan pregonada persecución de la calidad. En primer lugar, se omiten las condiciones en que se desarrolla la enseñanza a la hora de considerar los resultados de los exámenes aplicados; es decir que, por ejemplo, son juzgados con los mismos criterios los alumnos y maestros de una institución pública ubicada en la Colonia Santo Domingo, que los alumnos y maestros de una institución privada en la Colonia del Carmen, ambas en la delegación Coyoacán del Distrito Federal.⁶¹

En segundo lugar, considerando que la disposición de presupuesto depende de los resultados de las evaluaciones, es obvio que los planes y programas de estudio se irán enfocando cada vez más hacia los contenidos de los exámenes. Como consecuencia, la preparación de los alumnos estará en función de lo que las instancias de evaluación consideren como “una educación de calidad”, que es, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE): “[...] aquella que sea relevante; que tenga eficacia interna y

⁶⁰ Fernando Rodríguez Doval, “Breve análisis de una opción para mejorar la calidad de la educación en México”, en: <http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc149/subsidio.pdf>

⁶¹ Siguiendo los criterios zonales que aplican en la competencia

externa, y un impacto positivo en el largo plazo, así como eficiencia en el uso de los recursos y equidad.”⁶²

En tercer lugar, la labor docente estaría determinada única y exclusivamente por el enfoque pedagógico impuesto por los organismos evaluadores. Este hecho es grave, porque transforma completamente el papel de los profesores, que de ser sujetos activos del conocimiento, se convierten en empleados sometidos a la comprobación periódica de su *utilidad* bajo otras formas de evaluación.

Por otro lado, la evaluación en manos de instancias privadas también es utilizada como un mecanismo para la administración de la demanda educativa en las instituciones públicas de nivel medio y superior. Como veremos a continuación para el caso de nuestro país, este aspecto también está estrechamente vinculado a la imposición de perfiles formativos afines a la lógica productiva que requiere el neoliberalismo para América Latina.

A principios de la década de los ochenta, los grandes empresarios de los países desarrollados comenzaron a trasladar los procesos productivos de sus industrias al tercer mundo, buscando maximizar las ganancias a través de una importante reducción en los costos de producción.⁶³ En general, se trataba de aprovechar las llamadas “ventajas comparativas” que ofrecen los países pobres para la inversión y el usufructo de mano de obra barata. Este fenómeno, que coincide con la imposición de las reformas estructurales en América Latina, se relaciona directamente con el nacimiento de una nueva división internacional del trabajo.

Al igual que en las tendencias señaladas anteriormente, la presión de los organismos internacionales también ha jugado un papel fundamental en la planificación, el impulso y, finalmente, la imposición de criterios formativos acordes a las necesidades productivas del capital. Y es que, ciertamente, la mano de obra barata significa beneficios para los

⁶² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, “¿Qué es el INNE?”, en: <http://www.inee.edu.mx>

⁶³ Estos empresarios se encontraron con que las legislaciones laborales de sus respectivos países les obligaban a pagar altos salarios y prestaciones sociales a sus trabajadores, al tiempo que el Estado exigía impuestos elevados.

empresarios, pero si ésta no está preparada adecuadamente, es necesario hacer fuertes gastos en capacitación, con la pérdida de tiempo y ganancias que esto representa. En ese sentido, como parte de la política educativa se busca privilegiar el impulso de las opciones de educación técnica (terminal y universitaria), para trasladar los costos de dicha capacitación a los estados.⁶⁴

Al interior de las fronteras, los burócratas encargados de administrar al sector educativo, hablan constantemente de la necesidad de aprovechar las ventajas que ofrecen sus países para atraer inversiones, como un argumento para impulsar la educación técnico terminal y técnico universitaria, en detrimento de la educación media y superior.⁶⁵ En el caso de nuestro país, la expansión de las opciones técnicas contrasta con el estancamiento, e incluso contracción, de la matrícula disponible en el bachillerato y la universidad.

En efecto, según datos de la Dirección General de Educación Tecnológica (DGETI),⁶⁶ en 1988, el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos contaba con 98 mil 310 estudiantes; para 2008, esa cifra aumentó hasta alcanzar 340 mil alumnos inscritos en 218 institutos de todo el país, es decir que en 20 años, las universidades tecnológicas agregaron 241 mil 690 lugares a su oferta educativa, un incremento del 246 por ciento.⁶⁷ Por su parte, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) contaba, para 1982, con 80 mil estudiantes repartidos en 161 escuelas;⁶⁸ en el año 2006 esa cifra se eleva hasta 252 mil 242

⁶⁴ Evidentemente, la educación técnica no es una “novedad” que apareció con el neoliberalismo; este tipo de formación ha estado presente por lo menos desde los comienzos de la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en México, Brasil y Argentina como parte del periodo *desarrollista* latinoamericano. Sin embargo, hay que resaltar que el desplazamiento de énfasis en el panorama formativo en nuestros países es parte de la capitulación del Estado a la vieja intención desarrollista de generar una industria y saberes propios. Por lo tanto, la diferencia entre preparar cuadros técnicos altamente capacitados para el impulso del progreso industrial como principio de soberanía material, es completamente distinto a la preparación de cuadros técnicos que se inserten en una dinámica productiva impuesta, reflejo de la dependencia de nuestros países a las inversiones y tecnologías del exterior.

⁶⁵ En México, algunas de esas “ventajas” tienen que ver con la existencia de un mercado laboral desregulado *de facto*, cuya mano de obra, además de encontrarse entre las más baratas del mundo, está cada vez mejor preparada para el campo de la producción, gracias a que en nuestro país se ha dado un fuerte impulso a la educación técnica en detrimento del resto del sistema educativo.

⁶⁶ DGETI, “Breve Historia de los Institutos Tecnológicos en México”, en:

<http://www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?idcont=153>

⁶⁷ De los cuales 185 son industriales; 20 agropecuarios, seis ciencia y tecnología del mar y uno de carácter foresta. *Ibid.*

⁶⁸ Conalep “Lerma”, “Nuestra Historia”, en: <http://conaleplerma.galeon.com>

alumnos inscritos en los 260 planteles de toda la República, es decir que esta institución experimentó un aumento del 216% en su oferta educativa.⁶⁹

Cuadro 1.- Crecimiento de la matrícula en dos instituciones de educación técnica

Institución	Año/Matrícula	Lugares	Año/Matrícula	%
DGETI	(1988) 98 310	+241 690	(2008) 340 000	+246%
CONALEP	(1982) 80 000	+172242	(2009) 252 242	+216%

Por el contrario, en el periodo que va de 1988 a 2009, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reporta una contracción sistemática de su matrícula. Considerando solamente al bachillerato, la licenciatura y el posgrado, la UNAM contaba con 265 mil 621 alumnos en 1988; para el año 2009, esa cifra se eleva a 302 mil 289, es decir que en 21 años, la Universidad abrió 36 mil 668 lugares más, un crecimiento de apenas 13.8%.⁷⁰

Cuadro 2.- Comportamiento de la matrícula por nivel educativo en la UNAM (1988-2009)⁷¹

Nivel	1988	Lugares (+/-)	2009	%
Bachillerato	119 314	-13 344	105 970	-11.2
Licenciatura	135 007	+37 437	172 444	+27.7
Posgrado	11 300	+12 575	23 875	+111.2
Total Alumnos	265 621	36 668	302 289	+13.8

Luego de analizar los datos por nivel educativo (cuadro 2), es evidente que el tímido aumento en la matrícula de la UNAM contrasta negativamente no sólo con las cifras de las instituciones de educación técnica, sino sobre todo con respecto a la demanda anual de lugares en la máxima casa de estudios del país.⁷² Y es que si consideramos que la UNAM es una de las instituciones más demandadas por los egresados de secundaria en el Distrito

⁶⁹ CONALEP, “Programa Institucional 2007-2012”, en: <http://www.conalep.edu.mx>.

⁷⁰ Dirección de Planeación de la UNAM, “Estadísticas”, en: <http://www.planeacion.unam.mx/>

⁷¹ Elaborado a partir de los datos estadísticos aportados por la Dirección de Planeación de la UNAM, para los años 1988 y 2009.

⁷² En Capítulo IV abundaremos sobre el tema de la matrícula en la educación superior.

Federal y la zona metropolitana, ¿cómo se explica que en veinte años la matrícula de su sistema de bachillerato haya disminuido 11.2%, al tiempo que la de licenciatura aumentó apenas 27.7%? Si revisamos los planes institucionales tanto de la DGETI como del CONALEP,⁷³ encontramos que una de sus preocupaciones centrales es aumentar el número de alumnos inscritos ¿por qué la UNAM no contempla esta metas para la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), cuando es evidente que hace tanta falta?

Para responder a estas preguntas debemos tener en cuenta que la imposición de criterios formativos de índole técnica no sólo pasa por la expansión de las instituciones que representan esos modelos, sino también por frenar el crecimiento de las escuelas públicas que preparan a los estudiantes para acceder a la educación superior universitaria. Además, si a lo anterior se agregan mecanismos para manipular la demanda, es posible revertir (aunque de manera *ortopédica*) el sentido vocacional mayoritario en función del panorama formativo que se desea configurar. Como veremos, desde 1996 el Examen Único de Ingreso al Bachillerato (EXANI-I) ha sido una herramienta útil para el cumplimiento de ambos objetivos.

El Examen Único es una prueba con 128 preguntas de opción múltiple que año con año deben resolver los 250 mil egresados de secundaria, con el fin de obtener un lugar en alguna de las nueve instituciones educativas agrupadas en la COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Superior).⁷⁴ El examen es diseñado, aplicado y calificado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)⁷⁵, una asociación

⁷³ Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, “Programa Institucional 2007 2012, aprobado en la LXXV Sesión de la H. Junta Directiva”, en: http://www.conalep.edu.mx/wb/Conalep/Cona_Programa_Institucional_20072012

⁷⁴ Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Superior, en: <http://www.comipems.org.mx/>. Las instituciones son: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Secretaría de Educación del Estado de México (SE EDOMEX), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General del Bachillerato (DGB), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Colegio de Bachilleres (COLBACH).

⁷⁵ Creado en 1994 con el objeto de “coadyuvar con las acciones de evaluación de las instituciones de educación superior y media superior, de manera independiente a las funciones que en la materia de evaluación realizan las propias autoridades educativas,” esta asociación surge como respuesta a los acuerdos emanados

privada que, además, canaliza a los aspirantes a las opciones educativas disponibles con criterios que son cada vez más cuestionados por sus dudosos parámetros de selección.

Para empezar, dentro de todo el proceso se consideran variables no pedagógicas que, sin embargo, influyen en los resultados finales. Tal es el caso del cuestionario socioeconómico, con el que se interroga a los aspirantes sobre el monto al que ascienden los ingresos familiares, los servicios con los que cuentan en su casas, la escolaridad de los padres, etc. Según el CENEVAL, esta información sólo se recopila con fines estadísticos, pero lo cierto es que los niveles de pobreza reportados por la propia asociación, coinciden con el perfil socioeconómico de la gran mayoría de los rechazados.⁷⁶

Según un estudio del Comité Estudiantil Metropolitano (CEM) y la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública,⁷⁷ entre 1996 y 2003 se advierte que cada vez más jóvenes son desplazados a opciones ajenas a sus aspiraciones vocacionales, llegando al absurdo de superar la mitad del total de solicitantes (cuadro 3). Como se sabe, la gran mayoría de ellos son canalizados a opciones técnico-terminales, como el CONALEP o la DGETI.⁷⁸ En estos casos, muchos estudiantes desertan al poco tiempo de haberse inscrito, ya sea para intentar hacer el examen de nueva cuenta o para matricularse en una escuela particular; mucho otros, sin condiciones para pagar una institución privada, simplemente tienen que elegir entre la imposición de una carrera técnica o la exclusión del sistema educativo.

Por otro lado, el éxodo de rechazados y desplazados hacia escuelas particulares parece ser otra de las intenciones del Examen Único. De hecho, antes de la primera aplicación de esta prueba, la matrícula en las escuelas privadas de nivel medio superior estaba francamente a la baja, pero después 1996 comienza a repuntar, teniendo un desarrollo desigual, pero

de las negociaciones del TLCAN, y en franca sintonía con las recomendaciones de los organismos financieros internacionales.

⁷⁶ En efecto, se puede conceder que esta situación corresponde más a las condiciones de vida que al propio examen, pero eso sólo comprueba que el CENEVAL sanciona la exclusión, al mismo tiempo que la agudiza, pues las condiciones que la originan no son consideradas a la hora de dejar a las personas pobres fuera de las opciones educativas de su preferencia.

⁷⁷ Elaborado a partir de los datos aportados por el propio CENEVAL.

⁷⁸ Recordemos que de las nueve instituciones participantes en la COMIPEMS, cinco de ellas ofrecen formación técnica de diversa índole.

siempre en aumento considerando el número total de alumnos que ingresan cada año a este nivel educativo.

Cuadro 3.- Número de desplazados por el Examen Único (en miles)⁷⁹

Año	Registrados	Opción Preferente	Desplazados a otras opciones
1996	292.0	131.7 (45%)	100.7
1997	239.0	112.5 (47%)	88.4
1998	244.1	85.7 (35%)	122.4
1999	247.7	90.3 (36%)	118.4
2000	237.7	102.8 (43.2%)	92.8
2001	245.8	95.1 (38.7%)	108.2
2002	261.7	96.5 (36.9%)	124.2
2003	276.5	101.5 (36.7%)	131.0

Cuadro 4.- Distribución de la matrícula en el nivel medio superior en el DF (1994-2007)⁸⁰

Ciclo	Privado	Autónomo	Federal	Inscripción total
1994/95	95,739 (29.9%)	92,143 (28.8%)	131,874 (41.2%)	319,756
1995/96	91,843 (28.4%)	94,920 (29.4%)	135,239 (41.9%)	322,441
1996/97	91,646 (26.8%)	93,187 (27.2%)	164,504 (48.1%)	341,603
1997/98	86 274 (25.2%)	91 580 (26.8%)	163,359 (47.8%)	341,551
1999/00	87 444 (25.2%)	100 357 (28.9%)	155,522 (44.8%)	346,525
2001/02	97 899 (27.4%)	93 081 (26%)	166,136(46.52%)	357,116
2002/03	97 502 (27.4%)	89 225 (25.1%)	168 685 (47.4%)	355,412
2003/04	90.049 (26.1%)	84 028 (24.4%)	169 898 (49.3%)	343 975
2004/05	89,497 (25%)	92,949 (26%)	168,558 (47.2%)	356,757
2005/06	82,184 (22.9%)	97,129 (27%)	179,486 (50%)	358,799
2006/07	81,731 (22.5%)	93,256 (25.6%)	188,076 (51.8%)	363 063

Sin embargo, a trece años de su aplicación, el Examen Único de Ingreso al Bachillerato ha tenido un éxito parcial en lo que a administración de la demanda educativa se refiere. Esto

⁷⁹ Boletín de Prensa de la Coalición Trinacional y el Comité Estudiantil Metropolitano (CEM), “Critican el Examen Único y la pasividad del gobierno del Distrito Federal ante los llamados de la CDHDF”. Ciudad de México, 21 de junio de 2003, en: <http://www.forolaboral.com.mx>

⁸⁰ *Idem.*

es así, porque si bien es cierto que se han establecido las condiciones para favorecer artificialmente el ingreso de alumnos en las opciones educativas de carácter técnico (al mismo tiempo que a las escuelas privadas), también es cierto que el creciente número de desplazados y rechazados genera una presión cada vez más difícil de manejar. Y es que si en un principio las autoridades educativas habían apostado a la neutralización del descontento a través de la responsabilización individual de los resultados del examen, actualmente es prácticamente imposible ocultar que la falta de espacios obedece a una política educativa deliberada y no al éxito o al fracaso achacado a los estudiantes en sus respectivas pruebas.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que la demanda sigue inclinándose marcadamente hacia el bachillerato de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional (IPN), no sólo porque son instituciones sobradamente reconocidas por su solvencia académica, sino también por el hecho de que ambas se vinculan a los sistemas de educación superior pública más importantes del país.

Para enfrentar esta situación, las autoridades educativas siguen la misma consigna neoliberal, útil frente a otras problemáticas que se presentan en el ámbito de las reformas estructurales, es decir, *profundizar el modelo*. En este caso se trata de reforzar la política de centralización educativa, a través la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En términos generales, la RIEMS busca crear un Sistema Nacional de Bachillerato a través de la homologación de una serie de asignaturas obligatorias (o desempeños finales compartidos) en todas las instituciones públicas, eliminando las especificidades que producen la deserción escolar (sobre todo en el bachillerato técnico),⁸¹ y la imposibilidad de transitar entre subsistemas y escuelas. En un documento integrado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, que lleva por título, *RIEMS: Creación de un Sistema*

⁸¹ Sobre todo las limitaciones que representa el carácter técnico-terminal de algunas escuelas, pero también las particularidades curriculares y de movilidad en otras.

Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad,⁸² se presentan los cuatro ejes principales que justifican la reforma, en los siguientes términos:

El primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Este marco curricular estará orientado a dotar a la EMS (*Educación Media Superior*) de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras.

El segundo eje considera la definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley, de manera que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al Sistema Educativo del país, y de manera específica, al SNB (*Sistema Nacional de Bachillerato*).

El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros aspectos que no podrán perderse de vista en el proceso de construcción del SNB.

Finalmente, el cuarto eje considera la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este Sistema. El hecho que las distintas opciones de la EMS compartan ciertos objetivos fundamentales y participen de la identidad del nivel educativo se verá reflejado en una *certificación nacional* complementaria a la que actualmente emite cada institución.⁸³

En las observaciones preliminares que aparecen en la introducción de este documento, se señala que uno de los principales problemas de la educación media superior en México, tiene que ver con la fragmentación predominante entre las instituciones educativas que imparten este nivel en sus distintas modalidades. Al respecto, se afirma que “el reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances.”⁸⁴

⁸² Subsecretaría de Educación Media Superior, “RIEMS: Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad”, en:

http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ *Idem.*

Si ponemos atención en los cuatro ejes citados, pareciera que la intención es generar las condiciones de homogeneidad que la reforma neoliberal impuso en el nivel básico. Así lo sugiere la propuesta de crear un mapa curricular común; regular e integrar el bachillerato en un sistema centralizado de carácter nacional; implementar los mecanismos de evaluación a los alumnos y docentes, así como certificar la validez de los estudios por encima de las propias instituciones que los imparten.

En todo caso, las autoridades educativas han sufrido un trago amargo en su intención de imponer la RIEMS, pues la UNAM se ha negado categóricamente a la transformación de su bachillerato.⁸⁵ Sin embargo, las tendencias que actualmente desembocan en una reforma de esta naturaleza, son detectables en las políticas educativas impulsadas al interior de la propia Universidad en los últimos veinte años. En concreto, además de considerar la mencionada reducción de la matrícula, nos referimos a las distintas iniciativas que han buscado eliminar definitivamente el Pase Automático a la licenciatura; la transformación de los planes de estudio en concordancia con las recomendaciones de los organismos internacionales; la adopción de criterios de jerarquización del alumnado en función de la “excelencia”, etcétera.

A continuación nos ocuparemos del caso específico de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el contexto de las reformas neoliberales en la educación superior, por lo que abundaremos en algunos de los puntos ya señalados en el presente apartado. Cabe destacar que la reforma educativa en su conjunto es un tema por demás complejo, que no pretendemos agotar en estas páginas; sin embargo, hemos querido señalar las principales tendencias que la articulan, pues es evidente que la transformación del nivel superior no es ajena al perfil educativo general que se pretende imponer a nuestros países.

⁸⁵ De hecho, durante julio de 2009, las autoridades educativas amagaron con no otorgar presupuesto extra a la UNAM si no accedía a que su bachillerato se integrara a la propuesta de la RIEMS, *cfr.*, Avilés, Karina, “Inaceptable ‘presión’ para que la UNAM siga la reforma de la SEP”, *La Jornada*, México, 20 de julio de 2009, en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/07/20/index.php?section=sociedad&article=042n2soc>

Como hemos visto, la reforma educativa, más que objetivos pedagógicos, crea las condiciones para la privatización del sector. La confrontación de las intenciones públicas de la reforma con los resultados concretos de su puesta en práctica, revela que:

- a) La reducción crónica del presupuesto destinado a la educación supone la transferencia de recursos públicos al pago de los servicios de la deuda de los países latinoamericanos.
- b) El escaso dinero disponible, convertido ahora en subsidios focalizados, se condiciona al cumplimiento de los criterios establecidos en la reforma educativa.
- c) Son diversas las formas en que se traspasan cada vez más los costos de los servicios educativos a la población.
- d) La reforma crea las condiciones para el crecimiento de la educación privada en todos los niveles.
- e) La supeditación de los planes y programas de estudio a los intereses productivos del gran capital se da con independencias de las necesidades reales de los países afectados por la reforma.
- f) La eliminación sistemática de todo aspecto formativo que propicie la reflexión y la crítica, es condición fundamental para la administración ordenada del saqueo de nuestros países.

A casi treinta años de reformas neoliberales en el sector, hoy en día es evidente que no se ha conseguido la tan pregonada calidad educativa, pues más allá de atender esta cuestión, el neoliberalismo ha ampliado las diferencias al interior del sistema, creando pequeños núcleos de privilegio, y abandonando a la gran mayoría de los estudiantes y profesores en los reductos de la periferia, donde predomina la falta de infraestructura, el deterioro salarial y la ausencia de condiciones mínimas para el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

En última instancia, la vehemencia con la que los teóricos del libre mercado sostienen su peculiar concepción de la calidad, oculta el hecho de que el repliegue del Estado en su responsabilidad para con la educación, no puede ser sustituida por el mercado, ya que la marginación de niños y jóvenes se incrementa cuando desaparecen las trabas a la

rentabilidad, en la misma medida que se empobrece la enseñanza cuando el centro de todo el proceso educativo se traslada a la ganancia.

CAPÍTULO III

PREPARANDO EL TERRENO: DIAGNÓSTICO, RECOMENDACIONES Y ACUERDOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Bajo la nueva dinámica del capitalismo, la creación de condiciones para la transferencia del sector público a manos privadas significó la puesta en marcha de un proceso que comprende varias etapas, detectables una a una en el caso del sector educativo. Así, en un primer momento veremos que se establecen lineamientos generales para la liberalización de la educación como parte del llamado “sector servicios”; posteriormente, dichos lineamientos se traducen en legislaciones que sancionan su comercialización en el contexto de los tratados internacionales de libre comercio. Finalmente, en función de lo anterior, se crea una agenda de reformas que deben ser acatadas tanto por gobiernos como por autoridades educativas.

Sin embargo, a diferencia de la salud o la energía eléctrica, la privatización de la educación se devela como un fenómeno mucho más complejo debido a que las posibilidades de rentabilidad en este sector se desdoblaron en una infinidad de servicios y subservicios. Como veremos en el presente capítulo, dicha complejidad es mucho mayor para el caso de la educación superior, debido a sus relaciones con el mundo de la producción y el mercado de los conocimientos.

1.- La Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Tratado Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)

1.1.- El Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS)

La mayoría de los diagnósticos y recomendaciones de los organismos financieros internacionales con respecto a la educación superior, surgieron paralelamente a la ola de tratados de libre comercio signados por Estados Unidos con varios países de América Latina, durante la década de los 90. En general, la apertura comercial a través de dichos acuerdos ha resultado ser muy eficiente para conseguir que las reformas neoliberales se

lleven a cabo de un modo más radical y homogéneo en prácticamente todas las economías del continente. La Organización Mundial de Comercio (OMC),⁸⁶ creada en este contexto, ha jugado un papel protagónico en la discusión de acuerdos parciales que apuntan hacia la privatización del sector educativo, con especial énfasis en el nivel superior.

A diferencia de los pactos comerciales que se firmaban hace cincuenta años, donde únicamente se establecían las condiciones para el intercambio de bienes (materias primas, manufacturas, etc.), en la nueva generación de acuerdos de libre comercio los servicios son una parte muy importante de lo comercializable en la economía globalizada.⁸⁷ Tomando en cuenta que para comienzos del siglo XXI el sector servicios constituía el 50% del PIB a nivel mundial,⁸⁸ la OMC ha creado una agenda de prioridades que busca generar más ganancias en este ámbito, incluso a costa de servicios considerados como bienes públicos (educación, cultura, salud, agua, etc.), a través del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS).

Bajo la lógica de la Organización Mundial de Comercio, el AGCS tiene la finalidad de “establecer un marco normativo internacional para el comercio de servicios, contribuyendo así a su expansión progresiva.”⁸⁹ Sin embargo, se trata de un instrumento clave para llevar adelante la liberalización de los mercados mundiales, ya que los países miembros tienen la obligación de reformar o eliminar toda clase de impedimentos legales que dificulten el

⁸⁶ La Organización Mundial del Comercio conocida como OMC o, por sus siglas en inglés, WTO fue establecida en 1995. La OMC administra los acuerdos comerciales negociados por sus miembros (denominados Acuerdos Abarcados). Además de esta función principal, la OMC es un foro de negociaciones comerciales multilaterales; administra los procedimientos de solución de diferencias comerciales (disputas entre países); supervisa las políticas comerciales y coopera con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional con el objetivo de lograr una mayor coherencia entre la política económica y comercial a escala mundial. "Organización Mundial del Comercio." *Wikipedia, La enciclopedia libre*. http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Organizaci%C3%B3n_Mundial_del_Comercio&oldid=33616821

⁸⁷ Aboites, Hugo “Tratado de Libre Comercio y educación superior: el caso de México, un antecedente para América Latina”, *Perfiles Educativos* [online]. 2007, p. 26., en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982007000400003&lng=pt&nrm=iso >. ISSN 0185-2698.

⁸⁸ Antoni Verger Planells, “El Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC. Aproximación a su impactos en los sistemas educativos”, p. 5 en: Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza, en: http://www.stes.es/comunicacion/clarion/clarion13/EC13_050607.pdf

⁸⁹ *Idem*.

comercio de servicios, con la finalidad de correr las fronteras de la rentabilidad a aquellos espacios tradicionalmente ajenos al lucro, como la educación pública.⁹⁰

Para la OMC, la mercantilización de la educación implica crear condiciones de rentabilidad a partir de una gran variedad de servicios y subservicios, por lo que las negociaciones para su reestructuración según los lineamientos del AGCS no pueden ser en bloque. De esta forma, el organismo establece panoramas de reforma por nivel educativo (primaria, secundaria, bachillerato, superior), así como para la educación complementaria o profesionalizante (posgrados, educación para adultos, cursos de actualización, etc.);⁹¹ además, impone cuatro modalidades que regulan la comercialización del sector servicios a nivel internacional, ejemplificadas a continuación en función de la educación superior:

- a) *Suministro transfronterizo*. Similar a la comercialización de bienes, se trata de colocar servicios educativos desde un país a otro. Un ejemplo bastante actual es el de la *educación a distancia*, en donde una universidad puede exportar cursos a través de internet.
- b) *Consumo en el extranjero*. Implica el traslado de personas a una universidad extranjera para hacer un posgrado, curso o estancia de investigación. Para la OMC, “cuando un estudiante va a hacer un curso a otro país, el país de destino está exportando un servicio al país de origen del estudiante.”⁹²
- c) *Presencia comercial*. Se trata del establecimiento de una empresa proveedora de servicios educativos en el extranjero. Esta modalidad promueve la transnacionalización y expansión de empresas dedicadas a la educación privada.
- d) *Presencia individual*. Tiene que ver con la movilidad internacional de personas relacionadas con el mercado de la educación, lo mismo que individuos portadores de conocimientos útiles para las empresas.

⁹⁰ En el caso particular de los servicios educativos, a decir de Hugo Aboites, “[...] esta reestructuración es imperativa porque para el libre comercio representa un problema el que en los países latinoamericanos la educación no sea simplemente un servicio como el de la electricidad o la recolección de basura, sino que, mucho más que eso, aparece como una actividad profundamente enraizada en la conducción de las sociedades.” Aboites, *op. cit.*, p. 27.

⁹¹ Es en ese sentido que Antoni Verger Planells, en concordancia con Hugo Aboites, afirma que el sector servicios es un campo complejo, no sólo por estar mucho más regulado que el de las mercancías, sino por los grados de abstracción que puede alcanzar. Verger, *op. cit.* p. 5.

⁹² *Idem.*

El AGCS, junto con el Acuerdo General de Aranceles, Aduanas y Comercio (AGAC), y el Acuerdo sobre Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (AADPIC), constituyen las bases principales establecidas por la OMC para la negociación de tratados comerciales. Dichos acuerdos, juntos con las leyes particulares emanadas de los tratados, crean una jurisdicción supranacional ejercida por la OMC, en detrimento de la soberanía de los 153 países que actualmente la constituyen.⁹³ Un ejemplo de ello son las tres principales reglas que condicionan el intercambio comercial, a saber:

- a) *Principio de nación más favorecida*. Su función es acelerar los procesos de liberalización de las economías. Este principio supone que los acuerdos de trato preferencial entre dos países de la OMC, son extensivos automáticamente a los otros países miembros.
- b) *Principio de trato nacional*. Significa que las empresas extranjeras deben recibir exactamente el mismo trato que las empresas nacionales que compitan en un país dado, por ejemplo, para ganar alguna licitación pública.
- c) *Principio de acceso a los mercados*. Requiere de la eliminación de cualquier obstáculo (aranceles, monopolios públicos, derechos laborales, etc.) para aquellas empresas que deseen establecerse en otro país.

Las políticas de la OMC responden a la etapa actual de la globalización neoliberal, caracterizada por la penetración de las fuerzas del mercado en todos los aspectos de la vida económica, política y social de nuestros países. En ese sentido, la agenda global de los organismos internacionales no sólo impone reformas que someten a los sistemas educativos a la lógica de la mercantilización, también reclaman la transformación radical de su esencia, al pretender que toda su vitalidad y energía se refleje cada vez más en el ámbito empresarial y privado. Para la educación superior esta situación es más que evidente, pues sus “productos” son considerados estratégicos en el seno de una economía basada en el usufructo de los conocimientos útiles para la maximización de las ganancias.⁹⁴

⁹³ Organización Mundial de Comercio, “¿Qué es la Organización Mundial de Comercio”, en: http://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/tif_s/org6_s.htm

⁹⁴ Colaboradores de Wikipedia, "Tratado de Libre Comercio de América del Norte," *Wikipedia, La enciclopedia libre*,

Efectivamente, son apenas concebibles las millonarias utilidades que se obtendrían alrededor del sector educativo a través de la construcción y equipamiento de escuelas; la impartición de clases, asesorías, materias extras; cursos de actualización, lenguas, computo, a distancia; servicios médicos, deportivos, culturales, etc. Todo ello gracias a un mercado de millones de personas que requieren de un servicio cuya duración mínima es de seis a nueve años (la educación básica), pero que puede extenderse hasta 12, 16 o más, si consideramos al bachillerato y la universidad con sus estudios de posgrado. Al respecto, Lehman Brothers, una importante firma financiera de Wall Street, afirma que:

[...] la industria educativa [...] es un sector con un crecimiento sumamente dinámico, con indicadores financieros y de mercado que sugiere una oportunidad significativa para la inversión. El momento de entrar a este mercado nunca ha sido mejor, dado que los problemas que existen en la educación [sic] la han elevado a una prioridad política. Los empresarios se quejan de que no pueden dar empleo a un producto que sale de las escuelas que no sabe leer ni escribir, y por lo tanto demandan (y a veces ellos mismo ofrecen) una reforma inmediata. [...] Todos estos indicadores apuntan al hecho de que la industria de la educación va a reemplazar a la de atención a la salud en 1996 como la industria líder, y, si lo que ocurrió con atención a la salud es un buen indicador, las compañías privadas se van a ver beneficiadas en gran medida por este clima que enfatiza el cambio.⁹⁵

Por otro lado, si bien es cierto que los avances científicos de las últimas décadas han significado logros importantes en medicina, biología, medicina, informática, etc., también es cierto que para el capitalismo dichos avances son la puerta de acceso a un territorio cuyas inmensas riquezas hay que conquistar. En ese sentido, los tratados comerciales prevén absolutizar el aprovechamiento privado de los resultados de la investigación científica, así como de los conocimientos aplicables en la producción de mercancías.

http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Tratado_de_Libre_Comercio_de_Am%C3%A9rica_del_Norte&oldid=33863040.

⁹⁵Lehman Crothers, "Investment opportunity in the education industry", 1996, mimeo. Cit. por Aboites, *op. cit.* p.p.29-30 . No se necesita leer con mucha atención esta cita para darnos cuenta que, desde el lenguaje, las referencias al sector educativo provienen totalmente de la jerga empresarial. Evidentemente no se trata de un accidente ni mucho menos de una forma entre varias posibles de hacerlo ya que, bajo la lógica de que la forma es fondo, todo análisis, diagnóstico y recomendación proveniente de los organismos internacionales o del sector privado, invariablemente se deriva de los beneficios que puedan obtenerse en la "industria" educativa.

La incontrolable tendencia a ampliar el derecho a la propiedad privada ha llegado al absurdo de permitir a particulares el reclamo de derechos sobre el código genético de especies animales y vegetales, con miras a beneficiarse con los usos comerciales que puedan llegar tener.⁹⁶ Esta misma lógica es válida para los medicamentos que producen las grandes empresas farmacéuticas, a quienes les tiene sin cuidado que millones de personas sin recursos pueden ser salvadas con productos que no pueden pagar.⁹⁷ En el terreno de la informática, los gigantes de la industria (*Microsoft* y *Macintosh*), utilizan una parte considerable de su presupuesto para garantizar la protección legal del *software* que cada año lanzan al mercado.⁹⁸

Pero la decodificación de mapas genéticos, la investigación farmacéutica y el diseño del código fuente para desarrollar *software*, son producto del trabajo intelectual de biólogos, químicos y computólogos, es decir: *valor* generando *valor*. Por esa vía, la relación entre propiedad intelectual y el capital humano que la produce, vendría a ser otro aspecto que se asegura con los tratados comerciales. Se trata de conocimientos que se materializan en personas concretas, “que desarrollan una gran diversidad de funciones estratégicas como parte de una economía que en mucho ya no está constituida de empresas nacionales sino de grandes consorcios internacionales.”⁹⁹ Sobre esta base, los tratados comerciales incluyen

⁹⁶ La búsqueda sistemática, clasificación e investigación para fines comerciales u holísticos de nuevas fuentes de compuestos químicos, genes, proteínas, microorganismos y otros productos con valor económico actual o potencial, que forman parte de la biodiversidad. La *biopiratería*, en ese sentido, es una práctica mediante la cual investigadores o empresas utilizan ilegalmente la biodiversidad de países en desarrollo y los conocimientos colectivos de pueblos indígenas o campesinos para realizar productos y servicios que se explotan comercial y/o industrialmente sin la autorización de sus creadores o innovadores. Colaboradores de Wikipedia. *Biopiratería* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2010 Disponible en <<http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Biopirater%C3%ADa&oldid=33038453>>.

⁹⁷ Es conocida la polémica que actualmente mantiene Brasil con las grandes empresas farmacéuticas, debido a que el gobierno de ese país decidió fabricar antirretrovirales genéricos a bajo costo, para combatir la pandemia del SIDA. Esta decisión logró que en 2007 se redujera 50% la mortandad por esta enfermedad .

⁹⁸ Al respecto, uno de los fenómenos de resistencia a la lógica del mercado en el campo de la informática es, sin duda alguna, el del *Software libre*. Se trata de un esfuerzo descentralizado y vinculado en redes de colaboradores que desarrollan alternativas a los programas patentados. Sin duda alguna uno de los proyectos más ambiciosos de este movimiento ha sido la creación de sistemas operativos de Licencia Pública General (GNU por sus siglas en inglés), cuyo código fuente puede ser modificado libremente por cualquiera con los conocimientos necesarios, esta es quizá una de las características más interesantes de proyectos como el de GNU/LINUX pues dicha apertura permite que este sistema operativo se desarrolle con una velocidad impresionante gracias a una extensa red de colaboradores en todo el mundo.

⁹⁹ Aboites, p.31.

apartados sobre la movilidad de personas “portadoras” de conocimiento, es decir, el libre tránsito de capital humano sobre el territorio transnacionalizado de las grandes empresas.

Tomando en cuenta lo anterior, es claro que la evolución de los tratados comerciales implica una profunda transformación en la propia estructura del comercio internacional, pues el intercambio ya no significa exclusivamente la colocación de los excedentes de una empresa poderosa en los mercados de otro país, como ocurría en los tiempos de *Bretton Woods*. Actualmente el perfil de la producción internacional se ha transformado de tal manera, que la sobrevivencia de las empresas depende de cómo aprovechen las ventajas de los lugares en donde operan (un país puede poseer mano de obra especializada; otros grandes centros de investigación, y otras buenas estrategias para el manejo de mercancía y servicios, etc.), en una lógica productiva multifocal que, obviamente, también afecta la movilización de mercancías. Se trata, pues, de la mundialización de las empresas.¹⁰⁰

En esencia, los tratados comerciales actuales son la expresión organizada de las necesidades y presiones de las empresas transnacionales para la apertura total de los mercados; el papel de los gobiernos que signan esta clase de acuerdos es el de generar las condiciones para que esto sea posible, generalmente en sentido opuesto a las necesidades y demandas de la población. En el caso de la educación, la tarea gubernamental consiste en colocar los recursos públicos destinados al sector “dentro del circuito internacional; promover y ejercer una estricta vigilancia del cumplimiento de las nuevas reglas, e incluso restringir sus funciones a fin de no interferir en el libre flujo de servicios y conocimientos.”¹⁰¹

1.2.- La educación superior en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte, firmado por los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México en 1993, incluye una serie de artículos que sancionan las

¹⁰⁰ Con respecto a esta dinámica, que por cierto hoy en día es bastante conocida, Hugo Aboites menciona, a manera de ejemplo, como “[...] Sony-Estados Unidos recibe de Sony Mexico televisores ya ensamblados y los reexporta a sus subsidiarias en México y otros países. *Ibidem*, p. 32.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 32-33.

condiciones de rentabilidad en el sector educativo, particularmente en el nivel superior, en base a rubros prioritarios establecidos previamente por la OMC para la comercialización de servicios, a saber: *mercancías*; *inversiones*, y *conocimientos* (como producto y como el capital humano que los genera).

a) *Colocación de mercancías en el mercado local de educación.* Con el tiempo, la premisa del TLCAN sobre el libre tránsito de mercancías (que por supuesto incluye aquéllas que están relacionadas directa o indirectamente con la educación), terminó por destruir lo que quedaba de la industria nacional, ya que los productores mexicanos se vieron expuestos a una competencia a todas luces desigual con sus homólogos del norte.¹⁰² El gobierno jugó un papel protagónico en la desestructuración de los mercados nacionales desde el momento en que cedió completamente su capacidad para regular la presencia de productos extranjeros en nuestro país.

Además de la circulación de mercancías, el TLCAN obliga al gobierno a utilizar recursos públicos para la adquisición de productos y servicios ofrecidos por empresas transnacionales, a través de licitaciones en donde la participación de dichas empresas debe darse en “igualdad de condiciones” frente a otros oferentes nacionales. Así, en el capítulo décimo del acuerdo comercial, “Compras del sector público”, se señala que “durante el procedimiento de licitación, ninguna entidad de una Parte podrá discriminar entre proveedores de otras Partes, ni entre proveedores nacionales y proveedores de las otras Partes”¹⁰³. Obviamente, las adquisiciones destinadas a la educación pública, en tanto potestad del gobierno, están incluidas dentro de estas consideraciones.

Como podemos ver, para Estados Unidos y Canadá -pero sobre todo para Estados Unidos-, el TLCAN significa ampliar varias veces su mercado gracias a la capacidad de consumo de millones de personas que lo mismo necesitan lápices, cuadernos, pizarrones, libros, computadoras, impresoras, etc.; que materiales para equipar laboratorios de alta

¹⁰² En muchos casos estos productos vienen subsidiados por los gobiernos, como es caso de la agricultura estadounidense.

¹⁰³ TLCAN, *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, Miguel Ángel Porrúa/Secretaría de Comercio y Fomento Industrial, México, 1994, citado por Hugo Aboites, p. 33.

complejidad. Al respecto, Hugo Aboites señala que este tipo de acuerdos comerciales son pioneros en el establecimiento de una nueva relación (directa y abstracta) entre los capitales foráneos y una masa de individuos e instituciones independientes de su contexto nacional.¹⁰⁴

b) *Inversiones*. Al igual que para las mercancías, el citado capítulo del TLCAN exige las mismas condiciones de respeto e igualdad en lo que a inversiones se refiere. El artículo 1102, por ejemplo, habla de otorgar a los inversionistas de un país (Parte) un trato similar al que otorgue, en circunstancias similares, a sus propios inversionistas en cuanto al establecimiento, adquisición, expansión, administración, conducción, operación, venta u otra disposición de las inversiones.¹⁰⁵

Así, en una clara demostración de que la transnacionalización de las empresas significa la instauración de territorios comerciales independientes de las fronteras nacionales, se garantiza a los inversores la libertad de adquirir, utilizar e incluso preferir servicios que provengan de sus filiales o de su país de origen, independientemente de que nuestro país pueda ofrecer tales servicios. Además, contrariamente a las justificaciones públicas que se dieron en México para convencer a la población de las bondades del TLCAN, el libre tránsito de tecnologías, conocimientos y especialistas no tiene nada que ver con el intercambio y el beneficio mutuos, por el contrario: las leyes del tratado protegen férreamente los secretos industriales y la propiedad intelectual de las empresas.

De manera que, sin obstáculos de ningún tipo, los grandes consorcios internacionales de la educación superior tienen la libertad de movilizar sus capitales para invertir en el desarrollo de una oferta educativa privada, o en las múltiples formas de rentabilidad por explorar en las universidades públicas. Sin embargo, el establecimiento de sucursales universitarias de instituciones privadas estadounidenses o canadienses no ha sido posible, pues sus elevados costos de matriculación difícilmente pueden significar ganancias en un país tan desigual

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 28.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 34.

como el nuestro, por lo que las inversiones apuntan más hacia los beneficios que promete la reforma a la educación superior pública.¹⁰⁶

Pero el TLCAN le ha dado un gran impulso a la globalización de servicios relacionados con la educación superior, tales como la educación a distancia y la vinculación de gobiernos y universidades públicas con empresas como Microsoft. Este tipo de convenios, que mezclan el asistencialismo con acciones que impulsan la creencia de que la educación es un campo que debe ser esencialmente privado, son cada vez más socorridos por grupos empresariales y financieros. El Banco Santander, por ejemplo, gracias a “[...] la entrega de equipos y asesorías para sistemas a distancia, aulas inteligentes, etc., ya agrupa cerca de mil universidades públicas y privadas de Latinoamérica asociadas mediante *Universia*, en el Grupo de Universidades Santander.”¹⁰⁷ Además de los millones de dólares en impuestos que puede ahorrar a través del asistencialismo, Santander se asegura la exclusividad de recursos públicos destinados al pago de becas y nóminas, obteniendo con ello grandes capitales y una amplia cartera de clientes cautivos.

Por otro lado, el repliegue del Estado con respecto a la calidad de la educación pública, significó también el surgimiento de empresas privadas dedicadas a la evaluación. El CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación), por ejemplo, es una empresa privada que se constituyó el mismo año que entró en vigor del Tratado de Libre Comercio, y hoy en día su protagonismo en el tema de la certificación y la evaluación de la educación en México es innegable.

c) *Regulación del capital humanos y el tráfico de conocimientos.* El TLCAN es claro en cuanto al libre tránsito de individuos portadores de conocimientos y capacidades útiles para las empresas. En el capítulo decimosexto, “Entrada temporal de personas de negocios”, se especifican una serie de reglas para la movilidad internacional de personas clasificadas según sus niveles de conocimiento y el sentido operativo de su estancia en cualquiera de los países firmantes del tratado. Así, se habla de hombres de negocios; comerciantes e

¹⁰⁶ En todo caso, esta situación ha beneficiado considerablemente a los empresarios nacionales que han invertido en la expansión de la matrícula en escuelas y universidades privadas de todo tipo.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 30.

inversionistas; técnicos, científicos y estadísticos; analistas de mercado, personal de ferias y de promoción; representantes de ventas, así como personal de instalación, reparación mantenimiento y supervisión “que cuenta con conocimientos técnicos especializados esenciales.”¹⁰⁸

En estrecha relación con lo anterior, el libre flujo de conocimientos se describe como el desplazamiento temporal de personas empleadas “por una empresa que pretenda desempeñar funciones gerenciales, ejecutivas o que conlleven conocimientos especializados, en esa empresa o en una de sus subsidiarias o filiales.”¹⁰⁹ Para estancias más prolongadas, o incluso permanentes, se han creado mecanismos para que estos individuos puedan certificarse como profesionales a través de títulos otorgados por los ministerios de educación del país receptor; sin embargo, como la lógica del tratado es facilitar el comercio a toda costa, los aspectos que debe incluir la evaluación son bastante cuestionables:

a) educación: acreditación de escuelas o de programas académicos; *b)* exámenes: exámenes de calificación para la obtención de licencias, inclusive métodos alternativos de evaluación, tales como exámenes orales y entrevistas; *c)* experiencia: duración y naturaleza de la experiencia requerida para obtener una licencia; *d)* conducto y ética: normas de conducta profesional y la naturaleza de las medidas disciplinarias en caso de que los prestadores de servicios profesionales las contravengan; *e)* desarrollo profesional y renovación de la certificación: educación continua y los requisitos correspondientes para conservar el certificado profesional; *f)* ámbito de acción: extensión y límites de las actividades autorizadas; *g)* conocimiento local: requisitos sobre el conocimiento de aspectos tales como las leyes y reglamentos, el idioma, la geografía o el clima locales, y *h)* protección al consumidor: requisitos alternativos al de residencia, tales como fianzas, seguros sobre responsabilidad profesional y fondos de reembolso al cliente para asegurar la protección de los consumidores.¹¹⁰

En detrimento de la calidad educativa, este acuerdo desplazó a las universidades nacionales como certificadoras de los estudios profesionales de aquellos extranjeros que pretendan

¹⁰⁸ Anexo 1603, Sección A.1. *Ibid.* p. 36.

¹⁰⁹ TLCAN, 1994: Anexo 1603. Cit., por Aboites., p. 36.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 38.

hacerlos válidos en nuestro país. Como veremos en el siguiente capítulo, esta dinámica de certificación externa se ido extendiendo hacia los propios egresados de las instituciones de educación superior mexicana, a través de diferentes exámenes aplicados por el CENEVAL.

En cuanto a la protección de ideas, descubrimientos y conocimientos, el TLCAN formaliza para Canadá, Estados Unidos y México el mencionado Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC), de la OMC. Cabe destacar que el ADPIC, negociado en la llamada “Ronda de Uruguay” (realizada de 1986 a 1994), incorporó por primera vez este tipo de normas en los sistemas multilaterales de comercio.¹¹¹ Para la OMC, la homogeneización del derecho internacional con respecto a los derechos de autor es prioritaria, debido a que:

Las ideas y los conocimientos constituyen una parte cada vez más importante del comercio. La mayor parte del valor de los medicamentos y otros productos nuevos de alta tecnología reside en la cantidad de invención, innovación, investigación, diseño y pruebas que requieren. Las películas, las grabaciones musicales, los libros, los programas de ordenador y los servicios en línea se compran y venden por la información y la creatividad que contienen, no por los materiales de plástico, metal o papel utilizados en su elaboración. Muchos productos que solían ser objeto de comercio como productos de baja tecnología contienen actualmente una mayor proporción de invención y diseño en su valor: por ejemplo, las prendas de vestir de marca o las obtenciones vegetales [*sic*].¹¹²

La privatización absoluta de todo conocimiento habido y por haber se justifica, tal como se puede leer en la página *web* de la OMC, en una serie de conocidos axiomas del libre mercado, a saber: que la protección de derechos de autor es un incentivo a la creatividad; que las ideas generadas en estas condiciones benefician a la sociedad en su conjunto y, en el extremo de la “benevolencia”, que a largo plazo las patentes pasan a ser del dominio público, pero si llegase a darse alguna situación *excepcional*, “los gobiernos están

¹¹¹ OMC, *idem*.

¹¹² *Idem*..

autorizados [*sic*] a reducir los costos que puedan producirse a corto plazo [...], por ejemplo, [*al hacerle*] frente a los problemas relativos a la salud pública.”¹¹³

Además de los acuerdo emanados de la OMC, la negociaciones del TLCAN incluyeron una serie de reuniones trinacionales cuya finalidad era la creación de la “educación superior norteamericana”. En estas reuniones, que tuvieron lugar entre 1992 y 1994, participaron representantes de los gobierno de Canadá, Estados Unidos y México, así como investigadores y académicos; además, por parte de nuestro país, destacó la presencia de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).¹¹⁴ De entre los siete encuentros realizados, tres son los más importantes: Wingspread, Wisconsin, Estados Unidos (septiembre de 1992); Vancouver, Canadá (septiembre de 1993), y Quintana Roo, México (mayo de 1994).¹¹⁵ En ellos, luego de elaborarse un diagnóstico de la educación superior en los tres países, se conformó un grupo de trabajo que definió cinco áreas estratégicas a partir de las cuales impulsar una reforma integral:

- I.- Desarrollo del personal académico e institucional
- II.- Movilidad de estudiantes, profesores y administradores
- III.-Tecnología de la información
- IV.- Alianzas estratégicas
- V.- Financiamiento y recursos¹¹⁶

Posteriormente, tras considerar la educación superior en el contexto de la globalización económica, los avances tecnológicos y el aumento en la demanda de educación y capacitación en todos los niveles, la mesa de trabajo trinacional se planteó los siguientes objetivos:

1. Mejorar las habilidades de enseñanza del personal docente e impulsar su desarrollo académico y profesional.

¹¹³ *Idem.*

¹¹⁴ Partido de la Revolución Democrática, “TLC y educación superior”, en: <http://ierd.prd.org.mx/>

¹¹⁵ *Idem.*

¹¹⁶ *Idem.*

2. Educar de manera efectiva a los estudiantes mediante currículas desafiantes y contemporáneas.
3. Apoyar de manera particular, aunque no exclusivamente, en las áreas de desarrollo económico sustentable, transferencia de tecnología y política social, a nuestras comunidades y países.
4. El desarrollo de un enfoque integral y programático en la movilidad académica de Norteamérica que significará fortalecer la base regional de recursos humanos y contribuir a las metas de construir una conciencia regional norteamericana y la integración económica correspondiente.
5. Establecer alianzas estratégicas entre la educación superior y el sector empresarial.
6. Pedir a fundaciones y corporaciones, así como a los tres gobiernos, reconsiderar sus programas de apoyo financiero con la intención de incorporar una dimensión norteamericana en sus lineamientos.
7. Que las instituciones de educación superior adopten esquemas adecuados de colegiaturas para programas de intercambio y asegurar la prestación de servicios de orientación, vivienda y salud para los estudiantes.¹¹⁷

El Tratado de Libre Comercio es una pieza fundamental para trasladar completamente el sistema educativo a la jurisdicción del mercado. Las tres condiciones esenciales para garantizar la rentabilidad de este sector junto con los elementos primarios de una reforma integral hacia la creación de una educación superior norteamericana, reafirman nuestra tesis de que la privatización de la educación es un fenómeno complejo. En este contexto, como veremos a continuación, la reforma a la educación superior -en marcha desde hace poco más de veinte años-, no puede ser analizada como un fenómeno aislado del protagonismo cada vez mayor que tiene poder económico en la administración y redistribución de la riqueza a nivel mundial.

¹¹⁷ *Idem.*

2.- Principales recomendaciones de los organismos internacionales con respecto a la Educación Superior en México

2.1.- El International Council of Educational Development (ICED)

En 1990, a petición del entonces Secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett, una comisión de expertos¹¹⁸ pertenecientes al *International Council of Educational Development* visitó nuestro país para realizar una evaluación de la educación superior en su conjunto. Valiéndose de entrevistas a rectores, directores y profesores de algunas universidades, el organismo hizo varias “sugerencias” a través de un extenso documento titulado *A strategy to Improve the Quality of Mexican Higher Education*.¹¹⁹ Pablo González Casanova sintetiza este trabajo en treinta conclusiones y recomendaciones que, desde nuestro punto de vista, agrupan los ejes principales de la reforma a través de tres rubros: *autonomía, calidad educativa y financiamiento*.

Las conclusiones del organismo con respecto a los dos primeros, son ya un lugar común del conservadurismo neoliberal, a saber: que la autonomía universitaria permite toda clase de “excesos” y “abusos” al margen de cualquier escrutinio externo a pesar de que la mayor parte del presupuesto destinado al sector proviene de los contribuyentes; y que el crecimiento “desproporcionado” de la matrícula en las universidades públicas está estrechamente vinculado al deterioro en la calidad educativa.

En general, el discurso neoliberal sostiene que el carácter público y autónomo de las universidades es un obstáculo para su mejoramiento. En ese sentido, la evaluación de estos expertos actualiza y adapta, para el nivel superior, las conclusiones y argumentos utilizados para imponer la reforma educativa en el nivel básico y medio, siendo en este caso la “malinterpretación” de la autonomía, y no sólo la reproducción de la viciada dinámica del Estado, la causa del aislamiento de las universidades a las tendencias mundiales, así como la “excesiva” politización de profesores, alumnos y trabajadores. Ante esto, el ICED recomienda:

¹¹⁸ Este equipo estaba conformados por dos ingleses, dos estadounidenses, un francés, un colombiano y un mexicano. González, Casanova, *La universidad necesaria...* p. 40.

¹¹⁹ “A report to the Secretary of Education from the International Council of Educational Development”, diciembre de 1990, mimeo. Cit. por González Casanova, p. 37.

- Enfrentar los “obstáculos” que existen para actualizar y modernizar programas, métodos y técnicas de educación y aprendizaje.
- Establecer mecanismos para la evaluación externa de alumnos, profesores e instituciones con el fin de elevar la calidad de las universidades.
- “Sensibilizar” a las universidades para que acepten una mayor participación de la iniciativa privada en su vida institucional.

Por otra parte, el organismo manifiesta su sorpresa ante el incremento de estudiantes inscritos en las universidades públicas a pesar de la crisis económica de los años ochenta. Advirtiendo sobre los riesgos que esto representa, recomienda “desalentar” la inscripción en las universidades con más de 10 mil estudiantes, al mismo tiempo que sugiere un crecimiento moderado en las instituciones pequeñas, siempre en relación directa con las necesidades del mercado. Además, el ICED hace hincapié en la necesidad de:

- Establecer mecanismos de selección que impidan el acceso a las universidades a aquellos alumnos que “no están preparados” para ese nivel educativo.
- Sustituir el Pase Automático en la UNAM por sistemas de evaluación *longitudinal* escolar y extraescolar. Con ello, los alumnos estarían en libertad de escoger la universidad a la que desean ingresar y, en el mismo sentido, las universidades podrían elegir a sus estudiantes (*sic*).
- Descentralizar la investigación, ya que actualmente ésta se concentra casi exclusivamente en el Distrito Federal, y los gastos para mantener su funcionamiento merman los recursos que podrían asignarse a otras instituciones del país.
- Sustituir la estructura de Facultades por la de Departamentos, a fin de desarrollar la enseñanza multidisciplinaria.
- Apoyar la Educación a Distancia, cuyo impulso comercial ha crecido considerablemente.
- Promover los estudios de posgrado en México y en el extranjero.
- Incentivar la profesionalización de los profesores.¹²⁰

¹²⁰ González Casanova, pp. 37-40.

En cuanto al tema del financiamiento, el International Council of Educational Development, centra sus críticas en la supuestamente onerosa asignación de recursos públicos a las universidades del país, en detrimento del conjunto de la educación básica. Bajo esta lógica, sus conclusiones y sugerencias apuntan hacia una mayor independencia financiera de las universidades, en “beneficio de los más pobres”.¹²¹ Para lograrlo, el organismo propone reducir la matrícula de estudiantes e introducir cobros por concepto de inscripción y servicios, pues “no es justo que con los impuestos de los pobres y los muy pobres se eduque a las clases medias y a las altas”.¹²²

Además, advierte, hace falta que tanto el gobierno como las autoridades universitarias superen el temor atávico a la reacción de sindicatos, profesores, estudiantes y egresados, para poner en marcha una ambiciosa reforma que posibilite una verdadera independencia económica y, con ello, un “ejercicio pleno de la autonomía”. El organismo no sólo insta a las universidades a generar recursos propios con el cobro de cuotas, sino también a través de una vinculación cada vez más estrecha con el mercado. Por su parte, el gobierno debe sustituir paulatinamente el presupuesto destinado a este nivel educativo, con apoyos focalizados que premien la calidad de las universidades, según los resultados obtenidos en los distintos procesos de evaluación que se proponen establecer.

A decir de González Casanova, el documento elaborado por el ICED se convirtió rápidamente “en la base de las creencias, la argumentación y la política educativa que domina en el México neoliberal”.¹²³ Así, la apropiación de las conclusiones de estos expertos por parte de las autoridades educativas, es una tendencia que se verifica invariablemente en el esquema diagnóstico-sugerencias-reforma. En este caso, poco tiempo después de presentadas las conclusiones del organismo internacional, dos altos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, Luis Eugenio Todd y Antonio Gago Huguet, publicaron un libro titulado *Visión de la Universidad Mexicana*,¹²⁴ cuyo contenido guarda

¹²¹ En el documento citado, se defienden al 47% de las familias pobres y al 20% de los más pobres, que no pueden acceder a la universidad y que, sin embargo, deben financiar la educación de los sectores sociales más favorecidos. *Ibidem.* p. 29.

¹²² *Idem.*

¹²³ *Idem.*

¹²⁴ ed. Castillo, Monterrey, 1990. Cit. por González Casanova, pp. 40-41.

estrechas similitudes con las principales recomendaciones del ICED. En el texto se establece lo siguiente:

- Que “la dependencia del subsidio público de las universidades... es insostenible para el país” (p. 144).
- Que es necesario bajar los subsidios gubernamentales para que las universidades sean realmente autónomas (p.145).
- Que es necesario acabar con la gratuidad de la educación superior en aras de una política de justicia social (ibid).
- Que es indispensable dejar de tener miedo a aumentar las colegiaturas (ibid).
- Que es conveniente ver si los empresarios están perjudicados de por sí en contra de las universidades, o si es la baja calidad de éstas que determina que no las apoyen (146).
- Que es necesario aumentar a la vez las colegiaturas y proponer becas para los estudiantes de bajos recursos.
- Que las universidades deben disminuir gradualmente la matrícula de la educación media superior “para evitar la carga administrativa y los problemas emanados de ella” (pp. 130-31).¹²⁵

En el libro también se incluyen amplias reflexiones sobre el sentido que debe tener la educación impartida en “la nueva universidad”. Por un lado, se señala la importancia de que ésta se centre en troncos comunes: comercio, versatilidad industrial, cambios tecnológicos y científicos, etcétera; por otra parte, se propone acabar con la universidad “antitécnica” y “crítica de las clases dominantes”.¹²⁶ Además, propone partir de una nueva base jurídica en donde el Estado mexicano, luego de reconocer su incapacidad para garantizar la gratuidad de la educación superior, legisle “de una manera acorde con lo posible y lo deseable,” estableciendo, por esa vía, una definición de la autonomía universitaria acorde con el espíritu de la modernización propuesta.¹²⁷

¹²⁵ *Idem.*

¹²⁶ *Ibidem.* p. 41

¹²⁷ *Idem.*

2.2.- Recomendaciones del Banco Mundial (BM)

En 1994, el Banco Mundial elaboró un documento-base titulado, *Educación Superior. Las lecciones de la experiencia*, cuyo contenido amplió el intercambio de ideas entre expertos, académicos y funcionarios proclives a las reformas neoliberales, al convertirse en “una referencia obligada en el *debate* internacional sobre las transformaciones de los sistemas” universitarios.¹²⁸ El documento, que posteriormente sentó las bases para la elaboración de diagnósticos y estrategias de reforma para cada país, maneja dos tesis principales que recuerdan los señalamientos de Pablo Gentili con respecto a la construcción teórica de la crisis educativa, a saber:

- a) Que las desigualdades sociales tienden a agudizarse debido a la mala distribución del presupuesto educativo, ya que las grandes erogaciones destinadas a la educación superior impiden el desarrollo pleno del nivel básico, afectando a millones de niños en condiciones de pobreza y extrema pobreza.
- b) Que el deterioro en la calidad de las universidades públicas se debe al proceso de masificación registrado entre 1970 y 1980. La responsabilidad de esta desproporción es -por supuesto- del Estado, que favoreció la expansión de la matrícula universitaria en detrimento de la calidad educativa.

En líneas generales, el BM propone una distribución “justa” del presupuesto, que establezca claramente la preeminencia del nivel básico por sobre el superior, o terciario. En cuanto a las universidades públicas, recomienda “apoyar formas de crecimiento y desarrollo que sean económicamente sustentables, políticamente viables y académicamente diferenciadas y diversificadas.”¹²⁹

Con este antecedente, entre 1997 y 1998, el *Mexico Country Department* del BM elaboró un documento centrado exclusivamente en el análisis y diagnóstico del panorama educativo

¹²⁸ Mendoza, Javier; Latapí, Pablo; Rodríguez, Roberto (coords.), *La UNAM, el debate pendiente*, CESU/UNAM, Plaza y Valdés, México, 2001, p. 182. El subrayado es nuestro.

¹²⁹ *Ibidem*.

nacional.¹³⁰ Los resultados presentados por los expertos del organismo concluyeron que la educación en nuestro país “es una inversión altamente redituable que incrementó los ingresos individuales en un promedio de 15% por cada año de escolaridad.”¹³¹ En ese sentido, destacan que los beneficios sociales de la enseñanza son más efectivos cuando se cuenta con una educación básica sólida, “basada en programas para preescolar y primaria bien diseñados”¹³², pues con ello se garantizan éxitos cognitivos y académicos futuros. Sin embargo, existen cuatro problemas que deben ser solucionados para alcanzar estas metas:

- a) Acceso inequitativo a la educación inicial y preescolar.
- b) Calidad y eficiencia de la educación básica.
- c) Financiamiento de la educación superior.
- d) Administración del sistema educativo.¹³³

En efecto, la argumentación del Banco Mundial sobre la necesidad de transferir los recursos del *sector terciario* hacia la educación básica, se basa en la denuncia de injusticias reales, para cometer otras de mayores proporciones en nombre de “los que menos tienen”. Así, la falta de acceso a la educación básica y la mala calidad de la existente; la baja cobertura del nivel preescolar; la mala preparación de los profesores; la desnutrición infantil; la falta de escuelas y maestros para las poblaciones indígenas, etcétera, son hechos reales que se usan como justificación para promover la reforma neoliberal no sólo en el nivel superior, sino en el sistema educativo en su conjunto.

Además de los “justicieros” señalamientos argüidos por los expertos del Banco Mundial, el documento se suma a las conclusiones de la OCDE para empujar una transformación radical de la universidad pública en los siguientes términos:

¹³⁰ Banco Mundial, “Estrategias para la Educación en México”, mimeo. Cit. en: *Versus*, México, núm., 2-3, 2000, pp. 150-158.

¹³¹ *Ibidem.*, p. 151.

¹³² *Idem.*

¹³³ *Idem.*

- Adoptar políticas de admisión más selectivas en las universidades públicas, mediante exámenes de ingreso bien diseñados, para limitar el número de estudiantes a aquellos que tengan más posibilidades de éxito académico.
- Reencauzar los subsidios del nivel superior a la educación pública básica. Las universidades deben introducir cuotas según los niveles de ingreso de sus alumnos; al mismo tiempo se deben establecer créditos y becas basadas en la necesidad y el mérito.
- Eliminar gradualmente los subsidios generales a las instituciones públicas de educación superior, reemplazándolos por becas que puedan ser usadas por cualquier institución de educación superior de calidad. El objetivo es redestinar los subsidios para otorgárselos a los estudiantes más sobresalientes y con más necesidades, antes que a otras instituciones particulares. Dicha medida hará posible a las instituciones particulares competir financieramente y comenzar a absorber una mayor matrícula en la educación terciaria.
- Otorgar incentivos presupuestales a las universidades que busquen la diversificación de sus fuentes de financiamiento y, así, el ejercicio de su autonomía institucional. Debe permitirse a las instituciones establecer vínculos contractuales con el sector privado para investigaciones u otros servicios no educativos.
- Incrementar la colaboración con las universidades de Canadá y Estados Unidos con una estrategia de bajo costo para mejorar la calidad total. Esta colaboración de hecho ya existe, y es una estrategia especialmente costeable dada la proximidad de estas instituciones y la apertura de todas las partes con miras a incrementar los contactos internacionales en relación con la educación superior.¹³⁴

2.3.- Recomendaciones de la OCDE

En febrero de 1996, México fue admitido como socio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Definida como un espacio para la discusión, el desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales entre los Estados miembros, la OCDE ofrece a sus asociados “servicios profesionales de asesoría, de desarrollo de medios y modelos de diagnóstico y evaluación crítica sobre el estado que

¹³⁴ *Ibidem.*, pp. 156-157.

guardan algunos sectores clave de la organización, para que grupos de expertos internacionales [...] produzcan reportes que contienen, generalmente, una sección de diagnóstico y una serie de recomendaciones de cambio.”¹³⁵

En ese mismo año, un grupo de estos expertos visitaron nuestro país para elaborar un diagnóstico sobre las universidades públicas y otras instituciones de educación superior, así como de la educación media superior.¹³⁶ La idea era completar un estudio iniciado en 1994, en el que se buscaba saber la relación que guarda el nivel superior con la economía de los países miembros. A partir de este trabajo (que supuso dos visitas de una semana cada una), el grupo de la OCDE publicó sus resultados en un informe titulado *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior*. En la primera parte de este documento se incluye un estudio realizado por expertos mexicanos, mientras que en la segunda se agrega el informe del grupo de trabajo que visitó nuestro país. Entre las principales recomendaciones, destacan las siguientes:

- Incitar a las instituciones a agruparse para organizar la admisión de los estudiantes.
- Hacer participar a los actores económicos en la definición de planes y programas de estudio.
- Involucrar a profesionales del mundo empresarial en el proceso de cambio de la Educación Superior.
- Crear estudios de licenciatura más flexibles con conocimientos sobre informática, economía, idiomas y modelos de especialización.
- Incluir a los representantes de la iniciativa privada en la evaluación de las universidades.
- Condicionar la contratación de profesores a la realización del doctorado.
- Aumentar los cobros por concepto de inscripción e implementar programas de becas para los estudiantes de escasos recursos.

¹³⁵ Mendoza, Javier, *et. al.*, p. 185.

¹³⁶ Se trata de un grupo compuesto por un francés, un canadiense, un alemán y un representante del secretario de la organización, Eric Esnault. González, Casanova, p. 42.

- Crear dentro de la SEP una subsecretaría de Educación Media y otra de Educación Superior.¹³⁷

En el mismo sentido que el ICED, los expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, señalan que la autonomía universitaria tiende a ser nociva cuando se equipara a la falta de rendición de cuentas. En principio -agregan- esta interpretación sería válida si las universidades se manejaran en números pequeños, pero “se vuelve insostenible cuando la universidad adquiere una dimensión social más amplia.”¹³⁸ Para Pablo González Casanova, este razonamiento mezcla un argumento que no es discutible, la necesidad de la transparencia con la rendición de cuentas, con la falsa concepción de que la autonomía permite no rendirle cuentas a nadie.

2.4.- Recomendaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

El BID es una institución bancaria creada en 1959, con el supuesto propósito de “contribuir a impulsar el progreso económico y social en América Latina y el Caribe”¹³⁹. Entre 1960 y 1970, el organismo destinó cuantiosas aportaciones para proyectos sociales de educación y salud, en el contexto de la expansión del crédito internacional a los países “en vías de desarrollo”, de acuerdo con los principios de políticas como la “Alianza para el progreso”, impulsada por Estado Unidos.¹⁴⁰ Desde finales de la década de los ochenta, el Banco Interamericano de Desarrollo asumió la tarea de impulsar las reformas neoliberales en el sector social, jugando un papel protagónico en el ámbito de la educación a partir de la década de los noventa.

Además de otorgar préstamos para financiar proyectos de distinta índole, el BID elabora diagnósticos y presenta recomendaciones en materia de políticas sociales y económicas. En el *Documento de Estrategia: La Educación Superior en América Latina y el Caribe*,¹⁴¹ el organismo hace suyas muchas de las de las recomendaciones del Banco Mundial, sobre

¹³⁷ *Ibidem.* pp. 42-43.

¹³⁸ *Ibidem.* p. 43.

¹³⁹ Mendoza, Javier, p. 182.

¹⁴⁰ *Idem.*

¹⁴¹ Banco Interamericano de Desarrollo, en:

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481830> 1997.

todo las que se desprenden de la supuesta desigualdad educativa entre el nivel básico y el nivel superior; además, en el apartado titulado, “Cuestiones políticas que encaran los países”¹⁴², el organismo abunda sobre lo que, desde sus punto de vista, son los obstáculos que enfrentan las autoridades que deben llevar a cabo las reformas.

A lo largo de estas páginas hemos tomado algunas citas del libro *La UNAM: El debate pendiente*, coordinado por Javier Mendoza; Pablo Latapí, y Roberto Rodríguez.¹⁴³ Con un presunto criterio de imparcialidad e independencia, este texto ensaya una especie de debate alrededor de las principales demandas del movimiento estudiantil encabezado por el Consejo General de Huelga (CGH), en el periodo que va del 20 de abril de 1999, al 6 de febrero del año 2000. Curiosamente, dentro de los catorce apartados que conforman este libro no aparece la voz de ninguno de los participantes del movimiento, por lo que el tratamiento de cada tema se dirime entre personajes que, efectivamente, discrepan, pero la mayoría de las veces más por cuestiones de forma que de fondo. En el mismo sentido, la introducción a cada uno de los temas presenta los antecedentes de manera sesgada, omitiendo cuidadosamente cualquier alusión al sentido fundante de la reforma a la Educación Superior.

En este caso, llama la atención que de las recomendaciones hechas por el Banco Interamericano de Desarrollo, los coordinadores del libro, citando el mismo documento señalado líneas arriba, sólo extraen las siguientes:

- Impulso a la enseñanza superior tecnológica
- Desarrollo de medios para la instrucción a distancia
- Proyectos de mejoramiento cualitativo
- Apoyo a las instituciones que desarrollan investigación fundamental e investigación aplicada
- Apoyo al sector privado de educación superior¹⁴⁴

¹⁴² *Ibidem*. pp. 25-32.

¹⁴³ Mendoza, Javier, *op. cit.*

¹⁴⁴ Mendoza, Javier, p. 183.

Sin embargo, se deja de lado el análisis y las conclusiones a las que llega el organismo con respecto a la cuestión del financiamiento a la Educación Superior, un tema que es, según nuestra propia lectura, la columna vertebral de este documento.¹⁴⁵ El BID no deja lugar a dudas con respecto a su posición cuando afirma que en sus recomendaciones “[...] se apoya el aumento de la recuperación de costos”, y que para “la educación superior, el financiamiento estatal debería dar paso a una mayor combinación de aportes privados y públicos.”¹⁴⁶

Al igual que el Banco Mundial, el BID considera que “el otorgamiento de subsidios hace que los ciudadanos más pobres [...] subvencionen a los más privilegiados.”¹⁴⁷ A pesar de ello, el organismo no se declara partidario de la desaparición del subsidio público, sino más bien de su reorientación hacia áreas que signifiquen una “inversión social”, como la educación técnica terminal y técnica profesional, así como algunas carreras universitarias y centros de investigación; el resto de los recursos deben ser canalizados según el mérito demostrado por las universidades a través de procesos de evaluación y certificación que incluyan a las instituciones privadas, pues éstas deben participar cada vez más en la absorción de la demanda educativa en el nivel superior.¹⁴⁸

El BID considera que buena parte de los recursos de las universidades debe provenir de los derechos de matrícula. Según su análisis, son pocos los estudiantes pobres que estudian en instituciones superiores públicas, por lo que cualquier riesgo de elitismo social puede ser contrarrestado con préstamos educativos, o becas gubernamentales en el caso de los alumnos con una situación mucho más precaria. Así, nos dice, “los que puedan pagar deberían hacerlo; los demás deberían recibir *asistencia*.”¹⁴⁹

¹⁴⁵ Además, es parte fundamental del inventario argumentativo con el que en 1999 las autoridades universitarias buscaron justificar el aumento de cobros por concepto de inscripción y servicios en la UNAM

¹⁴⁶ BID, p. 24

¹⁴⁷ *Idem*

¹⁴⁸ A tono con la implementación de mecanismos de centralización similares a los propuestos para el caso del nivel básico, el documento afirma que el BID, “a pesar de ser partidario de ciertas formas de privatización, *no* adopta la posición de que siempre es mejor una mayor privatización, incluso en las finanzas, como tampoco aboga por la total sustitución de la autoridad pública por el mercado.” *Ibid.* p. 26.

¹⁴⁹ *Idem* p. 25. El subrayado es nuestro.

En la opinión del Banco Interamericano de Desarrollo, los modelos de presupuestación de la Educación Superior normalmente están vinculados a formas de gobierno institucional que suponen un “ciclo nocivo de impunidad”, pues “muy pocas recompensas premian el comportamiento socialmente útil y muy pocas sanciones castigan los actos antisociales.”¹⁵⁰ Tal como hemos visto en las observaciones de otros organismos, la culpa de esta situación no sólo recae en el Estado¹⁵¹ y las instituciones educativas, sino también en los estudiantes, trabajadores y docentes, pues a veces constituyen “poderosos núcleos de cabildeo que se oponen a la reforma académica o a cambios que signifiquen un nexo más estrecho entre financiamiento y desempeño y, de manera más general, entre el financiamiento y una mayor rendición de cuentas.”¹⁵²

Entre los resultados “indeseables” de esta configuración común del poder en la universidades (*sic*), el BID destaca los siguientes:

- Exceso de conflictos y falta de suficiente determinación en las políticas.
- Negociaciones injustificables y la falta debilitante de toma de decisiones.
- Ineficiencias, incluido el tiempo perdido.
- Incapacidad para aumentar o proteger los gastos no relacionados con el personal.
- Homologación (financiamiento y normas uniformes, con prescindencia de las diferencias de desempeño entre instituciones, unidades o personas).¹⁵³

¹⁵⁰ *Ibidem.* p. 27.

¹⁵¹ A quien, entre otras cosas, se le culpa de haberse “mostrado demasiado distante porque ha exigido muy poca rendición de cuentas en relación con otros gastos que efectúa y prestado un apoyo inadecuado a los valientes[*sic*] administradores y profesores cuyos esfuerzos de reforma desembocan en conflicto político.
Idem.

¹⁵² *Idem*

¹⁵³ *Ibidem.* p. 27-28.

CAPÍTULO IV

LOS EJES DE LA REFORMA NEOLIBERAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

1.- Sobre los términos del debate

Para analizar las reformas neoliberales en la educación superior, debemos trascender las limitaciones impuestas al debate sobre la transformación de las universidades públicas en nuestro país. Para ello, en primer lugar es necesario contextualizar dichas reformas en el marco más amplio de la época que se inicia con la revolución tecnocientífica y el triunfo del neoliberalismo a nivel mundial. En segundo lugar, se debe confrontar a aquellas posiciones que relativizan la influencia de los organismos financieros internacionales, cuando afirman que sus “recomendaciones” son más “[...] un marco de referencia que un programa acabado y suficiente para encaminar la transformación de la enseñanza superior en el contexto del siglo que se inicia.”¹⁵⁴

En cuanto al primer aspecto, cada vez es más claro que las innovaciones tecnológicas, sobre todo en el campo de la informática, tienden a revalorizar “los conocimientos y las habilidades mentales del ser humano.”¹⁵⁵ Como consecuencia directa de lo anterior, se ha modificado sustancialmente el papel del hombre frente a la producción, al mismo tiempo que los términos en los que tradicionalmente se desenvolvía la competencia, elevándose dramáticamente los niveles de exclusión laboral debido al crecimiento del llamado *desempleo tecnológico*.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Mendoza, Javier, *op. cit.*, p. 175.

¹⁵⁵ Boltvinik, Julio, “La UNAM y el financiamiento de la Educación Superior”, en: Fazio, Carlos; Rajchenberg, Enrique (Comp.), *UNAM. Presente ¿y futuro?*, ed. Plaza y Janés, México, 2000, p. 221.

¹⁵⁶ Es decir aquel que se produce como consecuencia de la incorporación de nuevas tecnologías en los distintos sectores de la producción, eliminando la necesidad de mano de obra humana u obligando al despido de operarios por no hallarse capacitados para el manejo de los nuevos recursos. Las ventajas económicas de estas mejoras a nivel de la productividad son innegables para los empleadores: menor ausentismo, reducción en los costos, optimización del tiempo, incremento en la producción, mayor eficiencia en los procesos, etc. Sin embargo las consecuencias sociales son nefastas: La especialización de unos pocos en contraste con la desvalorización de los trabajos no especializados, oficios y otras tareas, consideradas menores. El hombre debe competir con una máquina capaz de hacer el doble de su trabajo por un costo mucho menor, y por lo tanto ve resentida su retribución salarial por su actividad. El acceso a la capacitación tecnológica requiere fuertes inversiones que no todos los miembros de la fuerza productiva están en condiciones de hacer. El rango de edad de los contratados para trabajos vinculados a la tecnología cada vez son menores, quedando una gran

Paradójicamente, muchos intelectuales -dejándose llevar por el optimismo-, creyeron que los vertiginosos avances tecnológicos terminarían por reducir las desigualdades sociales. Julio Boltvinik, por ejemplo, reconoce que no pudo abstraerse de esta creencia, pues consideraba que la movilización de las capacidades humanas pasaba a ser cada vez más un factor estratégico de competencia global, por lo que la superación de la pobreza dejaría de ser sólo una preocupación moral para convertirse en un imperativo económico.¹⁵⁷ Sin embargo, tal como el propio Boltvinik nos dice, con el tiempo matizó esta posición “[...] haciendo notar que las altas capacidades humanas que requiere el sistema son, y seguirán probablemente siendo, sólo las de una minoría, quedando los demás miembros de las sociedades como inútiles, como desechables, con habilidades anacrónicas.”¹⁵⁸

Por lo tanto, tal como plantea Pablo González Casanova, en el centro de este debate se encuentra la relación entre la *educación* y el *trabajo*; pero no sólo en términos de *tendencias*, sino también en el plano de las luchas sociales que se llevan a cabo en torno a ambos aspectos. Así, “inmediatamente se plantean problemas de desempleo probable, de disminución de trabajadores industriales, de automatización y robotización, e incluso de redefinición y ‘eliminación del trabajo’;”¹⁵⁹ pero también sobre la presencia de movimientos de resistencia que surgen frente a imposiciones particulares en uno u otro caso. Como podemos ver, esta relación se torna compleja, ya que constituye el punto neurálgico de una confrontación entre un proyecto de desarrollo excluyente y un proyecto con horizontes de emancipación diversos, pero con la perspectiva en común de conquistar un desarrollo que tenga como centro al ser humano y no al mercado.

González Casanova considera que tanto el futuro de la educación como del trabajo dependerá de las características que asuma la posguerra fría en el terreno de los conflictos económicos, políticos, sociales y militares que se están desarrollando en el marco de una tensión cada vez más evidente entre el centro y la periferia. Estos conflictos tienen que ver

franja etárea fuera del mercado laboral. Macena, Gustavo, “Consecuencias sociales del desempleo tecnológico”, en: Diario Eyipantla-Milenio: <http://www.diarioeyipantla.com/consecuencias-sociales-del-desempleo-tecnologico>

¹⁵⁷ Boltvinik, *Ibidem.* p. 222.

¹⁵⁸ *Idem*

¹⁵⁹ González, Casanova, *op cit.*, p. 49.

con la conformación de bloques de poder que luchan en el terreno nacional e internacional por la apropiación de los excedentes, el dominio de los mercados y los recursos naturales,¹⁶⁰ siempre con la perspectiva de crear las condiciones de control social necesarias para llevar a cabo una administración ordenada del saqueo. De mantenerse la hegemonía mundial del neoliberalismo:

[...] ante la imposibilidad de generar una demanda agregada que contrarreste los efectos del desempleo tecnológico y del crecimiento exponencial de una población sin capacidad de compra, el sistema no sólo terminará con esa ‘tercera ola’ de ‘democracias triunfantes’ de que habló con entusiasmo [Samuel] Huntington, sino que sustituirá a las democracias ‘limitadas’ y excluyentes de la Trilateral con ‘guerras limitadas y excluyentes’. Democracias para excluir, guerras para excluir, dictaduras para excluir derivarán en políticas de empleo y educación para *minorías* y élites de un mundo insostenible, muy lejano al equilibrio y a la gobernabilidad institucional.¹⁶¹

En cuanto al segundo aspecto, el debate sobre las reformas neoliberales en la educación superior cobra una nueva dimensión luego de las consideraciones planteadas a lo largo de este trabajo. Y es que la preponderancia de los organismos internacionales no puede ser relativizada tan fácilmente cuando se devela que lo que verdaderamente está en juego, es “el control de una parte del proceso de producción (investigación) y de la casi totalidad de la re-producción de los conocimientos (educación).”¹⁶² En este caso, es interesante señalar que en las limitaciones impuestas a la discusión que nos ocupa, no sólo se renuncia a cualquier análisis que vaya más allá del contexto concreto de la reforma (el universitario), sino que también se asume que el orden global es inexorable y que por lo tanto es necesario adaptarse a él sin mayores cuestionamientos.

¹⁶⁰ *Idem*

¹⁶¹ *Ibidem*. p. 50. La Trilateral es una organización internacional privada fundada en 1973, establecida para fomentar una mayor cooperación entre Norteamérica, Europa, y Japón. Fue fundada por iniciativa de David Rockefeller, miembro ejecutivo del *Council on Foreign Relations* y del Grupo Bilderberg y aglutina a personalidades destacadas de la economía y los negocios de las tres zonas principales de la economía capitalista: Norteamérica, Europa y Asia-Pacífico. Precisamente la inclusión de miembros de Japón es la principal diferencia con el Grupo Bilderberg (http://es.wikipedia.org/wiki/Comisi%C3%B3n_Trilateral).

¹⁶² Boltvinik, p. 222.

Sin embargo, a poco más de veinte años de experimentos neoliberales en la educación superior en México, es cada vez más difícil abstraerse del debate en sus verdaderos términos, principalmente porque el tiempo transcurrido permite confrontar los efectos reales de dichos experimentos con las justificaciones públicas utilizadas en su momento para legitimarlos. En otras palabras, la discusión sobre el financiamiento de la universidad pública; los mecanismos de ingreso, permanencia y egreso; los planes y programas de estudio; el perfil del trabajo científico; la participación del sector privado en las universidades; los mecanismos de evaluación de alumnos, profesores e instituciones; los alcances de la autonomía universitaria, etcétera, se encuentra marcada de una u otra forma por la impronta de la “neoliberalización realmente existente”.

De manera que ningún análisis que se pretenda serio puede dejar de lado las luchas estudiantiles en contra de los distintos intentos de privatización de la universidad pública y, por esa vía, tampoco la evolución en la conciencia de sus protagonistas sobre la existencia de una transformación económica, política y social que trasciende al ámbito universitario, pero que se refleja de manera perversa en el meollo de la reforma que nos ocupa. En el mismo sentido, no se pueden obviar los estragos causados por aquella peculiar versión del *self-made*, cuidadosamente cultivada en el seno de la comunidad universitaria, ya que cada vez más se toma como algo *natural* la reducción de los estudiantes a sujetos pasivos del proceso educativo, consumidores de saberes cuyos márgenes de libertad están determinados por el poder adquisitivo y la persecución del aquel espejismo que promete una integración ventajosa –e individual- en los feudos de la meritocrática.

Por su parte, tanto las autoridades educativas federales como las universitarias, así como no pocos intelectuales y académicos, continúan esgrimiendo tenazmente las banderas de la *eficiencia*, la *eficacia* y la *calidad* en concordancia con los diagnósticos y propuestas elaboradas en distintos momentos por los organismos internacionales y sus expertos, sobre la educación superior en México. Dichos diagnósticos, además de guardar muchas similitudes con las características señaladas para el caso de la reforma educativa en los niveles básico y medio, incluyen un curioso manejo político de las desigualdades existentes

en el conjunto del sistema educativo, como un imperativo “ético” que pesa sobre temas nodales como el financiamiento de las universidades públicas del país.

La insistencia en los principales renglones de la reforma no ha sido ajena a las respuestas, organizadas o no, de los sectores afectados en cada caso, de manera que también aquí es posible advertir una evolución en las estrategias, los procedimientos y los argumentos que apuntalan la transformación de la universidad pública según los cánones del neoliberalismo. En el caso de la UNAM, por ejemplo, de 1986 a 1999, las distintas autoridades universitarias comienzan intentando una transformación radical para, luego de un rotundo fracaso, ensayar una más o menos exitosa imposición gradual de las principales reformas.

El *financiamiento* ha sido un importante catalizador del descontento y la resistencia estudiantil, sin embargo, los aspectos vinculados con la *calidad educativa*, y la resignificación de la *autonomía universitaria*, suponen terrenos de confrontación recurrentes cuya intensidad ha variado según el momento, convirtiéndose en una latente condición de posibilidad de nuevos conflictos. En tanto que, según nuestro análisis, dichos elementos constituyen los ejes principales de la reforma neoliberal a la educación superior, en el presente capítulo nos ocuparemos de cada uno de ellos.

2.- Financiamiento

En los documentos elaborados por los organismos financieros internacionales detectamos algunas diferencias en torno a la profundidad y radicalidad que, según ellos, debería tener la reforma educativa en el nivel superior. Para el caso del financiamiento, por ejemplo, llama la atención que el enfoque del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo partan de los mismos supuestos para llegar a conclusiones más o menos distintas.

Efectivamente, mientras que el BM defiende una eliminación paulatina pero completa del subsidio público destinado a las universidades, el BID sugiere que éste sea desplazado gradualmente como la principal fuente de ingresos, recomendando que el subsidio restante sea repartido según criterios de *eficiencia*, *productividad* y *pertinencia* entre algunas

instituciones, incluyendo las privadas. Sin embargo, ambos organismos están de acuerdo en que la principal fuente de ingresos económicos de las universidades deberían ser las cuotas por concepto de inscripción y servicios, así como los recursos generados a través de una vinculación más estrecha con las industrias y las empresas. En el mismo sentido, tanto el BM como el BID proponen implementar préstamos educativos y becas para los estudiantes pobres y muy pobres.

Por otro lado, en la supuesta injusticia señalada por ambos organismos con respecto a la desproporción en la asignación actual de recursos entre los niveles básico y superior, existe un desacuerdo en cuanto a la percepción de la calidad en las instituciones de educación superior. Mientras que para el Banco Mundial el nivel de las universidades es bajísimo debido al proceso de masificación experimentado entre 1970 y 1980, para el BID esta situación no necesariamente implica una disminución en la calidad educativa. En todo caso, ambos bancos concuerdan en que debe reducirse la matrícula en las universidades públicas y modificarse los planes de estudio, al mismo tiempo que debe fomentarse el crecimiento de las universidades privadas para que ambas puedan competir en “igualdad de condiciones” por el mercado (alumnos), y por el subsidio.

Tal como hemos visto, independientemente de las diferencias, la llamada “recuperación de costos”¹⁶³ es consenso entre los organismos involucrados en la promoción de las reformas neoliberales en la educación superior; los matices varían según las circunstancias existentes en cada contexto. En el documento del BID, por ejemplo, encontramos una amplia reflexión sobre los obstáculos políticos inherentes a la aplicación de cuotas por matriculación pues, incluso –en palabras del propio organismo–, “cuando la equidad y la eficiencia indicarían una política de recuperación de costos, los enfrentamientos y conflictos que se derivan de una *imposición inoportuna* de esa política bien podrían menoscabar sus beneficios o sobrepasarlos.”¹⁶⁴ Y más adelante aclara:

¹⁶³ El propio planteamiento de los cobros por concepto de matriculación y servicios ha sufrido varios cambios según las circunstancias que dan origen a los distintos documentos, así como la institución que los elabora. En este caso utilizamos indistintamente “recuperación de costos”, término utilizado por el Banco Mundial (1990); pero también se usa “concurrencia de esfuerzos” (SEP, 1995), y “Correspondencia social” (UNAM, 1999).

¹⁶⁴ BID, *Ibidem*, p. 25. El subrayado es nuestro.

Se debería entender que el BID no propone la recuperación total de costos y que considera que los derechos de matrícula son sólo un componente de esa recuperación. Para contrarrestar los riesgos de un aumento del elitismo social, los derechos de matrícula se han de ir imponiendo en forma gradual y complementarse con préstamos. En el caso especial de estudiantes de familias pobres para quienes los préstamos representarían una barrera indeseada, una fuente adecuada de financiamiento público son las becas.¹⁶⁵

El recelo del BID no es gratuito, experiencias catastróficas de reforma *en paquete* como las ensayadas en la UNAM durante el rectorado de Jorge Carpizo (1985-1989), y de José Sarukán (1989-1997), respectivamente, sirvieron de modelo para entender que la imposición sumaria de transformaciones neoliberales en la universidad explicita de manera automática su sentido adverso, generando rápidamente la oposición organizada del conjunto de los sectores afectados.

No es casual entonces que ambos intentos sean considerados como los primeros ensayos neoliberales de privatización de la universidad pública en México y en América Latina, luego del Consenso de Washington¹⁶⁶ y que, por ende, la experiencia derivada haya sido un referente importante para el diseño de una nueva estrategia reformista en los años siguientes. Sólo así pueden entenderse las observaciones y críticas de los organismos internacionales en torno al enorme peso que tienen los alumnos, profesores y trabajadores en términos de correlación de fuerzas al interior de las universidades públicas; así como las recomendaciones para llevar a cabo las transformaciones neoliberales de manera *inteligente*.

Uno de los principales obstáculos que hasta 1992 enfrentaron las autoridades de la UNAM a la hora de intentar aumentar las cuotas, tiene que ver con la interpretación del marco jurídico que rige la impartición de educación en México. Antes de ese año, la responsabilidad estatal para con el sostenimiento del sistema educativo nacional, incluyendo las instituciones de educación superior públicas, parecía un sobreentendido

¹⁶⁵ *Idem.*

¹⁶⁶ Esto en condiciones de democracia formal, recordemos que los experimentos llevados a cabo en países como Chile fueron inaugurales, pues las dictaduras militares permitieron ensayar libremente medidas incluso más radicales de privatización.

gracias a la Fracción IV del artículo 3° de la Constitución, que explicita el carácter gratuito de toda la educación que imparte el Estado. Sin embargo, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), siendo Ernesto Zedillo Secretario de Educación Pública, se llevó a cabo una reforma a dicho artículo, en donde además de establecerse la obligatoriedad de lo que se definió como *educación básica* (preescolar, primaria y secundaria), se agregó la Fracción V con el supuesto fin de no dejar a la educación superior fuera del texto constitucional. En dicha Fracción se establece que:

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado *promoverá y atenderá* todos los tipos y modalidades educativos - incluyendo la educación inicial y a la educación superior- *necesarios para el desarrollo de la nación*, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.¹⁶⁷

Según Hugo Aboites, la reforma al Artículo Tercero vino a reforzar la discrecionalidad con la que el gobierno distribuye los recursos a la educación superior, fortaleciendo al mismo tiempo los alegatos de las autoridades universitarias con respecto a la legalidad de cualquier posible aumento de cobros en la UNAM.¹⁶⁸ Como es sabido, año con año el Congreso de la Unión autoriza la partida presupuestal destinada a la educación, pero al no existir un monto mínimo establecido por ley, los recursos para el sector están sujetos al capricho del gobierno en turno, siendo esto particularmente grave para las universidades públicas.

No obstante el antecedente, en vez de exigir el establecimiento de un presupuesto educativo en porcentajes fijos del Producto Interno Bruto (tal como lo plantea la UNESCO), para 1999, frente al fuerte recorte presupuestal decretado por el entonces presidente, Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), las autoridades de la UNAM buscaron imponer nuevamente una serie de reformas al Reglamento General de Pagos argumentando que sólo así sería posible tener la certeza económica que el Estado no ofrecía. Para ello, y con el afán de distanciarse lo más posible de la incómoda Fracción IV, reafirmaron la

¹⁶⁷Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 3o, fracción V, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> El subrayado es nuestro.

¹⁶⁸ Aboites, Hugo, "Universidad en vilo: la privatización de la educación y la UNAM", en; *Versus, op. cit.*, p.39.

discrecionalidad de quienes gobiernan hasta llegar al absurdo de “decir que la educación superior autónoma es pública, pero no del Estado, y que la frase ‘descentralizada del Estado’ –que aparece en el primer artículo de la Ley Orgánica de la UNAM- [...], es algo que debe entenderse como ‘separada de’, ‘fuera de’ y no como un ‘organismo descentralizado *que es* del Estado’.”¹⁶⁹

Pero a diferencia de lo que se dijo hasta el cansancio durante el conflicto en la UNAM de 1999-2000, el espíritu de la reforma al Tercero constitucional no pretendía expulsar a la educación superior del cobijo de la palabra “impartir”, mencionada en la Fracción IV. De hecho el objetivo era mucho más ambicioso pues, a decir de Hugo Aboites, “[...] se buscaba insertar a la educación [*al conjunto del sistema*] en la lógica privatizadora y librecomercista del momento. Se creía firmemente que el nuevo dinamismo educativo superior sería resultado en parte importante de la educación privada e internacional, tras el borramiento de las fronteras a los servicios educativos que significaba el Tratado de Libre Comercio.”¹⁷⁰

En primer lugar, la ambigüedad de los términos *promoverá* y *atenderá* revela su significado cuando se establece una diferenciación entre la *asignación del presupuesto* y el *financiamiento*, pues mientras en el primer caso estaríamos hablando de la responsabilidad total del Estado para con las universidades e instituciones de educación superior, garantizando con ello la gratuidad; en el segundo caso se trataría más bien de una especie de complemento al presupuesto total, cuya distribución puede estar sujeta a los muy socorridos criterios de productividad y eficiencia, “comprobables” tras evaluaciones a cargo de instancias externas, en una dinámica similar a la que se ha venido imponiendo en los niveles básico y medio.

¹⁶⁹ Aboites, p. 40. Ya hemos hablado anteriormente de Luis Eugenio Todd y Antonio Gago Huguet, para quienes era indispensable adecuar el marco jurídico que regula el tema de la educación, con el fin de que quedara establecida claramente la separación del Estado de su responsabilidad para con las universidades públicas y otras instituciones de educación superior. Creemos que las reformas al Artículo Tercero impuestas por Carlos Salinas de Gortari iban precisamente en ese sentido, aunque dicha separación, sin ser explícita, fuera solamente el punto de llegada de las interpretaciones “autorizadas” frente a futuras transformaciones en las relaciones entre universidad y Estado.

¹⁷⁰ Aboites p. 43.

En segundo lugar, destaca un elemento más -también en apariencia ambiguo-, de la Fracción V, que se refiere a la promoción y atención a “todos los tipos y modalidades educativas [...] necesarios para el desarrollo de la nación”. Entre las principales recomendaciones de los organismos internacionales revisadas hasta aquí, otro punto de acuerdo tiene que ver la puesta en marcha de una vinculación cada vez más estrecha con el mundo de la producción privada a través de reformas profundas en los planes de estudio de las universidades, pero sobre todo con la creación de instituciones de formación profesional técnica. Si revisamos nuevamente los datos que utilizamos anteriormente para ilustrar el crecimiento de la matrícula en las universidades tecnológicas¹⁷¹, se entiende que la formación ofrecida por instituciones como la UNAM ya no es una prioridad para el gobierno desde hace varios años.

Pero la actual formulación del artículo 3° no sólo da pie a una mayor discrecionalidad en cuanto a la definición arbitraria de las instituciones o modalidades educativas que merecen la atención presupuestal del Estado, también abre la puerta a la expansión de la educación privada gracias a la posibilidad de que ésta acceda a los beneficios del financiamiento complementario que se impone como sustituto a la asignación plena de recursos a las instituciones públicas de educación superior. Aboites afirma que en este contexto, el Estado subsidiaría sobre todo a aquellas instituciones que considera estratégicas (investigación, formación), sin embargo, el nuevo “Estado promotor tendría como tarea importante el impulsar el surgimiento de una oferta educativa, científica y tecnológica privada que supliera a mediano plazo” sus responsabilidades originarias.¹⁷²

Sin admitir públicamente la relación que existe entre la reforma a la educación superior y el neoliberalismo, las autoridades de la UNAM en distintos momentos han aparentado que dichas reformas obedecen a un análisis propio de la realidad universitaria. En el caso del financiamiento, además de la interpretación del artículo 3°, se argumenta insistentemente que la máxima casa de estudios siempre ha cobrado por inscripciones y servicios, y que lo que actualmente se interpreta como “gratuidad” es consecuencia de la devaluación que ha

¹⁷¹Véase arriba, cap. II, 2, C.

¹⁷² Aboites, p. 44.

sufrido el peso desde 1966, año de la aprobación del Reglamento General de Pagos vigente hasta nuestros días.

A pesar de éste y otros argumentos, los intentos de actualizar el reglamento han sido percibidos por los estudiantes como atentarios del carácter público y gratuito de la UNAM. Esto se debe a que si bien es cierto que la legislación en materia educativa nunca ha sido clara, también es cierto que la gratuidad *de facto* se entiende como un derecho que beneficia a la gran cantidad de jóvenes que no están en condiciones de pagar colegiaturas; pero, sobre todo, se entiende que la educación universitaria en estas condiciones contribuye al desarrollo nacional, ya que se trata de una inversión social y no sólo una vía privilegiada de acceso al mercado laboral para los individuos favorecidos por el sistema.

La idea de que los beneficios del proceso educativo se limitan al individuo, es un argumento derivado de la muy particular noción de *equidad* esgrimida por los organismos financieros internacionales a la hora de justificar la llamada recuperación de costos. José Blanco, por ejemplo, en franca sintonía con el Banco Mundial, afirma que la educación es un proceso con dos facetas que se oponen entre sí: *a*) una organización colectiva del conocimiento para su transmisión (la enseñanza); y *b*) una apropiación individual de ese conocimiento (el aprendizaje).¹⁷³ Para este profesor de la Facultad de Economía de la UNAM, bajo el actual orden de cosas, los egresados de cualquier institución pública de educación superior son individuos que, sin haber invertido un solo centavo, “injustamente” han valorizado su fuerza de trabajo con el fin de colocarse en una posición ventajosa en el mercado.

No debemos olvidar que desde el balance neoliberal, la mayor parte de los lugares en las universidades públicas están ocupados por jóvenes provenientes de clase media y alta, de manera que las cuotas se presentan como un acto de equidad, ya que se le exige a los usuarios que cubran una parte (o la totalidad) del costo real de su educación. En ese sentido, las innegables desigualdades económicas y sociales que existen entre quienes cursan una carrera, o aspiran a hacerlo, se minimizan; aquellos que las padecen simplemente son

¹⁷³ Mendoza, Javier, *op. cit.*, p. 21.

resueltos como individuos que “deberían recibir asistencia” (BID *dixit*), siempre y cuando sean estudiantes que se distinguan por su alto rendimiento académico.

Otro punto en común entre el BM, el BID y la OCDE es otorgar becas a aquellos estudiantes que sean incapaces de costear sus estudios. En líneas generales, las fórmulas de subvención que beneficien a estos “pobres talentosos” son de dos tipos: *a*) exención de pagos, y *b*) préstamos estudiantiles. En el entendido de que bajo el neoliberalismo las *formas mixtas* son transicionales, ambas modalidades se insertan en la dinámica privatizadora desde el momento que comienza la sustitución del financiamiento público por el privado, en un proceso que involucra la evolución de los esquemas de cobros; los cambios en la participación del Estado en el financiamiento de las instituciones de educación superior; el creciente papel de la banca privada en el financiamiento, y la capacidad de las instituciones privadas de absorber un mayor número estudiantes.

En un primer momento de la reforma, tal como recomienda el BM, los esquemas diferenciados de cobros deberían establecerse según el nivel socioeconómico de los estudiantes. En este caso, las *becas de exención* serían otorgadas por las propias universidades a aquellos alumnos que tienen un buen desempeño académico, pero no pueden pagar. Paralelamente, las instituciones privadas de crédito comenzarían a ofrecer *préstamos estudiantiles*, o becas crédito, que, bajo el esquema “estudie ahora pague después”, servirían para cubrir las cuotas de las universidades y/o la manutención del estudiante (independientemente de si la institución de procedencia es pública o privada) durante un periodo determinado de tiempo.

Posteriormente, los esquemas diferenciados deben dar paso a formas de cobro que reflejen de mejor manera el costo real de la educación. Durante esta etapa, el financiamiento del Estado se ha reducido al mínimo, por lo que las becas de exención tendrían que ser sustituidas por cheques intercambiables por educación, válidos tanto en instituciones públicas como privadas. Llegado este momento, los préstamos estudiantiles se convertirían en la “opción natural” de aquellos individuos que deseen estudiar una carrera universitaria,

pero que no cumplan con los “estándares de pobreza” para obtener financiamiento gubernamental.

Como parte de la discusión que nació entre muchos intelectuales a raíz de las reformas al Reglamento General de Pagos de 1999, Julio Boltvinik cuestiona los planes de becas diseñados según el esquema que hemos descrito anteriormente. Para Boltvinik, las becas de exención condicionadas al aprovechamiento escolar no necesariamente benefician a todos los estudiantes talentosos; por otra parte, a quienes las obtienen se les exige cumplir con promedios que están muy por encima de las calificaciones mínimas aprobatorias. Así, bajo este esquema las injusticias se agravan, pues el estudiante rico podría “seguir estudiando con seises, mientras que el pobre requeriría de nueves”¹⁷⁴; además, los ricos podrían acceder a cursos complementarios mientras que los pobres no.

Pero en la UNAM, a diferencia de lo recomendado por el BM, el BID y la OCDE, las reformas al Reglamento General de Pagos que se intentaron en 1986 y en 1999 contemplaban la exención del pago por derechos de inscripción de manera distinta. Durante el rectorado de Jorge Carpizo se habló de “casos especiales”, en los que la Secretaría General de la UNAM otorgaría becas equivalentes al importe total o parcial del derecho de matrícula de acuerdo a disposiciones que nunca se llegaron a plantear.¹⁷⁵ Años después, con Francisco Barnés de Castro al frente de la Universidad, la exención se definió de una manera más clara, pues sería otorgada a aquellos estudiantes cuyo ingreso familiar fuera igual o menor a los cuatro salarios mínimos, lo mismo que a las familias que tuvieran dos o más hijos en la UNAM.¹⁷⁶

Esta diferencia supone más bien un punto de partida ligeramente distinto, del que sólo podemos especular acerca de sus etapas siguientes, pues tanto la reforma de Carpizo como la de Barnés, se vieron frustradas por los movimientos estudiantiles del CEU (Consejo Estudiantil Universitario), y del CGH (Consejo General de Huelga), respectivamente. Sin

¹⁷⁴ Boltvinik, p. 225.

¹⁷⁵ Reglamento General de Pagos-1986, “Justificación de motivos”, en: Compendio de Legislación UIIJ/UNAM, en: <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/231.pdf>

¹⁷⁶ Reglamento General de Pagos-1999,” en: *Ibidem*, <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/285.pdf>

embargo, entre la reforma de 1986 y la de 1999, inicia un proceso de reflexión y aprendizaje que se tradujo en una nueva estrategia reformista en donde el gradualismo del BID se impuso por sobre la radicalidad del BM, de manera que a lo largo de estos años el neoliberalismo dentro de la UNAM avanzó a través de un proceso *negativo de privatización*.

Anteriormente, señalamos que este proceso se hace presente cuando las condiciones particulares de cada escenario obliguen a replantear la reforma, a veces para conseguir avances más significativos que los proyectados inicialmente. En este caso, como veremos cuando hablemos de la *calidad educativa* y de la *autonomía*, se han dado pasos importantes en todos los aspectos que involucran la reforma neoliberal en la Universidad Nacional Autónoma de México, menos en lo referente a la *recuperación de costos*, parte fundamental en el tema del *financiamiento* de la educación superior.

3.- Calidad educativa

Tras revisar las recomendaciones de los organismos financieros internacionales con respecto al tema de la calidad educativa, se entiende que sus análisis apuntan hacia la idea de que la educación superior ha de “mejorar” si se le permite al mercado regular sus aspectos cualitativos y cuantitativos, o sea qué enseñar (y para qué) y a cuántos enseñar.¹⁷⁷ De esta afirmación, que no es otra cosa que el correlato educativo de la idea de mundo que promueven los teóricos del neoliberalismo, se desprenden tres ejes principales a partir de los cuales deben dirigirse los esfuerzos de la reforma en el nivel superior: *a)* vinculación con la iniciativa privada; *b)* políticas de evaluación, y *c)* regulación de la matrícula.

3.1.- Vinculación con la iniciativa privada

Al principio del presente capítulo señalamos la estrecha relación que guardan la educación y el trabajo, subrayando el hecho de que ésta no sólo debe pensarse en términos de *tendencias*, sino también de las luchas que se llevan a cabo en torno a uno y otro elemento. En el contexto de la consolidación del neoliberalismo a nivel mundial, una reflexión de esta

¹⁷⁷ Casanova, *op. cit.* p. 52.

naturaleza en el ámbito particular de la educación superior nos remite de manera inmediata al fortalecimiento y consolidación del sector privado frente a la desaparición gradual del sector público.

Las consecuencias de este desplazamiento repercuten directamente en el sentido de la formación profesional y universitaria, pues significan nada más y nada menos que la pérdida completa de la capacidad de los países para determinar sus prioridades científicas, productivas y culturales de manera soberana. Anteriormente, la educación superior en México era concebida como parte central del patrimonio social, y sustento del desarrollo; hoy en día esa definición se ha vaciado de contenido, pues la educación superior se adapta cada vez más a las necesidades de la empresa, convirtiéndose ella misma en una empresa lucrativa que ofrece sus servicios como mercancía.

A pesar de las evidencias, todavía hay quienes siguen pensando que este orden de cosas es ajeno al neoliberalismo, y que es posible alcanzar cierta clase de equilibrio entre el interés público y el privado dentro de las universidades. “Las relaciones de la UNAM con la empresa”¹⁷⁸, un apartado del citado libro, *La UNAM: el debate pendiente*, parece ser un muy buen ejemplo de este particular punto de vista, ya que si bien es cierto que se tocan aspectos fundamentales sobre el debate en cuestión, hay graves omisiones en cuanto a los acuerdos existentes entre el gobierno, la Universidad y el sector empresarial, de forma que la interacción entre estos actores se presupone en el contexto de un marco sin definir y, por lo tanto, a debate.

Se reconoce, por ejemplo, que el carácter privado y fundamentalmente lucrativo de las empresas se contrapone al perfil público y altruista de la Universidad; que la sumisión e identificación que la empresa le exige a sus empleados es adversa e incluso hostil al sentido crítico y la independencia de criterio con los que la UNAM busca formar a sus alumnos. Pero, aún considerando estas tensiones, los autores alegan que “ambas instituciones tienen que aprender no sólo a coexistir sino a colaborar.”¹⁷⁹ Lo curioso de esta postura es que

¹⁷⁸ Mendoza, Javier, pp. 271-284.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 272.

luego de obviar la asimetría entre capital y universidad, deliberadamente ignora que las tendencias reformistas no son ofertas desinteresadas de colaboración, sino imperativos de la reestructuración que el neoliberalismo le exige a la Universidad para que tome su lugar en la cadena de esfuerzos globales para la maximización de las ganancias privadas.

Por un lado, al afirmar que la universidad debe dirigirse principalmente al sector público, los partidarios de este imposible equilibrio no consideran que cada vez son menos las empresas e instituciones públicas que se mantienen en pie, y que muchas de ellas están en franca decadencia por el abandono deliberado en que las mantiene el Estado. Por otro lado, no se considera que la reorientación empresarial del proceso educativo superior es ya un acuerdo en marcha, por lo que las *competencias laborales* (disciplina, jerarquía, productividad, lealtad, etc.), subyacen como parte medular del discurso que promueve la excelencia y el mejoramiento académico.¹⁸⁰ Es evidente, pues, que ambas consideraciones son un ejemplo de que el interés privado se ha convertido en un poderoso centro de gravedad, alrededor de cual se orientan cada vez más las instituciones de educación superior.

Como consecuencia del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, y en paralelo a las presiones de los organismos financieros internacionales, el Estado mexicano ha abierto el sector educativo a los empresarios no sólo para que puedan absorber una proporción mayor de la demanda de lugares en la educación superior, sino también para que puedan participar directamente en la conducción nacional de este nivel educativo. Así, podemos encontrar empresarios en áreas específicas como las comisiones de “Pertinencia” del Consejo Directivo de las Universidades Tecnológicas; en instancias de carácter nacional, como la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES);¹⁸¹

¹⁸⁰ Aboites, Hugo, “Actores y Políticas en la educación superior: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”, en: *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis. CLACSO, 2003. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/Aboties.pdf>, p. 61.

¹⁸¹ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en: http://www.anui.es.mx/la_anui/es/aportes.php Según información de la ANUIES, esta instancia fue creada en 1978 con el fin de establecer “lineamientos y políticas generales que son la base para el desempeño del SINAPPES (Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior), en su análisis y propuestas en aspectos de la evaluación, el posgrado, la investigación y la vinculación.

o en órganos de evaluación de instituciones, como los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), y de personas, como el CENEVAL.¹⁸²

Por otro lado, tal como señalamos en el capítulo anterior, las autoridades educativas promueven e impulsan acuerdos entre universidades públicas y empresas de México o de otros países, que permiten la capacitación de empleados; “el uso de laboratorios y personal universitarios en proyectos para la industria, y el surgimiento de instancias parainstitucionales [...]” como *Universia* del grupo financiero Santander.¹⁸³ La presencia empresarial, bajo esta nueva lógica, incluye también la colaboración de los “empleadores” en el diseño de planes de estudios, así como su participación en el jurado de los exámenes profesionales.¹⁸⁴

La preeminencia del interés privado dirige el quehacer de las universidades públicas hacia lo que Sheila Slaughter y Larry Leslie definen como *capitalismo académico*.¹⁸⁵ El término, utilizado por sus autores para describir los cambios experimentados por las universidades de Estados Unidos, Inglaterra y Australia en el contexto del neoliberalismo, se centra en la manera en que estas instituciones se han convertido en empresas que utilizan su único activo real, el capital humano, para incrementar sus ingresos.¹⁸⁶ La definición nos es útil, porque ayuda a poner en perspectiva la actual venta de productos y servicios por parte de las universidades públicas del país, con fines de autofinanciamiento; así como el establecimiento de relaciones de tipo empresarial que resignifican las relaciones laborales y académicas entre directivos, profesores, estudiantes y trabajadores.

¹⁸² Según la información publicada en su página de internet, los CIEES “son nueve cuerpos colegiados, integrados por pares académicos del más alto nivel de las instituciones de educación superior de todo el país. Su misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento, contenidas en los informes de evaluación, que se entregan a los directivos de las instituciones.” Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, “¿Qué son los CIEES?”, en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php>

¹⁸³ Aboites, *Ibidem*. p.: 60.

¹⁸⁴ *Idem*.

¹⁸⁵ Slaughter, Sheila; Leslie, Larry, *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, ed. The Johns Hopkins University Press, Estados Unidos, 1997, pp.: 296. Cit. por Colado, Eduardo, “Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada”, en: Scielo Brazil “Scientific Electronic Library On Line”: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a17v2484.pdf>

¹⁸⁶ *Idem*

En su página *web*, la UNAM, luego de declararse consciente de la necesidad de vincularse con las empresas, se dirige a sus clientes potenciales ofreciendo “una gama de servicios especializados, de asesoría, capacitación, laboratorios y expertos, entre otros, con el propósito de apoyar la mejora tecnológica de [...] procesos, productos y servicios.”¹⁸⁷ En ese sentido, el menú de opciones de la página incluye una lista de hipervínculos que pormenorizan sobre cursos, asesorías y servicios especializados en certificaciones, desarrollo de procesos, desarrollo de productos, investigación aplicada, propiedad intelectual, vigilancia tecnológica, etc.¹⁸⁸

En cuanto al segundo aspecto, desde la década de los noventa la UNAM ha institucionalizado una serie de prácticas que fomentan el eficientismo, en concordancia con las recomendaciones del BID (premiar los comportamientos productivos y sancionar aquellos que no lo son). Esta política se traduce en una dramática precarización de la labor docente, ya que además de consolidarse los “estamentos académicos” (que definen por categorías la relación de los maestros con la institución¹⁸⁹), se ha debilitado el salario tras la creación de una amplia gama de remuneraciones extraordinarias¹⁹⁰ que someten a los profesores a una competencia *inter pares*, y/o al cumplimiento de ciertos estándares de rendimiento. En el caso de los investigadores, además de estas diferenciaciones, se encuentran con que el apoyo a su trabajo está cada vez más condicionado a la “pertinencia”, por lo que las presiones para obtener recursos distraen buena parte de sus esfuerzos para cumplir con los requisitos que en cada caso se les exigen.¹⁹¹

El contexto global es cada vez más adverso a iniciativas que refuercen la vieja pero persistente idea de universidad pública como un referente cultural de la sociedad, por ello

¹⁸⁷ “Vinculación con las empresas”, en: <http://www.unam.mx/pagina/es/64/vinculacion-empresas>

¹⁸⁸ *Idem.*

¹⁸⁹ En profesores de carrera, técnicos académicos, profesores de asignatura.

¹⁹⁰ Programa de Primas del Personal al Desempeño del Académico de tiempo Completo (PRIDE); Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG); PAIPA (Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo), y el Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII), por mencionar sólo los más importantes. Dirección General del Personal Académico, en: <http://dgapa.unam.mx/>

¹⁹¹ Es el caso del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT); el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME); la Iniciativa para Fortalecer la Carrera de Administración en el Bachillerato en la UNAM (INFOCAB); el Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias (PFAMU). *Idem.*

decimos que las formas mixtas detectables actualmente en la UNAM¹⁹² (y en otras instituciones) son momentos específicos hacia su transformación en un organismo más dentro del mercado. A decir de Pablo González Casanova, una derrotero de esta naturaleza tendría consecuencias inevitables:

[...] aumenta la pérdida de confianza en las universidades públicas y el empobrecimiento de las mismas; aumentan más los recursos para la investigación aplicada que para la básica, y para la investigación más que para la educación; aumenta el dinero más para las ciencias naturales y las tecnológicas que para las ciencias sociales y las humanidades. En éstas, la investigación crítica es la perdedora principal junto con la educación y difusión del pensamiento crítico.¹⁹³

Como dijimos, el concepto de Sheila Slaughter y Larry Leslie nos ayuda a pensar en perspectiva casos como el de UNAM. De hecho, estos autores se han visto obligados a ampliar sus investigaciones para tratar de entender las formas, desiguales y contradictorias, a través de las cuales la universidad se acerca al mercado. Y es que, a tono con David Harvey, se han dado cuenta de que la comprensión de los mecanismo que propician o facilitan la relación de las universidades con el mercado difieren por lo general de la plantilla prescrita tanto por los reformistas neoliberales como por los administradores de los acuerdos comerciales internacionales.

En ese sentido, a pesar de que actualmente la UNAM impulsa una política de vinculación con el mundo de la producción, los ingresos por la venta de productos y servicios representaron 8.6% del presupuesto total de ingresos, reportado por la institución para el año 2009, por lo que la proporción de los recursos federales (+/- 90%) y los autogenerados (+/-10%) se mantiene más o menos igual desde hace diez años.¹⁹⁴ Sin embargo, no se puede decir lo mismo con respecto a las relaciones al interior de la Universidad, ya que la mentalidad empresarial y la conciencia negativa del privilegio que representa pertenecer a

¹⁹² En materia de asignación interna de recursos, de organización interna, de investigación y docencia, de ingreso y permanencia, etc.

¹⁹³ Casanova, *op. cit.*, p.: 103.

¹⁹⁴ Sin embargo cabe destacar que aunque la proporción no ha variado mucho, del 2000 al 2009 el monto por venta de productos y servicios se ha triplicado, ganándole terreno a otros ingresos presentes en ese 10%; por su parte, en el mismo periodo de tiempo, el presupuesto federal se ha duplicado.

esta institución, son parte de un ambiente que se respira cada vez más en las aulas y los pasillos de sus escuelas y facultades.

Como dijimos, la mentalidad empresarial se encuentra en la imposición de criterios eficientistas y de competencia entre investigadores, profesores y estudiantes, en una intrincada lucha por el presupuesto en la forma de financiamiento para la investigación; sobresueldos, y becas. Por otro lado, luego de haber ingresado a la UNAM, a los estudiantes se les hace pensar que forman parte de un núcleo de privilegio al que han accedido por mérito propio; un lugar de oportunidades inigualables dentro de la pirámide social, que permite ascender aún más, siempre y cuando el “instinto” de competencia se mantenga firme durante el tránsito formativo hacia formas más privilegiadas como el posgrado, o una buena oportunidad dentro del mundo laboral.

3.2.- Políticas de evaluación

Entre los organismos financieros internacionales el tema de la evaluación está presente desde finales de la década de los ochenta, y es parte medular de la reforma neoliberal a la educación superior. Este eje se centra en el establecimiento de mecanismos para la evaluación y acreditación de individuos e instituciones, tanto públicas como privadas, a través de organismos externos que sancionen el buen cumplimiento de los estándares de calidad postulados por los empresarios. Al igual que en el resto del sistema educativo, la evaluación de la educación superior bajo estas condiciones es una prueba de que la calidad ya no es asunto del Estado, sino de agentes privados.

En México, los procesos de evaluación de la educación superior comenzaron a institucionalizarse luego de que Carlos Salinas de Gortari pusiera en marcha el Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. En plena sintonía con las negociaciones del TLCAN, este programa supuso la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), cuya misión sería diseñar el Sistema de Evaluación de la Educación Superior a partir de tres lineamientos:

- Evaluación institucional (autoevaluación)

- Evaluación del sistema y los subsistema de la educación superior
- Evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones

Para la evaluación externa, las autoridades educativas, a través de la Comisión para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).¹⁹⁵ Se trata de nueve organismos no gubernamentales, conformados por académicos y expertos provenientes del sector social o productivo.¹⁹⁶ En concordancia con los lineamientos de la CONAEVA, inicialmente, la misión de los CIEES consistía en llevar a cabo evaluaciones diagnósticas de programas académicos y funciones institucionales, así como la acreditación de programas y unidades académicas.¹⁹⁷

Pero con la creación, en el año 2000, del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), la acreditación de programas y unidades académicas pasó completamente a manos de organismos privados, gracias a un acuerdo entre el gobierno federal, las autoridades educativas, la ANUIES y representantes del sector empresarial. El COPAES está integrado por personas morales y representantes de empresas públicas y privadas. Sus objetivos, según la ANUIES, son los siguientes:

- Reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos de educación superior que lo soliciten.
- Coadyuvar con las autoridades educativas en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior.

¹⁹⁵ Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, “¿Qué es la COPAES?, en: http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes.htm

¹⁹⁶ *Idem.*

¹⁹⁷ Las instancias colegiadas de los CIEES son las siguientes: 1) Ciencias Agropecuarias; 2) Ciencias Naturales y Exactas; 3) Ciencias de la Salud; 4) Ciencias Sociales y Administrativas; 5) Ingeniería y Tecnología; 6) Educación y Humanidades; 7) Arquitectura, Diseño y Urbanismo; 8) Administración y Gestión Institucional, y 9) Difusión y Extensión de la Cultura, ANUIES, *Ibidem*, http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/UDUAL.pdf

- Proveer información a la sociedad sobre indicadores de la calidad de la educación superior.¹⁹⁸

El COPAES se define a sí mismo como la “instancia facultada por el gobierno federal [...] para formalizar el reconocimiento de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos que se impartan en las instituciones de educación superior públicas y particulares de los Estados Unidos Mexicanos.”¹⁹⁹ En su Asamblea General, además de la Secretaría de Educación Pública, participan la ANUIES, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), así como varios colegios y asociaciones de profesionales.²⁰⁰ Hasta enero del 2010, el COPAES ha certificado 26 organismos privados que, a su vez, han acreditado programas en 142 instituciones de educación superior públicas, y 44 en instituciones privadas.²⁰¹

A nivel institucional, el papel de estas organizaciones cumple una función similar a las instancias acreditadoras del sector financiero, pues las universidades pueden optar por aquellas empresas certificadoras cuyo prestigio y fama ayude a crear una buena imagen ante clientes potenciales (alumnos, inversionistas, instancias gubernamentales, etc.). Desgraciadamente la UNAM no ha permanecido ajena a la fiebre de la acreditación externa, ya que, según datos de la COPAES, a la fecha esta institución ha acreditado 69 de las 88 carreras del sistema escolarizado, y cinco del Sistema de Universidad Abierta (SUA) a través de 14 organismos privados.²⁰²

Institucionalizar las actividades de este tipo de empresas, tal como lo advierte Hugo Aboites, repercute negativamente en la manera que las universidades manejan sus contenidos académicos, pues la relevancia de los nuevos criterios de evaluación privilegia

¹⁹⁸ *Idem.*

¹⁹⁹ Aboites, *Acuerdo empresarial...* p. 70.

²⁰⁰ La Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A.C.; el Colegio de Ingenieros Civiles de México, A.C.; el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C.; la Barra Mexicana, Colegio de Abogados, A.C.; la Academia Mexicana de Ciencias, A.C.; la Academia Nacional de Medicina de México, A.C. y la Academia Nacional de Ingeniería.

²⁰¹ Datos elaborados a partir de la información emitida por la propia COPAES. *Idem.*

²⁰² COPAES, *ibidem*, http://www.copaes.org.mx/oar/programas_acreditados/institucion_educativa/unam.pdf

la relación de los contenidos curriculares con el mercado de trabajo, sin considerar el interés y el bienestar de la población.²⁰³

En nuestro país existe también un organismo privado para la evaluación y certificación de individuos: el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). Creado en 1994 con el objeto de “coadyuvar con las acciones de evaluación de las instituciones de educación superior y media superior, de manera independiente a las funciones que en la materia de evaluación realizan las propias autoridades educativas,”²⁰⁴ esta asociación surge como respuesta a los acuerdos emanados de las negociaciones del TLCAN, y en franca sintonía con las recomendaciones de los organismos financieros internacionales.

Al igual que las instancias creadas para trasladar la evaluación institucional a manos del mercado, el CENEVAL nació de un acuerdo entre la SEP, la ANUIES, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C., el Colegio Nacional de Psicólogos, A.C. y el Colegio Nacional de Médicos Veterinarios Zootecnistas, A.C.,²⁰⁵ y está integrado por organismos privados e instituciones públicas. Según la información ofrecida por los autores de *La UNAM, el debate pendiente*, los objetivos del CENEVAL son:

- Definir los perfiles de conocimiento, competencias y habilidades de los estudiantes y graduados.
- Elaborar y aplicar exámenes y otros procedimientos de evaluación educativa.
- Informar a los contratantes [*sic*] ya sean personas o instituciones, sobre los resultados de sus evaluaciones y otorgar constancias.
- Dar a conocer a terceros los resultados de las evaluaciones, previa autorización de los usuarios de sus servicios.²⁰⁶

²⁰³ *Idem.*

²⁰⁴ Cuéllar Salinas, María Teresa, “El CENEVAL, punto de desacuerdo en la UNAM”, en: *Versus, op. cit.* p.53.

²⁰⁵ *Idem.*

²⁰⁶ Mendoza, Javier, p. 69.

En función de sus objetivos, se advierte que el CENEVAL define *qué* se debe saber para, en función de ello, evaluar a quienes se supone *saben* lo que se *debe*. Considerando que el trabajo del organismo tiene que ver mayoritariamente con la selección de candidatos que desean ingresar al nivel medio superior o superior, es claro que la información resultante es una lista de las personas que son “aptas” o no para ingresar a las instituciones en cuestión. Cuando se trata de certificar conocimientos para cumplir con requisitos laborales, migratorios, de reconocimiento, etc. los contratantes son en su mayoría individuos. El tercer aspecto tiene que ver con las consecuencias de los resultados obtenidos, por ejemplo, tras la evaluación de un cierto número de egresados de alguna universidad que busca obtener ingresos extraordinarios por parte del Estado, bajo la nueva lógica de financiamiento a cambio de resultados.

Aunque ha diversificado ampliamente sus servicios, el CENEVAL aplica principalmente cuatro tipos de exámenes:

- Examen Único de Ingreso al Bachillerato (EXANI-I)
- Examen de Ingreso a la Licenciatura (EXANI-II)
- Examen de Ingreso al Posgrado (EXANI-III)
- EGEL (Examen General de Egreso de Licenciatura)²⁰⁷

Cabe mencionar que actualmente existe en proyecto un examen nacional de refrendo quinquenal para profesionales en ejercicio.

En tanto que los productos del CENEVAL abarcan prácticamente todo el espectro de la educación media y superior, y que su aplicación es avalada por la SEP y la ANUIES, no es exagerado afirmar que este organismo concentra un poder desmesurado, ya que determina quién puede pasar a la educación media superior y luego a la superior; posteriormente define quién termina satisfactoriamente sus estudios universitarios y, si la reforma avanza como de por sí lo hace, estará también en condiciones de decidir quién conserva o no la posibilidad de seguir ejerciendo su profesión.

²⁰⁷ Aboites, p. 72.

Cabe señalar que la calidad de los exámenes del CENEVAL dejan mucho que desear en todos los niveles donde opera. Y es que, tal como señala Aboites, tras observar los criterios que maneja este organismo para evaluar y seleccionar estudiantes, es obvio que se descartan aspectos fundamentales (como el trabajo en equipo, la capacidad de análisis, la comprensión de las disciplinas, la investigación, el planteamiento y resolución de problemas, así como la capacidad para adquirir y generar conocimiento), para concentrarse en instrumentos de evaluación que trivializan el saber en la medida que todo el proceso se reduce a comprobar si el estudiante es capaz de elegir una respuesta correcta entre cinco posibles.²⁰⁸

En nuestro país la evaluación y la certificación son un negocio millonario que favorece a un número creciente de organismos privados. A nivel institucional la dinámica sería cómica si no fuera por sus implicaciones. Como hemos visto, desde hace aproximadamente veinte años el gobierno federal, junto con las autoridades educativas y representantes de las instituciones de educación superior, han ido generando las condiciones para que el negocio de la calidad educativa florezca.

Sólo por plantearnos un escenario, imaginemos que la COPAES obtiene ganancias considerables cuando lanza sus convocatorias para certificar a los organismos acreditadores de la educación superior; una vez autorizadas, estas empresas se integran al mercado de la acreditación, donde acuden instituciones tanto públicas como privadas para contratar los servicios que ofrecen, con el fin de “mejorar” la imagen de su oferta académica ante sus clientes potenciales. Pero la dinámica no se agota ahí, pues la acreditación de los programas tiene una validez de cinco años, tiempo después del cual es necesario volver a contratar a una empresa para que la actualice. A su vez, la licencia de los organismos acreditadores también tiene una vigencia de cinco años, por lo que el dinero circula en sentido inverso para que el ciclo pueda comenzar de nuevo.

El panorama no es muy distinto si pensamos en las ganancias que se obtienen con la evaluación y certificación de personas. El CENEVAL le cobra a las instituciones de

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 71.

educación media y superior para la aplicación de sus exámenes, también le cobra a cada uno de los aspirantes por el derecho a presentarlos. Año con año miles de jóvenes intentan ingresar al bachillerato y a la licenciatura a través del CENEVAL, y año con año aumenta también el número de empresas parasitarias que ofrecen servicios de regularización y preparación para cualquiera de estas pruebas, incluso atreviéndose a ofrecer “garantía de ingreso”. Y aunque el negocio del CENEVAL no llega a ser total con respecto a la licenciatura, son muchas las universidades en el país que contratan sus servicios para administrar la demanda de ingreso, lo mismo que para certificar el egreso en una lógica que, por supuesto, también involucra en cada caso la cartera de los interesados.

No olvidemos que en el principio fue el despojo. Anteriormente la calidad de la educación era responsabilidad del Estado, por lo que su garantía involucraba, al menos en teoría, un manejo eficiente de los recursos públicos. Hoy en día, gracias a las reformas neoliberales, dicha responsabilidad ha pasado a manos privadas... lo mismo que los recursos. Así, por debajo y por encima del nuevo orden de cosas, la redistribución de las riquezas en beneficio de unos cuantos, constata los señalamientos de David Harvey con respecto al hecho de que, a final de cuentas, el neoliberalismo significa una restauración del poder de clase.

Pero las ganancias posibles bajo este importante eje de la reforma neoliberal no se agotan ahí. La evaluación es un poderoso instrumento para crear y administrar un panorama formativo conveniente para la acumulación, según la nueva división internacional del trabajo. En 1998, Daniel Núñez Reséndiz, Subsecretario de Educación Superior durante el gobierno de Ernesto Zedillo, anunciaba que la política para este nivel educativo “se regía a partir del diagnóstico de que, a semejanza de otros países, México necesitaba sólo alrededor de un 10% de la Población Económicamente Activa (PEA) dotada de educación superior, y que el resto debía ser capacitado como técnicos superiores, técnicos medios y operadores o técnicos básicos.”²⁰⁹

Luego de la primera edición del Examen Único de Ingreso al Bachillerato, en 1996, (que significó, además, la primera aparición pública de importancia del CENEVAL) quedó claro

²⁰⁹ Aboites, p. 75.

hasta dónde la opinión del ex funcionario reflejaba una política de Estado. Y es que el EXANI-I, tal como señalamos anteriormente, se develó como un mecanismo útil para revertir de manera ortopédica el sentido vocacional predominante entre los 250 mil egresados de la secundaria en la zona metropolitana, que año con año buscan un lugar en la educación media superior. La manipulación de la demanda de espacios resultó ser una medida diseñada por las autoridades educativas para hacer efectivas las recomendaciones de los organismos internacionales en el sentido de formar cada vez más cuadros técnicos, útiles para la industria de las manufacturas y el sector servicios.

A decir de María Teresa Cuéllar Salinas,

La estandarización y unificación de los exámenes de ingreso a través de organismos evaluadores privados liquidó el poco margen de autonomía institucional existente y dio un giro al papel que jugaban los exámenes de admisión, utilizándolos ahora no sólo para seleccionar, sino también para distribuir la demanda, asignando al aspirante a opciones fuera de su preferencia y promoviendo masivamente la educación técnica, al canalizar a miles de jóvenes al CONALEP, CETYS y CEBETYS y a los planteles de la DGETI²¹⁰

Sin embargo, los resultados de la primera edición del Examen Único produjeron el descontento de los estudiantes rechazados. El movimiento estudiantil que se generó en torno a la exigencia de espacios, sobre todo en los bachillerato de la UNAM y del IPN, es el primer antecedente de oposición organizada a este tipo de políticas de admisión. Aprendiendo de esta experiencia, las autoridades educativas hicieron una gran campaña publicitaria anunciando la transformación del CONALEP en un bachillerato más. Con ello se trató de revertir la percepción negativa que provocó en la población este primer concurso de selección; pero, sobre todo, se dio un primer paso hacia lo que hoy en día conocemos como Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).²¹¹

²¹⁰ Cuéllar Salinas, p. 53.

²¹¹ El objetivo de la RIEMS, tal como mencionamos en el Capítulo II del presente trabajo, busca crear un Sistema Nacional de Bachillerato a través de la homologación de una serie de asignaturas obligatorias (o desempeños finales compartidos) en todas las instituciones públicas, eliminando las especificidades que producen la deserción escolar (sobre todo en el bachillerato técnico), y la imposibilidad de transitar entre subsistemas y escuelas.

En este caso, al igual que en prácticamente todos los niveles de la reforma, la variable de la oposición social obligó a las autoridades educativas a replantear el escenario con el fin de seguir avanzando en la reconfiguración del panorama formativo de nuestro país. Por lo tanto, la reforma al CONALEP representa un momento transicional de cara a otro más ambicioso, la RIEMS, para el que sin embargo tuvieron que pasar doce años antes de ser viable.

El desarrollo de las políticas de evaluación en nuestro país revela que en el proceso de centralización de la calidad educativa en torno a organismos de carácter nacional, se consolida y avanza hacia formas más cerradas de control no sólo de los contenidos académicos de las instituciones de educación superior, sino también del destino laboral y profesional de millones de personas.

Lo que Pablo Gentili denunció en 1998 como una estrategia en ciernes, hoy en día se ha convertido en realidad: la centralización burocrática que ejercía la Secretaría de Educación Pública hasta principios de la década de 1980, dejó su lugar a una nueva forma de centralización más bizarra, caracterizada por mezclar los aspectos más problemáticos del ámbito gubernamental y el empresarial.²¹² “Por una parte, la verticalidad y falta de sensibilidad de los sectores empresariales y educativos privados más conservadores, y, por otra, el viejo anquilosamiento burocrático de la centralización federal.”²¹³ En contra de las tendencias actuales a reconocer y fortalecer la diferencia,²¹⁴ la efectividad de las políticas de evaluación se mide en base a la homogeneidad alcanzada en sus productos (contenidos académicos, conocimientos, instituciones y egresados). El neoliberalismo, en ese sentido, se devela también como un proceso en donde los espejos se pulen hasta que se reflejen idénticos en su vacío.

3.3.- Regulación de la matrícula

La posición pública de los organismos internacionales y las autoridades educativas con respecto a este eje de la reforma, parte de una crítica a los supuestos efectos negativos de la

²¹² Aboites, p. 72.

²¹³ *Idem.*

²¹⁴ Tendencia impulsada *desde abajo*, por cierto.

masificación universitaria experimentada durante la década de 1970, cuando la educación superior en su conjunto creció 250%. Sin embargo, en aquel entonces México contaba con una población de poco menos de 50 millones de habitantes, de entre los cuales sólo 208 mil 944 cursaban alguna licenciatura; el “escandaloso e incontrolado” crecimiento significó aumentar esa cifra a 731 mil 147 personas.²¹⁵ En una situación de profundo rezagado educativo, el incremento era “apenas suficiente como para sentar las bases de un sistema de educación superior amplio y capaz de responder a las necesidades sociales, políticas y de desarrollo de México en un nuevo contexto mundial.”²¹⁶

Pero el crecimiento se frenó drásticamente en la década de los ochenta, cuando nuestro país asumió los compromisos exigidos por el Banco Mundial como condición para liberar los recursos que se requerían para enfrentar la Crisis de la Deuda. Entre otras cosas, el Estado se vio obligado a restringir el gasto público, disminuyendo con ello su apoyo a la educación superior. Así, entre 1980 y 1985, la tasa de crecimiento de ese nivel educativo descendió a 5,6% anual, y en la segunda mitad de la década a 2,1%.²¹⁷ Según información de la ANUIES, en las décadas siguientes el ritmo de crecimiento bajó aún más, pues de 250% pasó a 40,8% en los 80, y a 23,5% en los 90.²¹⁸

Cuadro 1.- Evolución real de la Educación Superior en México a nivel de Licenciatura 1970-2000 (en miles)²¹⁹

AÑO	A Pública	B Privada	A+B
1970	180,2	28,7	208,9
1970-1980	632,3 (250,9%)	98,8 (244,3%)	731,1 (250,0%)
1980-1990	890,4 (40,80%)	187,8 (90,1%)	1078,2 (47,5%)
1990-2000	1100,0 (23,5%)	459,0 (144,4%)	1559,0 (44,6%)

²¹⁵ ANUIES, *Anuario Estadístico 1999. Licenciatura*, ANUIES, México, 2000. Cit. por Aboites, p. 64. Incluye solamente Licenciatura Universitaria y Tecnológica, se omiten los datos de las Escuelas Normales y el Posgrados. Las cifras del 2000 fueron estimadas a partir del desarrollo del año anterior. Para los años 2005 y 2008, se utilizó la Dirección General del Planeación y Programación (DGPP), de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de los años correspondientes. <http://dgpp.sep.gob.mx/>

²¹⁶ Aboites, p.64

²¹⁷ *Idem.*

²¹⁸ ANUIES 2000

²¹⁹ Cuadro elaborado por Hugo Aboites, *Ibidem*, p.64.

Y si inicialmente la decisión de restringir el crecimiento de la educación superior pública se tomó al calor de los primeros años del viraje forzoso hacia el neoliberalismo, esta política se convirtió en un acuerdo formalizado por la ANUIES en noviembre de 1999, a través del documento *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales, la Asociación acordó, entre otras cosas, “que todas las IES (Instituciones de Educación Superior), principalmente las públicas, deberán establecer límites a la matrícula escolarizada”²²⁰; este límite se fijó sobre la base de un 40% de crecimiento cada diez años. El plan, pensado hasta el año 2020, contempla además la creación de un Sistema de Educación Superior que incluya por igual a las instituciones públicas y a las privadas, en un contexto donde la asignación de recursos públicos sea “equitativa” para ambas. En palabras de la ANUIES, se trata de

Contar con un modelo de financiamiento simple, multivariado y sustentado en criterios de desempeño, que considere las diferencias del costo por alumno en los diferentes niveles educativos y por áreas del conocimiento; y que garantice objetividad, transparencia y equidad en la asignación de recursos públicos a las IES, y favorezca su consolidación e impulse el logro de altos niveles de calidad.²²¹

A finales de la década de los 90 se pensaba que, paralelamente a la contracción y privatización de la educación superior pública, la dinámica expansiva de la oferta privada lograría revertir poco a poco las proporciones de cobertura total en este nivel educativo, con el fin de llegar a un escenario donde la responsabilidad del Estado sería reemplazada por el mercado. El pronóstico se basaba en los efectos positivos de las políticas gubernamentales en materia educativa, en particular a la decisión de ampliar la cobertura de la educación superior a través de la oferta privada.

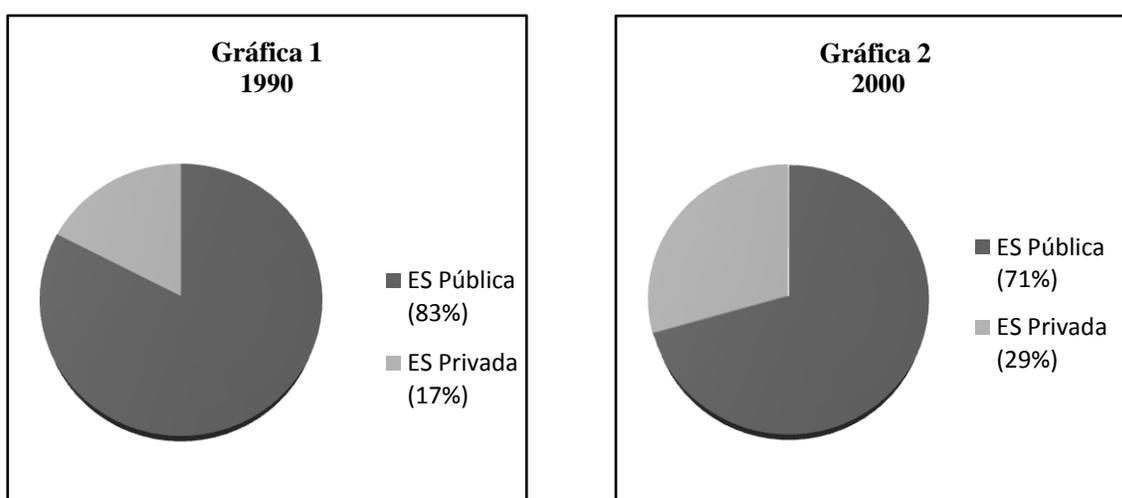
Como podemos observar en las gráficas 1 y 2, los números reforzaban el optimismo oficial: de 1990 al año 2000, las instituciones privadas de educación superior incrementaron 144,4% su matrícula de primer ingreso, de manera que su participación en el porcentaje

²²⁰ Aboites, p. 63.

²²¹ ANUIES, *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, ANUIES, México, en: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf

total de la cobertura en este nivel educativo pasó de 17 a 29%, en tan sólo diez años. Se pensó entonces que si a partir del año 2000 la oferta privada continuaba creciendo al ritmo de la década precedente, y la oferta pública se mantenía en el 40% acordado, para el año 2020 las instituciones de educación superior privadas abarcarían poco más del 50% de la cobertura total (gráfica 3). Sobre esa base, la ANUIES calculó que para la segunda década del nuevo milenio, el Sistema de Educación Superior abarcaría al 48% de los jóvenes entre 20 y 24 años de edad (cuadro 2). En el futuro, según estas predicciones, la “matrícula total de pregrado (4,700,000) representa alrededor del 4% del total de la población nacional.”²²²

Cobertura en la Educación Superior (pública y privada), 1990/2000



Las gráficas ilustran el crecimiento de 144,4% de la matrícula privada en un periodo de diez años. Por su parte, la educación superior pública experimentó el descenso más grande de los últimos veinte años (de 250% pasó a 23,5%). Los totales no incluyen Escuelas Normales ni Posgrado. Las gráficas fueron elaboradas con la información de la ANUIES (2000).

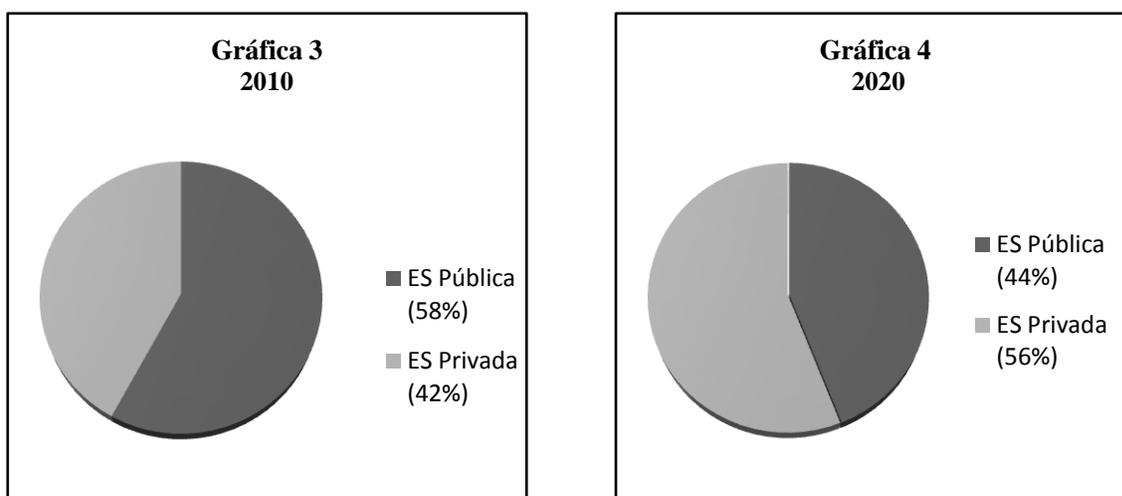
Cuadro 2.- Evolución hipotética de la matrícula en la educación superior

AÑO	A Pública	B Privada	A+B
2000	1100,0	459,0	1559,0
2010	1540,0 (40%)	1121,7 (144,4%)	2687,5
2020	2156,0 (40%)	2741,4 (144,4%)	4897,0

Los datos correspondientes al crecimiento de las IES públicas fueron estimados a partir del incremento aprobado para ese sector (40%). El crecimiento de las IES privadas se determinó en base a al 144,4% de 1990-2000; en este caso Hugo Aboites hace sus estimaciones en 150 por ciento.

²²² ANUIES (2000) “Visión del Sistema de Educación Superior para el año 2020”, en: *Ibidem*.

Cobertura hipotética en la Educación Superior (pública y privada), 2010/2020²²³



Sin embargo, tal como señalaba Hugo Aboites en 2003, “hacer descansar en la educación privada la expansión de la educación superior es una estrategia que olvida el hecho de que la educación pública gratuita tiene una enorme población potencial y que la expansión de la educación privada [...] está fuertemente limitada por la aguda desigualdad y por los bajos ingresos de las familias a nivel nacional.”²²⁴ Y es que, según las estimaciones que hacía este autor, basándose en datos del año 2000, la polarización del ingreso entre los mexicanos sólo permitiría que un millón 650 mil personas pudieran acceder a instituciones de educación superior privadas, por lo que la matrícula potencial de dichas instituciones se agotaría en el año 2012, considerando que el aumento fuera de 150% entre el 2000 y el 2010.

En el mismo sentido, Aboites auguraba que para el periodo 2010-2012, la educación superior pública, de crecer el 40% “autorizado”, ubicaría su matrícula de primer ingreso por arriba de un millón 500 mil personas. Esto, sumado al millón 650 mil del sector privado, daría un total aproximado de 3,2 millones de nuevos inscritos en el nivel superior, cifra

²²³ Los totales no incluyen Escuelas Normales ni Técnicas Profesionales. Las gráficas fueron elaboradas con la información de la ANUIES (2000).

²²⁴ Aboites, p. 67.

equivalente a una cobertura cercana al 30% de la población entre 20 y 24 años de edad,²²⁵ calculada por la ANUIES en 10 millones 186 mil 535 jóvenes.

Han transcurrido ya diez años desde que la ANUIES elaboró las proyecciones que hemos venido reseñando, por lo que hoy en día estamos en condiciones de confrontarlas con la información que se ha venido acumulando hasta el momento. En concreto, según los datos del ciclo escolar 2008-2009, elaborados por la Dirección General de Planeación y Programación de la SEP (DGPP-SEP)²²⁶, el comportamiento de la matrícula en el nivel superior no sólo es distinto, sino que además sugiere que los lineamientos estratégicos de la ANUIES están en crisis. Para empezar, el informe revela que el crecimiento de las instituciones privadas estuvo muy por debajo de lo previsto, por lo que las instituciones públicas tuvieron que crecer más de lo “autorizado” para compensar medianamente las metas de cobertura establecidas por el gobierno federal y la Asociación, en 1999.

Para comienzos del año 2000 se daba por sentado que diez años después la matrícula en las instituciones particulares habría alcanzado poco más de 1 millón 100 mil lugares, gracias a un aumento porcentual similar al experimentado entre 1990 y 1999 (144,4%), logrando con ello que la participación privada en la cobertura total de la educación superior llegara a ser del 42% (gráfica 3). Por su parte, la oferta pública, predecible en su incremento gracias al 40% sancionado como límite, estaría tan sólo trescientos mil lugares por encima de la privada. Frente a este panorama, 2010 marcaría el comienzo del fin del predominio estatal en materia de educación superior.

Sin embargo la última década no mostró tal dinamismo, pues en noviembre de 2009 los reportes de la DGPP-SEP indican que las instituciones privadas apenas consiguieron aumentar su matrícula a 895 mil lugares (95.1%). Al parecer, en medio de su optimismo las autoridades educativas no había contemplado la posibilidad de un clima económicamente adverso, capaz de contraer la demanda de educación privada a tal grado, que el propio gobierno tuviera que intervenir para que la cobertura de la educación superior pudiera

²²⁵ Aboites, p. 68.

²²⁶ Dirección General del Planeación y Programación-SEP, “Principales Cifras Ciclo 2008-2009”, en: <http://dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Princcif2008.pdf>

alcanzar el 30% establecido como meta. En efecto, debido al déficit de 226 mil lugares (que no creó la oferta privada), las autoridades educativas federales impulsaron un crecimiento de 64% en las instituciones de educación superior públicas, superando con ello los estimados para el 2010 basados en un crecimiento de 40%. De esta manera, la cobertura total del año 2009 fue de 2 millones 805 mil 190 lugares, 67% corresponden a instituciones públicas, y 33% a las privadas.

En el contexto de esta crisis, la ANUIES publicó un estudio titulado, *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*, de cuyo contenido dio cuenta el periódico *La Jornada*, en marzo de 2009.²²⁷ La Asociación, omitiendo cuidadosamente el fracaso de sus proyecciones, plantea una polémica con el gobierno de Felipe Calderón precisamente en torno a la meta oficial de alcanzar 30% de cobertura de la educación superior a finales del sexenio. Según la ANUIES, dicho incremento se conseguiría gracias al comportamiento inercial de la matrícula escolarizada, por lo que una verdadera meta sería llegar a 35 por ciento.

Basándose en estimaciones poblacionales ligeramente distintas a las utilizadas hace diez años,²²⁸ el escenario gubernamental supone crear 238 mil 956 lugares; por su parte, la ANUIES propone que la cifra se eleve a 787 mil 956. En ese sentido, mientras que en el primer caso la cobertura en 2012 se establecería en 2,9 millones, para el segundo caso estaríamos hablando de 3,3 millones (cuadro 4). Sin contar con los antecedentes que hemos señalado en este apartado, la nota de *La Jornada* pareciera sugerirnos que la posición de la ANUIES está en sintonía con la exigencia generalizada de incrementar la matrícula de la educación superior, sin embargo, es cuestión de revisar los estimados que la propia Asociación elaboró en 1999, para darnos cuenta que lo que realmente está buscando es que la meta del gobierno se apegue al acuerdo que existe desde hace diez años. En efecto, si atendemos a la información de los cuadros 4 y 5, veremos que las estimaciones de

²²⁷ Poy, Solano, Laura, “En 2012, cobertura de 30% en enseñanza superior”, *La Jornada*, México 21 de marzo de 2009, en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/03/21/index.php?section=sociedad&article=038n2soc>

²²⁸ En 1999, la ANUIES hablaba de 10 millones 186 mil 535 jóvenes entre 20 y 24 para el 2010; ahora se habla de 9 millones 980 mil 420 jóvenes entre 19 y 23 años. Al respecto, no encontramos ninguna explicación que justifique este cambio en el rango de edad, ni si esto tiene que ver o no con la disminución en el número de individuos. Lo cierto que es que la diferencia no representa una alteración significativa de los totales estimados por la ANUIES en 1999 y 2009, por lo que tampoco es un obstáculo para fines comparativos.

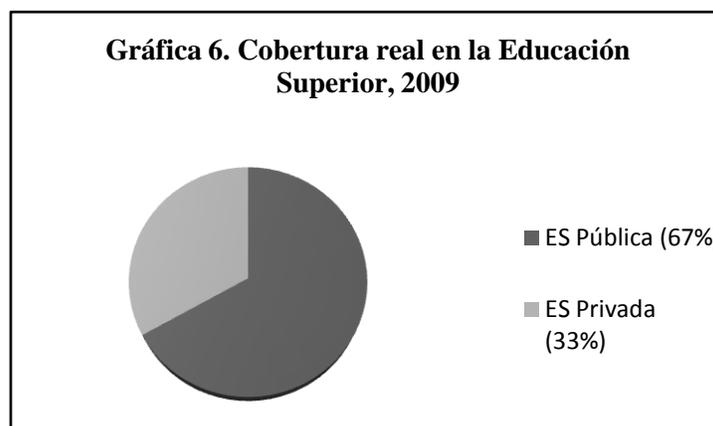
crecimiento elaboradas por la ANUIES en 1999 y 2009, varían por muy poco; incluso podríamos achacar buena parte de esa brecha a la diferencia de poblaciones tomada como muestra entre uno y otro año.

Cuadro 3.- Evolución real de la matrícula hasta el 2009 y estimaciones inerciales para 2012²²⁹

AÑO	A Pública	B Privada	A+B
2000	1100,0	459,0	1559,0
2009	1809,4 (64%)	895,7 (95.1%)	2 705,1
2012	1984,3 (5,3%)	1004,5 (7.9%)	2988,8

Cuadro 4.- La meta de cobertura en educación superior del gobierno federal, y la propuesta de la ANUIES²³⁰

	Cobertura 2009	Incremento propuesto	Aumento anual (2009-2012)	TOTAL 2012
Gobierno	2,705,190	30	79,652	2,994,146
ANUIES	2,705,190	35	262,652	3,493,147



²²⁹ Dirección General del Planeación y Programación (DGPP), de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de los años correspondientes. <http://dgpp.sep.gob.mx/>
 Los datos correspondientes al año 2000 son corresponden a las estimaciones de la ANUIES; para el 2009 utilizamos la información de la DGPP-SEP, siguiendo la misma lógica de eliminar de la cuenta total a las Escuelas Normales y al Posgrado. Los estimados para el año 2012 se hicieron en base a una división proporcional del incremento porcentual del año 2009, por lo que la diferencia con las proyecciones oficiales de crecimiento es mínima.

Cuadro 5.- Aproximados para el año 2012 según Hugo Aboites(2003) y la ANUIES (1999)

	A Pública	B Privada	A+B
ANUIES	1663,0	1445,6	3108,6
ABOITES	1663,0	1650,0	3313,0

Pero, independientemente de si se alcanza el 30 o 35% de cobertura, en el fondo eso no significa que la tendencia deficitaria que presenta la matrícula privada vaya a cambiar demasiado, de hecho, los totales presentados por Hugo Aboites son reveladores en ese sentido ya que, basándose en proyecciones económicas (y no solamente poblacionales), advierte que el crecimiento de las instituciones privadas de educación superior se enfrentan con una barrera infranqueable: la creciente polarización del ingreso entre los mexicanos. Desgraciadamente no contamos con los datos precisos para saber si dicho límite ha sido alcanzado por debajo de las estimaciones de Aboites, o si en algún punto la situación económica le dará a las instituciones privadas un nuevo periodo de crecimiento. Lo que sí sabemos es que el autor estimó un máximo aproximado de 1 millón 650 mil lugares para el 2012, y que actualmente la oferta privada está 754 mil 300 por debajo de esa cifra (ver cuadro 3).

La crisis de la oferta educativa es también la crisis de una ruta que se pensaba segura para transferir la responsabilidad de la educación a manos privadas. Es un hecho: el mercado falló. Sin embargo la pérdida de ganancias es problema de los empresarios, a nosotros nos corresponde reflexionar sobre otra dimensión de esa evidencia, que tiene que ver con las repercusiones del desastre educativo que nos ha impuesto el neoliberalismo. Hoy en día la educación superior pública presenta un rezago de treinta años en términos de cobertura, y se necesitarían otros tantos de crecimiento medianamente alto para recuperar un poco de lo perdido. A decir de Aboites, “si se hubiera optado por continuar durante los 80 y los 90, así sea de manera modesta, con el dinamismo de expansión que venía de los 70, se puede estimar que el número de egresados para el año 2000 habría sido substancialmente mayor, de alrededor de 6,2 millones,” colocando a nuestro país en los niveles actuales de países como Canadá o Australia.²³¹

²³¹ Aboites, p. 66.

Pero el problema no se agota ahí, porque los datos del crecimiento global en la cobertura de la educación superior pública disimulan qué modalidades educativas se están beneficiando con los incrementos y cuales no. Recordemos que el asunto de la matrícula, según los organismos financieros internacionales, no sólo tiene que ver con el fomento a la industria de la educación privada, también está presente la transformación del panorama formativo nacional a conveniencia del gran capital. En ese sentido, no es de sorprender que las instituciones con crecimiento más dinámico son precisamente las universidades tecnológicas.

Para el caso de la UNAM, dichas políticas se manifiestan concretamente en la disminución sistemática de la matrícula, tanto en el bachillerato como el licenciatura; la intención de desaparecer definitivamente el Pase Automático, y el establecimiento de límites permanencia en la institución.

Como podemos ver en el cuadro 6, el comportamiento de la matrícula de la UNAM en los últimos años muestra que la política educativa a nivel nacional ha favorecido la formación profesional técnica, así como aquellas licenciaturas “más *flexibles*, con conocimientos sobre informática, economía, idiomas y modelos de especialización”²³², tal como lo sugiere el ICED, por ejemplo. Sin embargo, debido a que el sentido mayoritario de la demanda sigue privilegiando a la UNAM por sobre otras opciones de educación media y superior, cada año miles jóvenes quedan excluidos de los sistemas de bachillerato y de la licenciatura que ofrece esta institución. Así, tal como se muestra en el cuadro 7, en un periodo de 10 años (1999-2009), el conjunto de la matrícula del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se mantuvo prácticamente intacta, al tiempo que la demanda se elevó 26%, es decir que el número de rechazados pasó de 79 mil 199, en 1999, a 120 mil 184 en el año 2009.

De 1988 a la fecha el número de espacios disponibles en el bachillerato de la UNAM ha disminuido 13 mil 344 lugares, es decir, una reducción de 11 %. Recordemos que la mayor

²³² Subrayado es nuestro.

parte de este recorte se debió al cambio de plan de estudios en el CCH, impuesto en 1995, ya que significó la desaparición de dos de sus cuatro turnos.

Cuadro 6.- Comportamiento de la matrícula por nivel educativo en la UNAM (1988-2009)²³³

Nivel	1988	Lugares (+/-)	2009	Variación (%)
Bachillerato	119 314	-13 344	105 970	-11.2
Licenciatura	135 007	+37 437	172 444	+27.7
Posgrado	11 300	+12 575	23 875	+111.2
Total Alumnos	265 621	36 668	302 289	+13.8

Cuadro 7.- UNAM. Demanda e ingreso al bachillerato 2000-2010²³⁴

Periodo	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10
Demanda	114,105	69,409	84,362	100,610	115,084	123,709	134,415	139,838	141,547	147,126	155,035
Demanda Atendida	34,906	33,438	34,065	34,716	34,736	34,828	34,639	33,771	34,384	35,046	34,851
Inscripción Inicial	32,312	31,050	32,081	32,844	33,134	33,417	33,300	32,570	33,185	33,780	33,667

En el caso de la licenciatura, considerando tanto a los egresados del bachillerato de la UNAM como a aquellos que ingresan gracias al concurso de selección, tenemos que en el mismo periodo de tiempo la matrícula para ese nivel educativo aumentó apenas 13%, mientras que la demanda se elevó 36%, o sea que a los 127 mil 775 jóvenes que buscaron un espacio en la licenciatura en 1999, se sumaron otros 72 mil 164 para 2009, acumulándose un total de 199 mil 939 de aspirantes en ese año.

²³³ UNAM, “Portal de estadística universitaria”, en: http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

²³⁴ *Idem.*

Cuadro 8.- UNAM. Demanda e ingreso general a la licenciatura²³⁵

Periodo	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10
Demanda	127,775	83,013	109,126	140,244	154,107	164,048	172,491	170,867	184,653	197,632	199,939
Demanda Atendida	35,953	32,862	35,415	35,916	34,773	35,945	36,891	38,219	38,666	38,782	41,418
Inscripción Inicial	31,338	30,180	32,258	32,340	31,587	33,069	33,827	34,922	35,854	35,685	38,092

Sin embargo, teniendo en cuenta solamente a los jóvenes que intentan ingresar a la UNAM a través del concurso de selección, veremos que el grado de exclusión alcanza niveles dramáticos. En el ciclo 1999-2000, por ejemplo, la proporción de rechazados llega a poco más de 90 mil personas, pero diez años después el número aumentó a casi 160 mil, es decir que durante este periodo la matrícula disponible para quienes hacen el examen de ingreso a la UNAM creció apenas 4 mil 271 lugares, pero el número de registros para hacer la prueba en 2009 aumentó 70 mil 970 personas con respecto a 1999.

Cuadro 9.- UNAM. Demanda e ingreso a la licenciatura por Concurso de Selección²³⁶

Periodo	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10
Demanda	104,380	64,428	88,586	119,288	134,884	143,428	151,020	148,028	161,457	174,151	175,350
Demanda Atendida	12,558	14,277	14,875	14,960	15,550	15,325	15,420	15,380	15,470	15,301	16,829
Inscripción Inicial	9,963	12,289	12,289	12,202	12,977	13,060	12,978	12,811	13,303	13,012	14,214

En el caso de los egresados del CCH y de la ENP, la demanda de espacios en la licenciatura parece corresponder perfectamente con el número de lugares asignados; sin embargo, esta situación oculta la pérdida de terreno que ha sufrido el ingreso a este nivel vía Pase Reglamentado, con respecto al Concurso de Selección. Y es que si en 1999 los egresados del bachillerato de la UNAM superaban a los que provenían de otras escuelas por 10 mil

²³⁵ *Idem.*

²³⁶ *Idem.*

837 personas; en 2009 este número se redujo hasta quedar en 7 mil 760, por lo que en los últimos diez años el número de personas que ingresan a la licenciatura de la UNAM por vía Pase Reglamentado ha disminuido 3 mil 77 lugares, de esta manera, del total de alumnos inscritos actualmente en alguna carrera de la universidad, 40% hicieron examen de admisión.

Cuadro 10.- UNAM. Demanda e ingreso a la licenciatura por Pase Reglamentado²³⁷

Periodo	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10
Demanda	23,395	18,585	20,540	20,956	19,223	20,620	21,471	22,839	23,196	23,481	24,589
Demanda Atendida	23,395	18,585	20,540	20,956	19,223	20,620	21,471	22,839	23,196	23,481	24,589
Inscripción Inicial	21,375	17,891	19,963	20,138	18,610	20,009	20,849	22,111	22,551	22,673	23,878

En los distintos momentos que las autoridades universitarias han querido poner en tela de juicio la existencia del Pase Automático, se ha introducido la falsa discusión de que la oposición a cualquier reforma que busque eliminarlo o, por lo menos, reglamentarlo (como de hecho sucedió en 1997), se justifica en una defensa a ultranza del “privilegio” que tienen los alumnos del bachillerato de la UNAM por sobre quienes han hecho sus estudios en otras instituciones, independientemente de si son públicas o privadas. En ese sentido, las autoridades han esgrimido la bandera de la equidad como principal argumento para sus ataques, sin hablar nunca de la política educativa que se está imponiendo en el país, ni de la relación que existe entre ésta y la disminución de la matrícula.

Y es que si es principalmente la equidad el asunto en cuestión, ¿qué sentido tendría desaparecer completamente el Pase Automático si aun haciéndolo seguirían quedando decenas de miles de jóvenes sin posibilidades de acceder a la UNAM? En efecto, si en diez años el número de rechazados pasó de 90 a 160 mil, y la demanda tiende a crecer mucho más, ¿qué diferencia haría entonces agregar 24 mil lugares a la oferta del Concurso de

²³⁷ *Idem.*

Selección? Por lo que se ve no es la equidad lo que se busca, pues según los datos revisados hasta aquí, más bien parece que se trata de imponer una administración de la universidad “en números pequeños”, tal como lo recomiendan los organismos financieros internacionales.

4.- Autonomía

Analizando las recomendaciones reseñadas a lo largo del capítulo anterior, vemos que entre los organismos financieros internacionales existe un consenso frente a la idea de que la autonomía, en su sentido positivo, se relaciona directamente con la independencia económica.²³⁸ En su sentido negativo, señalan que la autonomía ha sido “malentendida” por las universidades que gozan de ella, ya que es utilizada como un pretexto para mantenerlas al margen de las tendencias mundiales, lo mismo que del escrutinio público. Bajo esta lógica, se convierte también en una fuente constante de problemas administrativos causados por la “excesiva” politización de profesores, trabajadores y alumnos. Tal como hemos visto, según los expertos neoliberales, este orden de cosas es parte de la crisis estructural que padecen las universidades públicas.

Por el contrario, al igual que los autores de *La UNAM, el debate pendiente*, creemos que la autonomía es la manifestación histórica más reciente de la vocación de independencia y libertad que ha caracterizado a la institución universitaria desde sus orígenes medievales.²³⁹ Se trata de la necesidad de imponer límites a los poderes públicos y religiosos, por parte de comunidades que han determinado sus fines a partir de las relaciones que mantienen con el conocimiento; como sabemos, en la época moderna, dichos límites se plantean frente al poder del Estado, bajo la figura legal de la autonomía universitaria.

²³⁸ Para el International Council of Educational Development (ICED), por ejemplo, poner en marcha una amplia reforma en la educación superior, pasa necesariamente por lograr un ejercicio pleno de la autonomía en materia de financiamiento. Por su parte, Luis Eugenio Todd y Antonio Gago Hugué, sugieren que es necesario disminuir progresivamente los subsidios gubernamentales para que las universidades logren un ejercicio pleno de su autonomía, etc.

²³⁹ Mendoza, Javier, *op. cit.*, p. 147.

En América Latina, la autonomía surgió en Córdoba, Argentina, a principios del siglo XX, como un profundo cuestionamiento a la concepción de universidad que se tenía hasta entonces. Básicamente, “el concepto de autonomía de la reforma de Córdoba implicaba el reconocimiento al derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de profesores mediante procedimientos académicos; la aprobación por la universidad de sus planes y programas de estudio, y la elaboración de su presupuesto.”²⁴⁰

Con el tiempo este espíritu se extendió a otros países de la región. En México, de 1914 a 1923 se presentaron seis proyectos para darle autonomía a la Universidad Nacional, pero no fue sino hasta 1929 que ésta fue otorgada por el Presidente Emilio Portes Gil (1928-1930), luego del estallamiento de un conflicto estudiantil que, si bien exigía una mayor independencia de la Universidad con respecto al Estado, nunca se planteó la autonomía universitaria como uno de sus fines.²⁴¹ Posteriormente, en 1933, ante las fuertes discusiones que se suscitaron alrededor de la orientación ideológica de la Universidad (materialismo dialéctico vs. libertad de cátedra), el Presidente Abelardo Rodríguez presentó una iniciativa al Congreso de la Unión para otorgar la autonomía total; con ello la institución perdía su carácter nacional, lo mismo que el subsidio anual que le otorgaba el Estado.²⁴²

Esta situación se prolongó hasta 1944, cuando el Congreso reformó la Ley Orgánica, restituyéndole su carácter nacional a la Universidad, al mismo tiempo que ratificaba su autonomía. Desde entonces, el artículo 1º de dicha ley establece que:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones,

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 147-148.

²⁴¹ Se trataba de estudiantes organizados en el IV Congreso Nacional de Estudiantes, cuyo líder era Alejandro Gómez Arias. El detonante del movimiento fueron una serie de medidas académicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes de la Escuela de Jurisprudencia, así como por la reforma al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. *Ibidem*, 148-149.

²⁴² Esta disputa comenzó con la polémica entre Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso. *Idem*.

principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.²⁴³

A cincuenta años de los hechos de 1929, y gracias a las presiones de otras universidades del país, el Presidente José López Portillo (1976-1982) envió al Congreso una iniciativa para elevar la autonomía a rango constitucional. La iniciativa fue aprobada en 1980, e integrada como Fracción VII del artículo 3º, en los siguientes términos:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere...²⁴⁴

Tras este breve recuento, queda claro que las implicaciones de la autonomía en nuestro país van más allá del financiamiento. Aspectos como el autogobierno, la libertad de cátedra y la determinación propia de los planes y programas de estudio, son elementos muy específicos que, efectivamente, responden a presiones concretas que el Estado (u otro poder) podría sentirse tentado a ejercer (intromisión en la vida interna de las universidades, límites al pensamiento crítico e imposición de prioridades formativas, etc.). En el caso de la UNAM, si bien es cierto que la Ley Orgánica le permite gozar de éstas y otras prerrogativas, también es cierto que sanciona una estructura de gobierno discrecional y autoritaria, que en

²⁴³ Dirección General de Administración Escolar, *Legislación Universitaria*, “Ley orgánica de la UNAM”, en: <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/leyorgunam/leorunam.html>

²⁴⁴ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 3o, fracción VII, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> El subrayado es nuestro.

muchas ocasiones ha atentado contra estos principios, creando con ello una gran cantidad de conflictos al interior de la institución.

En ese sentido, tal como afirma Elvira Concheiro, “la autonomía alcanzada hace más de medio siglo quedó, como expresión del régimen antidemocrático que la concedió, limitada a la libertad de cátedra e investigación, pues la capacidad de autogobernarse de los universitarios [...] jamás ha podido ser ejercida debido a la existencia de la vieja Ley Orgánica que expidió el Congreso en 1945.”²⁴⁵ Efectivamente, el artículo 3º de la Ley Orgánica estipula que las autoridades universitarias son: 1) La Junta de Gobierno; 2) el Consejo Universitario; 3) el Rector; 4) el Patronato; 5) Los directores de facultades, escuelas e institutos, y 6) Los consejos técnicos.²⁴⁶ Con los años este ordenamiento ha permitido que el poder universitario se concentrara en la Junta de Gobierno y en las autoridades unipersonales, que determinan las decisiones de los cuerpos colegiados, frente a una representación débil de los profesores, estudiantes y trabajadores cuya capacidad de decisión es prácticamente nula.²⁴⁷

Además, la configuración del poder al interior de la UNAM permite que grupos muy reducidos de personas manejen discrecionalmente los recursos de la institución, y decidan sobre los asuntos más importantes; por otro lado, hacia el exterior, dichos grupos constituyen canales privilegiados de negociación con el poder político y, cada vez más, con el económico. De manera que la autonomía de la Universidad, tal como la conocemos actualmente, está fuertemente determinada por intereses ajenos a la mencionada vocación de libertad e independencia que le dio origen puesto que, institucionalmente, quienes tendrían la misión de salvaguardarla son precisamente los más beneficiados al atentar contra ella. Este orden de cosas permanece vigente hasta nuestros días, aunque la

²⁴⁵ Mendoza, Javier, *ibidem*, p. 154.

²⁴⁶ DGAE, *idem*.

m. De entre todos es la Junta de Gobierno la que concentra mayor poder, se trata de un órgano de quince miembros cuyas funciones son la de nombran al Rector y a los directores de las facultades, escuelas e institutos, así como designar a los miembros del Patronato Universitario. El Consejo Universitario, por su parte, está compuesto por 228 miembros, de los cuales 141 tienen derecho a voto; del total, 29 de ellos son Consejeros *ex officio* (rector y directores de facultades, escuelas e institutos), los 199 restantes son electos por sus respectivas comunidades.

²⁴⁷ Mendoza, Javier, p. 133.

progresiva limitación de las funciones del Estado, y el despliegue de la lógica del libre mercado en ámbitos que anteriormente le estaban vedados, establecen un nuevo equilibrio de fuerzas entre los poderes que asedian a la autonomía universitaria.

Efectivamente, por mucho tiempo las relaciones al interior de la UNAM reflejaron la propia dinámica social que se creó en torno al Estado mexicano, sobre todo en sus formas de negociación y cabildeo con los sectores involucrados en conflictos de diversa índole (académicos, laborales, políticos). Hasta mediados de la década de los 80, las protestas de trabajadores, académicos y estudiantes compartían características comunes a los movimientos sociales surgidos bajo la impronta del Estado desarrollista, pues en la mayoría de los casos se trataba de organizaciones centralizadas y verticales que dirigían sus acciones hacia la consecución de garantías consagradas por el Derecho, pero escatimadas por el gobierno o las autoridades universitarias.²⁴⁸

En ese contexto fue que, junto con la autonomía, el Estado reconoció legalmente la organización de los trabajadores universitarios, al explicitar en la Fracción VII del artículo 3º que las relaciones laborales se normarían en apego al artículo 123 de la Constitución.²⁴⁹ Este hecho no significó que los trabajadores se convirtieran en un actor clave para el desarrollo futuro de la educación superior, debido a las presiones del propio gobierno y a las restricciones impuestas por la alta burocracia de las instituciones autónomas. Por su parte, el protagonismo de los estudiantes nunca fue reconocido formalmente en ninguno de los casos, a pesar de que gracias a su participación no sólo se logró la primera autonomía, en la década de los 20, sino también una serie de conquistas académicas y democráticas de alcance nacional.

Con todo, esta falta de reconocimiento no impedía al viejo orden negociar y alcanzar consensos (e incluso retractarse) bajo ciertas condiciones, de manera que las presiones sociales podían ser administradas en buena medida por el gobierno o, como en este caso,

²⁴⁸ Zibechi, Raúl, *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, Sísifo/Bajo Tierra, México, 2008, p. 24.

²⁴⁹ A decir de Hugo Aboites, este hecho en particular tuvo que ver con el “crecimiento en número e influencia nacional de los sindicatos de académicos y trabajadores administrativos y manuales durante la década previa[...]”. Aboites, Hugo, *Las universidades en América Latina...* p. 62.

por las autoridades universitarias. Así, hasta 1987, los conflictos al interior de la UNAM pudieron manejarse con relativa eficiencia, a pesar de que en el último de ellos ya estaban presentes muchos de los elementos característicos de la reforma neoliberal a la educación superior, así como muchos de los mecanismos para implantarla.

4.1.- El Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y el Plan Carpizo

Este primer intento de reforma al que hacemos referencia es, por supuesto, el ensayado por el rector Jorge Carpizo McGregor, en 1986. Carpizo comenzó su rectorado cuestionando insistentemente la calidad educativa de la UNAM, partiendo de un diagnóstico bastante similar al que posteriormente llevarían a cabo los organismos internacionales para otras universidades del continente. A decir de Gilberto Guevara Niebla, los señalamientos del rector, presentados al Consejo Universitario a través del documento titulado *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, fueron recibidos con entusiasmo por la opinión pública, pues “rompían con una larga tradición de silencio burocrático y de tratamiento meramente técnico de los problemas universitarios.”²⁵⁰ La novedosa apertura crítica hacia los asuntos de la universidad parecía marcar el inicio de una transformación a todas luces necesaria. El rector, además, anunció la puesta en marcha de un proceso de consulta entre la comunidad, que consistía en entregar ponencias que “serían tomadas en cuenta” por el Consejo Universitario.

Ante la apatía predominante entre los estudiantes con respecto a las implicaciones de este proceso, y apenas concluida la “consulta”, Carpizo dio a conocer una serie de reformas que, según él, eran consenso entre las 1760 propuestas recibidas por el Consejo de Planeación. Para los pocos estudiantes organizados, dichos cambios suponían un atentado contra el carácter público y gratuito de la UNAM, por lo que inmediatamente comenzaron una campaña de información entre la comunidad con el fin de denunciar esta reforma y el sospechoso proceso de consulta que le dio origen. Poco después, el 11 de septiembre, el Consejo Universitario llevó a cabo una larga sesión en la que se aprobaron uno a uno los 26

²⁵⁰ Guevara, Niebla, Gilberto, *La democracia a la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, Siglo XXI, México, 2009, p. 129.

puntos de la propuesta del rector, ante las críticas de algunos consejeros alumnos. De entre las reformas aprobadas ese día, destacamos las siguientes:

- Incremento de las cuotas de especialización, maestría y doctorado.
- Incrementos a las cuotas de servicios como son los exámenes extraordinarios, examen médico y expedición de certificados.
- Reforzamiento del diálogo entre los universitarios y el sector productivo, tanto público como privado, con el propósito de que se realicen programas conjuntos con metas concretas para beneficio del país.
- Definición y actualización en cada instituto y centro, así como en las facultades y escuelas, de su política de investigación, la cual deberá discutirse en el respectivo consejo técnico.
- Revisión y actualización, en su caso, de los planes y programas de estudio de las diversas carreras universitarias.
- Revisión y actualización de la seriación académica de las materias que integran los planes y programas de estudio.
- Creación o, en su caso, consolidación del sistema de exámenes departamentales, por área o por materia.
- Evaluación real, por los consejos técnicos, de los informes de labores, y emisión de una opción sobre los programas de trabajo del personal académico.
- Ingreso en la licenciatura exclusivamente a través de concurso de selección, salvo para los estudiantes del bachillerato de la propia universidad que hayan realizado ese ciclo académico en tres años y hayan obtenido un mínimo de ocho.
- Impartición de cursos intensivos de actualización y formación para el personal.²⁵¹

El descontento entre los estudiantes, hasta ese momento restringido a unos cuantos colectivos de algunas escuelas y facultades de la UNAM, se extendió a niveles no contemplados por las autoridades universitarias. Dentro de la totalidad de los puntos aprobados en la reforma, tres fueron los que acapararon la indignación y los cuestionamientos de la comunidad: la desaparición del Pase Reglamentado; el cobro de

²⁵¹ *Ibidem*, pp. 132-134.

cuotas, y la creación de los exámenes departamentales. En los días siguientes, se llevaron a cabo varias asambleas informativas, desde las cuales se acordaron las primeras acciones en contra del también llamado, *Plan Carpizo*, la primera de ellas fue la realización de un mitin para el 27 de octubre, la segunda fue la construcción de un organismo representativo de la comunidad estudiantil.²⁵²

Así, luego de que el mitin fue un éxito en términos de convocatoria, el 31 de octubre se constituyó el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), con representantes de 25 escuelas y facultades de la Universidad. Este organismo, sin desconocer la necesidad de un mejoramiento académico en la institución, cuestionó abiertamente una a una las reformas aprobadas, exigiendo su derogación inmediata; además, aprobó una plataforma de lucha en la que hacía pública su voluntad por:

- Defender el principio de gratuidad de la educación consignado en el artículo 3º de la Constitución.
- Luchar por mejores condiciones de estudio y trabajo.
- Lograr un aumento del presupuesto dedicado a la educación (al menos 6% del PIB).
- Conquistar la profesionalización real de los docentes.
- Pugnar por la desaparición de la arcaica estructura de gobierno de la UNAM, pues ésta sólo representa a la Rectoría y a sus grupos afines; luchar por la instauración de una forma de gobierno emanada y comprometida con las asambleas, los órganos representativos y otras instancias de participación real de los universitarios.²⁵³

De principios de noviembre a finales de enero de 1987, el conflicto fue creciendo en dimensión e importancia. Durante este tiempo se llevaron a cabo varias movilizaciones que reiteraban la oposición estudiantil a las medidas aprobadas, al mismo tiempo que la dirigencia del movimiento exigían un diálogo público con las autoridades universitarias. Al principio, el avance de las negociaciones para el diálogo se estancó en cuestiones de formato, características y composición de las delegaciones involucradas, a pesar de ello los

²⁵² *Ibidem*, p. 26.

²⁵³ *Ibidem*, p. 139.

primeros encuentros pudieron llevarse a cabo entre el 5 y el 9 de enero del 87. En esos días, según Guevara Niebla, tanto el CEU como la rectoría se dedicaron a argumentar a favor de sus posición sin mostrar voluntad de acercamiento,²⁵⁴ pero lo cierto es que para el movimiento estudiantil, lo que las autoridades ofrecían era una negociación “de tipo mercantil”, pues sus ofertas de solución consistían en modificaciones mínimas de las reformas aprobadas, cuando lo que el CEU demandaba era la derogación total del *Plan Carpizo*.

Al calor de las discusiones al interior del movimiento, además de la preparación de una huelga, se llegó al acuerdo de impulsar, junto con las demandas iniciales, la iniciativa de llevar a cabo un Congreso Democrático Resolutivo que “cambiara la esencia de la Universidad”. En cierto punto de las negociaciones, las autoridades hicieron dos propuestas que se acercaban más a las demandas de los estudiantes,²⁵⁵ pero ante el rechazo unánime del CEU, fueron las últimas antes del estallamiento de la huelga, el 25 de enero a las 00:00 hrs.

La huelga estudiantil se prolongó tan sólo diez días, durante ese periodo las negociaciones continuaron, lo mismo que las movilizaciones. Al final la rectoría accedió a la derogación de las reformas; además, anunció la creación de la Comisión Organizadora del Congreso Universitario en tiempos, formas y proporciones que convencieron a los líderes del Consejo Estudiantil Universitario para decretar el levantamiento de la huelga el 10 de febrero de 1987.

¿Qué podemos decir al respecto de este primer intento de reforma neoliberal en la UNAM? En primer lugar, que el plan de Carpizo llama la atención porque los aspectos nodales del cambio propuesto (aumento de cuotas y colegiaturas, criterios excluyentes de selección de estudiantes y fiscalización del proceso educativo), se adelantaron algunos años a los ejes de la reforma impulsada rigurosamente por los organismos financieros internacionales en

²⁵⁴ *Idem.*

²⁵⁵ 1) Que se llevaran al Consejo Universitario los puntos sobre los cuales se mantenían diferencias y que el Consejo resolviera al respecto. 2) Que también se llevara al Consejo la propuesta de Congreso –aunque la comisión se refirió a él con la expresión de “uno o varios foros”. *Ibidem*, p. 150

América Latina.²⁵⁶ Esto se explica, por un lado, en el hecho de que nuestro país ya andaba la senda de las *reformas estructurales* impuestas por el Banco Mundial tras la crisis del impago de la deuda; por otro lado, aunque aún no existían lineamientos públicos de transformación, sí existían modelos brutos de neoliberalización forzada, experimentados durante las dictaduras militares que azotaron al continente desde comienzos de los 70. En este caso, el modelo de educación superior seguido por nuestro país, y sancionado posteriormente por los organismos internacionales para el resto del continente, fue el que surgió en Chile durante el gobierno de Augusto Pinochet.

En segundo lugar, las condiciones que dieron origen al *plan Carpizo* son un parteaguas en términos de la vinculación discrecional que las autoridades universitarias mantenían con el Estado, pues desde 1986 se advierte que ese canal comienza a ser utilizado cada vez más en representación de los intereses del mercado. Sin embargo, con el tiempo dicha interlocución pasa a segundo término, pues los organismos internacionales y las propias empresas comenzaron a plantear directamente sus demandas a la UNAM.

En tercer lugar, como mencionamos líneas arriba, el movimiento estudiantil de 1986-87 compartía muchos de los rasgos característicos de los movimientos sociales anteriores a la imposición del paradigma neoliberal. En cuanto a sus modos de representación, por ejemplo, el CEU contaba con tres líderes principales: Imanol Ordorika, Carlos Imaz y Antonio Santos. Sin oposición visible entre los estudiantes, estos personajes no sólo definieron las acciones del movimiento, sino que también fueron los responsables de negociar con las autoridades universitarias los términos para la levantar la huelga.

El conflicto universitario de 1986-87 se inscribe en un momento muy temprano del neoliberalismo en nuestro país. Su resolución, exitosa para el movimiento estudiantil, no sólo tuvo que ver con la tenaz resistencia del CEU, también se debe considerar que no existían las condiciones para llevar a cabo una reforma que depende de una transformación más profunda del contexto económico, político y social que rodea a la educación superior pública. Hoy en día, en la medida que las fuerzas del mercado han avanzado

²⁵⁶ ICED-1990; BM-1994; OCDE-1996, y BID-1997.

considerablemente en ese terreno, el neoliberalismo está asociado a formas cada vez más impositivas en todos los sentidos. En 1999, doce años después del movimiento estudiantil del CEU, la UNAM atravesó por un momento específico de esta evolución, al calor del conflicto que se desató cuando Francisco Barnés de Castro, entonces rector de la UNAM, decidió que era oportuno intentar de nueva cuenta una reforma al Reglamento General de Pagos.

4.2.- El Consejo General de Huelga (CGH) y el Plan Barnés

Barnés de Castro llegó a la rectoría de la Universidad en enero de 1997, luego de varios años de avances sostenidos en algunos rubros de la reforma neoliberal a la educación superior. Su antecesor, José Sarukán Kermez (1989-1997), si bien es cierto que falló en el segundo intento de implantar cuotas en la institución,²⁵⁷ logró neutralizar los efectos del Congreso Universitario de 1990, logrado por el CEU anteriormente. Durante sus ocho años de gestión, Sarukán implementó una serie de estímulos y sobresueldos tendientes a la precarización del salario de docentes e investigadores, con el pretexto de promover la calidad profesional;²⁵⁸ por otro lado, se modificaron 50% de los planes de estudio a nivel licenciatura, y se llevó a cabo la transformación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).²⁵⁹

A partir de estos avances, Barnés debía profundizar la transformación de la UNAM incluyendo aquellas reformas que anteriormente habían detonado el descontento de los estudiantes, principalmente las relativas al Pase Automático y el cobro de cuotas. En ese

²⁵⁷ Este intento fue el 12 de noviembre de 1991, que se justificó en las páginas de un documento presentado por José Sarukán, titulado “Modernidad y plan de acción de la Universidad Nacional” que, entre otras cosas, se proponía elevar el nivel académico de la institución y diversificar el financiamiento. Luego de que el rector presentó su propuesta al Consejo Universitario, el 14 de junio de 1992, el CEU realizó un paro de 24 horas al día siguiente; un mes después Sarukán anunció que suspendía la aprobación de su propuesta.

²⁵⁸ “Para fortalecer la planta académica, se diseñaron e implantaron programas de estímulos a la productividad y al rendimiento académico: el de Primas al Desempeño, el de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura, el de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera, y el de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Docente.” Instituto de Investigaciones Jurídicas/UNAM, *Índice por periodo rectoral*, “José Sarukán Kermez”, en: <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/rectores/r39.pdf>

²⁵⁹ Dicha transformación supuso un cambio radical en el plan de estudios que supuso la capitulación del proyecto original del CCH, basado en una formación humanista y científica que promoviera una actitud activa frente al conocimiento. La reforma incluyó, además, la reducción pérdida de dos de los cuatro turnos que existían, situación que significó la desaparición de poco más de 10 mil lugares.

sentido, a diferencia de Jorge Carpizo, el plan del nuevo rector se basaba en continuar la imposición gradual de las principales reformas, tal como lo hiciera su antecesor, a tono con las recomendaciones del Banco Interamericano de Desarrollo. Así, los lineamientos generales de las metas de gobierno del nuevo rector fueron sintetizadas en el documento estratégico, *Plan de Desarrollo 1997-2000*, a partir de los siguientes puntos:

- a) Avanzar en la reforma del posgrado universitario.
- b) Iniciar la discusión del modelo educativo de la licenciatura.
- c) Fortalecer la vinculación de la investigación con la docencia.
- d) Reforzar los mecanismos de vinculación de la Universidad con la sociedad.
- e) Avanzar en la discusión para la transformación de la Universidad en una red de Campus con mayor autonomía académica y administrativa.
- f) Cancelar o transformar estructuras administrativas y de apoyo que se habían quedado obsoletas.
- g) Suspender la relación que, por más de treinta años, se le impuso a la Universidad Nacional con las llamadas preparatorias populares.
- h) Modificar el Reglamento General de Inscripciones, eliminando el pase automático del bachillerato a la licenciatura y la permanencia indefinida en la institución.²⁶⁰

Hasta 1999, Barnés de Castro había logrado impulsar su plan de trabajo sin una oposición significativa. Entre las reformas más destacadas, sin duda alguna, está la que se le hizo al Reglamento General de Inscripciones, que impuso una serie de condiciones y requisitos para que los alumnos del bachillerato de la UNAM pudieran acceder a la licenciatura vía Pase Reglamentado; la reforma estableció, además, límites de permanencia en la institución.²⁶¹

²⁶⁰ Sotelo, Adrián, *Neoliberalismo y educación. La huelga en la UNAM a finales de siglo*, Ediciones el Caballito, México, 2000. p51.

²⁶¹ Las Reformas al Reglamento General de Inscripciones se llevaron a cabo en la sesión del Consejo Universitario del 9 de junio de 1997. Dicha sesión tuvo que realizarse en la Coordinación de Humanidades de la UNAM, con un fuerte dispositivo de seguridad debido a las protestas de los alumnos del bachillerato, sobre todo del Colegio de Ciencias y Humanidades, que se movilizaron hasta ahí para evitar su aprobación; sin embargo, debido a la escasa convocatoria de la entonces Asamblea Universitaria, la sesión se llevó a cabo independientemente de los hechos de violencia que protagonizaron los agentes de Auxilio UNAM. Los

Hasta entonces los esfuerzos organizativos de los estudiantes para hacerle frente a estas reformas tenían muy poca convocatoria, por lo que las autoridades universitarias estaban seguras de que había llegado el momento de hablar sobre un incremento en las cuotas de inscripción, así como de la implementación de cobros por los servicios que presta la Universidad. El optimismo no era para menos, a partir de 1989, con la llegada de José Sarukán, se habían aprobado de forma gradual prácticamente todos los cambios que Jorge Carpizo pretendió en una sola sesión del Consejo Universitario. En tiempos de Barnés, sin embargo, las condiciones parecían más propicias aún, pues se había logrado reformar significativamente el Pase Automático y estaba en marcha la descentralización de la UNAM, todo ello en un ambiente de indiferencia y calma.

Ya desde el *Plan de Desarrollo*, Barnés de Castro se refirió al asunto de las cuotas, sin mencionarlas explícitamente, como un aspecto de la llamada “diversificación del financiamiento”. Al respecto, el rector afirmaba que para que la UNAM siguiera cumpliendo con su misión, debía “convocar a toda la sociedad, y especialmente, a todos los sectores que se benefician con sus servicios y productos, para que contribuyan de manera decidida al desarrollo de la institución.”²⁶² Sin embargo, no fue sino hasta finales de 1998, cuando el Congreso de la Unión autorizó un recorte del 37% al sector educativo, que las autoridades comenzaron a hablar de la necesidad de incrementar las cuotas para “solucionar” parte del problema generado por la falta de subsidio.²⁶³

cambios al Pase Automático significaron que ese derecho sólo sería para los alumnos que cursaran su bachillerato en cuatro años y con un promedio mínimo de siete; los que no cubrieran ese requisito podrían concursar en el examen de selección junto con los aspirantes de otros bachilleratos. La trampa de la reforma es que desde entonces las facultades, sobre todo las de mayor demanda, establecieron sus propios requisitos en promedio y eficiencia terminal para que los alumnos del bachillerato de la UNAM pudieran ingresar. En este contexto se deben considerar también las reformas al Reglamento General de Exámenes, que cambiaron el sistema de calificaciones de nominal (MB, B, S, NA y NP), por el numérico, cambio que representó pasar de un esquema de promediación más o menos estándar y uno milimétrico en base al cual era posible condicionar un poco más el ingreso a la licenciatura. Por su parte, el límite de permanencia en la institución otorgaba un plazo de cuatro años más a los alumnos de bachillerato, y 50% del tiempo de duración de la licenciatura para los estudiantes de ese nivel. Para más información sobre los reglamentos y reformas llevadas a cabo durante el periodo de gestión de Francisco Barnés de Castro, ver: Instituto de Investigaciones Jurídicas, *Ibidem*, <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/indirect.PDF>.

²⁶² Barnés, de Castro, Francisco, *Plan de Desarrollo 1997-2000*, UNAM, México, 1998. pp. 86-86.

²⁶³ Melgar, Ivonne, “Cae 37 por ciento el gasto educativo: cero pesos a universidades”, *Reforma*. Año 6, núm. 1811, secc. A, (1998/11/25), p. 6. Cit. por Camarillo María Teresa; Curiel Guadalupe, *Hemerografía del movimiento estudiantil universitario (1999-2000)*, UNAM/IIB, México, 2005. p. 10.

En febrero de 1999, Barnés de Castro comenzó una campaña abierta a favor de su plan de cobros, luego de que enviara al Consejo Universitario una propuesta para reformar el Reglamento General de Pagos (RGP). Desde ese momento, el descontento entre los estudiantes comenzó a crecer, en buena medida gracias a la labor de la Asamblea Universitaria. Hasta entonces, este organismo servía como un espacio para la coordinación de los diferentes colectivos estudiantiles con presencia en varias escuelas y facultades de la UNAM. Cabe mencionar que anteriormente el impacto de sus acciones no había trascendido el ámbito de los espacios en los que cada agrupación trabajaba; sin embargo, frente al nuevo contexto, la organización creció en número y fuerza, consiguiendo realizar acciones significativas en contra de la iniciativa del rector, como el paro de 24 horas del 11 de febrero. Por su parte, el rector no dejó de recibir el apoyo de intelectuales afines a la reforma, políticos e incluso representantes del sector empresarial. El ambiente era de crispación.

A pesar de las señales adversas, las autoridades de la Universidad decidieron seguir adelante con su intención reformista, de manera que el 15 de marzo de 1999 se llevó a cabo la sesión del Consejo Universitario en donde rápidamente se aprobaron los cambios al RGP, propuestos por el rector. Este evento indignó a muchos estudiantes que hasta entonces habían permanecido al margen de los acontecimientos, pues la sesión se realizó en el Instituto Nacional de Cardiología, sin la presencia de los consejeros universitarios opuestos a la reforma y con un impresionante dispositivo de seguridad. Ese mismo día, de manera prácticamente espontánea, los estudiantes realizaron una enorme manifestación de la explanada de la rectoría al centro de la delegación Tlálpan, donde se encontraba reunido el Consejo.

Luego de estos hechos, la Asamblea Universitaria decidió una serie de acciones, entre las cuales estaba llamar al rector a un diálogo público, realizar un segundo paro de actividades para el día 24 de febrero, y comenzar a discutir en las escuelas y facultades la posibilidad de estallar la huelga general en el mes de abril. Ante este panorama, Barnés de Castro señaló que no se daría marcha atrás a la reforma y que, por el contrario, los estudiantes que impulsaran el paro de actividades serían sancionados “según la Legislación Universitaria”.

Ignorando estas amenazas, las medidas aprobadas por el movimiento estudiantil se llevaron a cabo (incluyendo el segundo paro de labores) y, además, en una nueva asamblea general se convocó a las asambleas locales, ya constituidas para entonces, a participar en la Consulta General Universitaria, en donde se le preguntó a la comunidad si estaba de acuerdo en mantener la gratuidad en la UNAM; si estaba de acuerdo con las demandas del movimiento, y si apoyaba la decisión de llevar a cabo una huelga indefinida en caso de que las autoridades no las cumpliera. En todos los casos las respuestas fueron mayoritariamente afirmativas.²⁶⁴

Así, entre el 19 y 20 de abril, los estudiantes tomaron las instalaciones de 26 de las 36 escuelas de la UNAM (el resto se iría integrando poco después). La noche del día 20, en una magna asamblea, se constituyó el Consejo General de Huelga (CGH). Pocos días después, el nuevo órgano del movimiento estudiantil dio a conocer su pliego de demandas:

1. Abrogación del Reglamento General de Pagos y anulación de todo tipo de cobros por inscripción, trámites, servicios, equipo y materiales.
2. Derogación de las reformas aprobadas por el Consejo Universitario el 9 de junio de 1997. Esto significa recuperar el pase automático, eliminar los nuevos límites de permanencia a los estudiantes de la UNAM y respetar la elección de carrera dando prioridad al bachillerato de la UNAM.
3. Realización de un Congreso Democrático y Resolutivo en el que toda la comunidad discuta y decida sobre los problemas que enfrenta nuestra universidad, y cuyas decisiones tengan carácter de mandato para toda la comunidad universitaria y sean acatadas por las autoridades.
4. Rompimiento total y definitivo de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL) y, en consecuencia, la anulación del examen único de ingreso al bachillerato de las universidades y escuelas públicas, así como del Examen Único de Egreso.

²⁶⁴ Con respecto a la gratuidad, 70% de los consultados dijeron estar de acuerdo, por su parte, 90% dijo apoyar las demandas del movimiento estudiantil. González, Ruíz, José Enrique, *Diario de la huelga rebelde, ¡Uníos!/Frente del Pueblo*, México, 2000. pp. 25-26.

5. Desmantelamiento del aparato represivo y de espionaje montado por las autoridades, así como la anulación de todo tipo de actas y sanciones en contra de maestros estudiantes y trabajadores que participamos en el movimiento.
6. Corrimiento del calendario escolar tantos días como los días efectivos de clase suspendidos por el actual conflicto, con la correspondiente anulación de las clases extramuros.

Como podemos ver, además del punto respectivo a la abrogación del RGP, el movimiento estudiantil aprovechó el momento de efervescencia para incluir la restitución de los derechos que se vieron afectados por reformas anteriores. Sin embargo, a diferencia de lo sucedido entre 1986 y 1987, Francisco Barnés de Castro se negó desde el principio a la realización de un diálogo público y, yendo más lejos, declaró ante los medios de comunicación que estaba listo para una huelga larga, demostrando con ello que tanto las autoridades universitarias como el gobierno de Ernesto Zedillo, le apostaban al desgaste del movimiento.

Efectivamente, desde el inicio de la huelga las autoridades demostraron que no estaban dispuestas a dar marcha atrás. Por un lado, durante los primeros dos meses se cerró la posibilidad a la realización de cualquier tipo de diálogo con el movimiento estudiantil que no considerara el “mejoramiento” de la propuesta del rector, de hecho, ni siquiera se reconocía al CGH como interlocutor válido para la resolución del conflicto. Posteriormente, en medio de la realización de actividades extramuros,²⁶⁵ las autoridades fueron cambiando el Reglamento General de Pagos de manera cosmética, primero a partir de negociaciones con miembros de una corriente del movimiento y, posteriormente, retomando la propuesta de salida al conflicto que presentaron ocho profesores eméritos de la Universidad.²⁶⁶ El

²⁶⁵ A pocos días de iniciada la huelga, las autoridades universitarias acondicionaron toda clase de espacios (bodegas, salones de fiestas, fábricas, etc.), para continuar con las clases. Las actividades “extramuros”, como se les llamo, tuvieron convocatoria sobre todo entre estudiantes de bachillerato, debido al poder de coerción que las autoridades ejercieron sobre los miembros más jóvenes de la Universidad; sin embargo esta actividad incluyó a varias licenciaturas, e incluso se llegó a denunciar la realización de Exámenes Profesionales en restaurantes y hoteles.

²⁶⁶ Se trataba de Luis Esteva Maraboto, Héctor Fix Zamudio, Miguel León Portilla, Alfredo López Austin, Manuel Peimbert, Alejandro Rossi, Adolfo Sánchez Vázquez y Luis Villoro. La propuesta era la siguiente:

movimiento estudiantil, considerando que ninguna de esas propuestas resolvía el problema de fondo (los cobros en la UNAM), insistió en la necesidad de un diálogo público, así como el cumplimiento de los seis puntos del pliego petitorio.

Fue entonces que el diálogo se convirtió prácticamente en la séptima demanda del movimiento estudiantil. De hecho, el 26 de octubre, a siete meses de iniciada la huelga, el CGH realizó una consulta a la población en donde se preguntaba sobre la pertinencia de que continuara Francisco Barnés de Castro al frente de la UNAM, y si era necesario llevar a cabo un diálogo público para resolver el conflicto; además, se le consultó a la sociedad si estaba de acuerdo con la realización de un Congreso Democrático y Resolutivo, en donde se discutiera ampliamente la transformación de la Universidad.²⁶⁷ La respuesta de la población, según los resultados presentados por el CGH, era favorable al movimiento.

El 12 de noviembre Barnés de Castro renuncia a la rectoría de la UNAM, cinco días después es sustituido por Juan Ramón de la Fuente. El nuevo rector aparenta una posición más flexible, de hecho habla reiteradamente del “consenso” entre los universitarios. El 10 de diciembre, luego de varios encuentros en el Palacio de Minería, la Comisión de Rectoría para el Diálogo y los representantes del CGH, firmaron un acuerdo en donde, además de

-
- Suspender la actualización de los pagos por servicios diversos, prevista en el nuevo Reglamento General de Pagos, en su sesión del 7 de junio, hasta que sean considerados en los espacios de discusión y análisis, y posteriormente en el Consejo Universitario.
 - Los Reglamentos de Exámenes y de Inscripciones y los vínculos entre la UNAM y el CENEVAL, se discutirán en los espacios de discusión y análisis, y posteriormente en el Consejo Universitario, por ser éstos asuntos que competen a toda la comunidad.
 - Establecer espacios de discusión y análisis sobre los problemas fundamentales de la Universidad, en busca de las medidas que conduzcan a los cambios necesarios en la institución. Estos espacios estarán abiertos a todos los sectores de la Universidad. El Consejo Universitario prestará atención preferente a las conclusiones obtenidas en dichos espacios y las traducirá en resoluciones.
 - En el momento en que el Consejo General de Huelga manifieste su intención de levantar la huelga a condición del establecimiento de dichos espacios, el Consejo Universitario decretará la apertura de los mismos y nombrará una comisión organizadora representativa de todos los sectores de la comunidad universitaria. En un plazo máximo de 60 días después de levantada la huelga, empezarán a funcionar los distintos espacios de discusión y análisis.
 - Las autoridades Universitarias tomarán las medidas pertinentes para garantizar que todos los alumnos tengan la oportunidad de terminar el semestre transcurrido.
 - Dentro del marco de la legislación universitaria, no se aplicarán sanciones de ningún género a los universitarios por haber participado en la huelga.
 - Ofrecemos constituirnos en una comisión de seguimiento hasta que se aprueben los puntos anteriores.

Sotelo, Adrián, *Ibidem*, pp. 69-70.

²⁶⁷ González, Ruíz, Enrique, *Ibidem*, p. 83-84.

reconocerse al CGH como único interlocutor para la resolución del conflicto, ambas partes aceptaron discutir uno a uno los seis puntos del pliego petitorio. Hasta ese momento parecía que la solución estaba cerca, de hecho, ese mismo día las autoridades reconocieron públicamente que la única manera de resolver el conflicto era a través del diálogo.

Lo último era de suma importancia porque, hasta antes de la renuncia de Barnés, se escuchaba cada vez entre las autoridades universitarias, intelectuales de derecha y políticos la demanda de utilizar a la fuerza pública para “liberar” las instalaciones universitarias de manos de los huelguista. Sin embargo la ilusión del acuerdo duró poco, un día después, luego de una manifestación frente a la embajada de los Estados Unidos, 98 estudiantes fueron detenidos debido a las provocaciones iniciadas por un grupo de infiltrados. El hecho obligó a suspender una reunión del Consejo General de Huelga que se llevaba a cabo en la Preparatoria 8, pues hubo la necesidad de trasladarse a la Agencia 50 del Ministerio Público para exigir la liberación de los detenidos.²⁶⁸ Debido a estos hecho, los representantes del CGH no acudieron a la cita con la comisión de rectoría, programada para el día 12. Tres días después, las autoridades universitarias declararon que el movimiento estudiantil había suspendido sin motivo alguno las pláticas en el Palacio de Minería.²⁶⁹

Durante el resto del mes de diciembre las negociaciones terminaron por romperse y el movimiento estudiantil se enfrascó en una discusión interna sobre el rumbo a seguir. Ante el fracaso del diálogo, se reforzaron las posiciones de los huelguistas que estaban a favor de dedicar los esfuerzos del CGH a la discusión y puesta en marcha de planes de acción que revirtieran la correlación de fuerzas y le permitiera al movimiento estudiantil una solución al margen de las autoridades; se hablaba, por ejemplo, de cambiar el carácter del Congreso de “Democrático y Resolutivo” a “Constituyente”, con el fin de refundar la UNAM sobre nuevas bases, y sin las autoridades universitarias. Paralelamente, el trabajo de desprestigio realizado por los medios de comunicación desde el principio de la huelga comenzaba a dar resultados: el rector de la Fuente ganaba la simpatía de la población y atraía a aquellos

²⁶⁸ *Ibidem*, p. 98.

²⁶⁹ *Idem*.

universitarios que no participaron en el movimiento, o que sólo lo hicieron durante algún tiempo.

Aprovechando esta situación, las autoridades presentaron una propuesta de solución al conflicto, que sería sometida a un plebiscito para el 20 de enero del año 2000. La nueva propuesta del rector, al margen de los Acuerdos del 10 de diciembre, planteaba “la *suspensión* de RGP, el retiro de actas y sanciones en contra de los participantes del movimiento de huelga, con excepción de las penales, que son del fuero federal, y la *interrupción* de las relaciones de la UNAM con el CENEVAL. Mientras que las reformas de 1997 sobre el pase automático y permanencia se mantienen intactas y no hay marcha atrás, también se acepta la realización de un Congreso Universitario, una vez levantada la huelga [...].”²⁷⁰

Para el CGH el plebiscito significó la pérdida definitiva de la iniciativa en el rumbo de los acontecimiento. De hecho, como respuesta a la propuesta del rector, se anunció la realización de una nueva consulta entre la población, esta vez sobre la validez y justicia de las demandas del movimiento estudiantil y la legitimidad del CGH como único interlocutor válido para la resolución del conflicto.

Los resultados de ambas consultas dieron pie a una guerra de cifras, la del CGH, convocada para el 18 y 19 del mismo mes, reportó, según los datos aportados por Enrique González Ruiz, 150 mil votos de universitarios y 600 mil de ciudadanos, principalmente del Distrito Federal pero también de otros estados de la República. El plebiscito de las autoridades, por su parte, convocado inicialmente en base a un padrón de 400 mil universitarios, reportó una participación de apenas 49.2% (160 mil).²⁷¹ Sin embargo la victoria no estaba en las cifras, pues la campaña mediática duplicó la calidad de cada voto obtenido por la propuesta de Juan Ramón de la Fuente, de manera que el movimiento estudiantil quedó aún más debilitado ante la opinión pública.

²⁷⁰ Sotelo, Adrián, *Ibidem*, p. 81.

²⁷¹ González, Ruiz, Enrique, *Ibidem*, p. 106.

El 25 de enero el rector intenta ingresar a Ciudad Universitaria para entregar los resultados del plebiscito, en medio de un montaje que fue publicitado por la prensa hasta el cansancio. Demostrada definitivamente la “intransigencia” del CGH, el gobierno federal se sintió con la legitimidad suficiente para prepara una salida de fuerza. Así, el primero de febrero se dio un fuerte enfrentamiento entre estudiantes y un grupo de personas a sueldo que tomaron por algunas horas las instalaciones de la Preparatoria 3, el resultado de esta provocación fue la intervención de la recientemente creada Policía Federal Preventiva (PFP) y la detención de 86 *cegeacheros*, que fueron inmediatamente trasladados al Reclusorio Norte.

Con varios estudiantes detenidos y en el paroxismo del desgaste, el CGH no tuvo más remedio que aceptar una reunión de carácter privado con las autoridades universitarias y el entonces presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), José Luis Soberanes, que acudió en representación del presidente Ernesto Zedillo. La reunión, a la que sólo se permitió la entrada a 12 representantes del movimiento, se llevó a cabo el 4 de febrero en la Antigua Escuela de Medicina. Ahí, José Narro, artífice del plebiscito y actualmente rector de la UNAM, le explicó a los estudiantes que la entrada de la policía a la Universidad era inminente, y que no tenían más opción que entregar las instalaciones, aceptando la propuesta de Juan Ramón de la Fuente, a lo que la representación del CGH se negó.

El destino de la huelga había sido sellado. El 6 de febrero del año 2000, la Policía Federal Preventiva toma Ciudad Universitaria, en un operativo seguido minuto a minuto por los medios de comunicación, y calificado como “limpio” por el gobierno federal y las propias autoridades universitarias. La UNAM volvió a clases el 14 de febrero con más de mil de sus estudiantes detenidos, y la promesa de un Congreso Universitario que resultó ser una ficción.

Evidentemente este breve recuento está lejos de agotar un tema tan amplio como lo es el del movimiento estudiantil de 1999-2000. Nuestro interés es destacar aquí dos elementos que tienen que ver con el tema de la autonomía y, en general, con las reformas neoliberales a la educación superior, a saber: la evolución de las condiciones para la implementación de

dichas reformas, y las nuevas características que asume la confrontación entre los actores principales del conflicto.

En efecto, en la década de los noventas, mientras las autoridades universitarias fueron creando las condiciones necesarias para la puesta en marcha de la reforma neoliberal en la UNAM, los organismos financieros internacionales habían creado un sólido marco de referencia para legitimar e impulsar la transformación no sólo de la Universidad Nacional, sino de toda la educación superior en nuestro país. En el mismo sentido, durante los años noventa entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte; las universidades privadas crecieron 144,4%; la llamada “cultura de la evaluación” se extendió a todos los ámbitos del quehacer educativo, de manera que el protagonismo de organismos como el CENEVAL quedó fuera de dudas.

En un contexto de consolidación del neoliberalismo, la discrecionalidad tradicional con la que las autoridades de la UNAM se manejan frente al poder, sirvió como una puerta de acceso para que las exigencias de los teóricos del libre mercado desplazaran en importancia a las presiones anteriormente ejercidas por el Estado. La intransigencia con la que se manejó el conflicto de 1999-2000, reveló hasta qué niveles esto es cierto, no sólo por la manera en que la alta burocracia universitaria hizo suyo desde el principio el discurso de la reforma, sino también porque su implementación contó con el apoyo de poderosos aliados en el gobierno, las cúpulas empresariales, los medios de comunicación y una larga lista de intelectuales y académicos afines.

Sin embargo, en aquellos momentos era muy difícil denunciar la relación que la reforma universitaria tiene con el neoliberalismo, y muy pocos intelectuales podían establecer plenamente los alcances de esa vinculación, hoy en día más que evidente.²⁷² El resultado es que el discurso de las autoridades universitarias y del propio gobierno estaba poderosamente legitimado en las razones públicas de dichas reformas, de manera que parecía desproporcionado advertir intenciones privatizadoras frente a políticas de

²⁷² Curiosamente, mucha de la bibliografía que comenzó a explorar el tema surgió en las postrimerías del 6 de febrero del año 2000. De hecho, varios de los textos que hemos utilizado para el presente trabajo fueron escritos entre ese año y el 2005.

recuperación de costos que se escudaban en el argumento de la “equidad”; lo mismo que señalar atentados contra el carácter público y autónomo de la UNAM, frente a reformas que se justificaban como necesarias para mejorar la calidad académica de la institución.

Las reformas al Reglamento General de Pagos impuestas por Barnés de Castro, por ejemplo, se justificaron como una decisión fundamentada en el ejercicio responsable de la autonomía universitaria. Más tarde, frente al alargamiento artificial de la huelga, desde distintos grupos de poder y opinión se insistió una y otra vez en la idea de que la autonomía “no significa extraterritorialidad del derecho”, en referencia a la posibilidad del uso de la fuerza pública para acabar de una vez por todas con el conflicto. Al respecto de esto último, llama la atención el hecho de que cuando se niega la relación de la reforma universitaria con el neoliberalismo, la intervención de la policía aparece fuertemente justificada por sus defensores; sin embargo, cuando la relación es clara, lo que tenemos en frente es la manifestación de un poder cada vez más irreductible (el del mercado), que se hace presente a través del único monopolio que el neoliberalismo le permite al Estado: el de la violencia.

Pero a lo largo de estos años los movimientos sociales también han evolucionado notablemente, como respuesta al desastre provocado por “la oleada neoliberal de los ochenta, que trastocó las formas de producción y reproducción, territoriales y simbólicas, que configuraban [...]”, el entorno y la vida cotidiana de millones de personas.²⁷³ En ese sentido, según Raúl Zibechi, los nuevos movimientos sociales comparten una serie de características comunes que, entre otras cosas, sugieren el abandono de las estrategias y modos de organización estadocéntricos anteriores al neoliberalismo. Entre otras características, el investigador uruguayo señala el arraigo al territorio; la búsqueda radical de autonomía; la revalorización de la cultura; la afirmación de la identidad y la diferencia; la formación de intelectuales; el creciente protagonismo de las mujeres; el tránsito de formas de acción instrumentales hacia las autoafirmativas, etc.²⁷⁴

²⁷³ Zibechi, Raúl, *Ibidem*, p. 23.

²⁷⁴ *Ibidem*, pp. 28 y 48.

Por el momento en que surgió y por las condiciones en que tuvo que desarrollar su confrontación contra las autoridades universitarias (y, en general, contra el *status quo* y sus tecnologías de control), el movimiento estudiantil de 1999-2000 contuvo en su seno elementos progresistas y reaccionarios.²⁷⁵ Entre los más llamativos, sin duda alguna, estaba la búsqueda de ejercer una forma de democracia radical, a través de formas organizativas que privilegiaron en todo momento la rotatividad y la revocabilidad de los representantes estudiantiles, ya sea en el seno del CGH, o en la comisión creada por el organismo estudiantil para dialogar con las autoridades. La nueva dinámica organizativa tiene su origen en el rechazo a las viejas prácticas del llamado CEU histórico, y en la notable influencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), entre los estudiantes.

Después del triunfo de 1987, el CEU, originalmente un organismo representativo del movimiento estudiantil, se convirtió en patrimonio de sus líderes históricos. Así, como corriente política, el nuevo CEU se distinguió en los años siguientes por sus prácticas antidemocráticas, que lo mismo se tradujeron en planes de acción decididos cupularmente, que en negociaciones con las autoridades a espaldas de la comunidad. Esta situación se fue agravando debido a la estrecha vinculación que mantenía la organización estudiantil con el Partido de la Revolución Democrática (PRD) desde 1989.

Muchas organizaciones y colectivos estudiantiles que habían participado en la lucha contra al *plan Carpizo*, comenzaron no sólo a distanciarse de estas prácticas sino también a denunciarlas. Por su parte, las nuevas generaciones de activistas, formadas en medio de una desconfianza natural hacia los herederos del CEU, fueron testigos de cómo esta organización se convirtió en un brazo electoral del PRD dentro de la Universidad, y de cómo, luego de las elecciones de 1997, muchos de sus cuadros se integraron como funcionarios o empleados a la estructura del gobierno encabezado por Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, en la Ciudad de México.

²⁷⁵ Fazio, Carlos, “Los megaultras del poder y la reconquista de la UNAM”, en: Rajchemberg, Enrique, *op.cit.*, p. 169.

El movimiento estudiantil de 1999-2000 recogió muchas enseñanzas del EZLN, y de los modos de organización de las comunidades indígenas zapatistas. En ese sentido, si bien es cierto que el CGH contaba con liderazgos identificables, también es cierto que su papel e influencia era muy diferente a la que tuvieron, por ejemplo, Imanol Ordorika o Calor Imaz, en 1987. La diferencia fundamental radica en el peso de las asambleas en la toma de decisiones, y en la manera en que esta instancia colectiva acotaba la influencia de sus líderes. A decir Higinio Muñoz, aquel que quisiera ganar una posición en el movimiento, antes tenía que ganarla en la asamblea, “y para lograrlo no podías ser el activista perfumado del 86-87, el que llega en la mañana y se va por la tarde, el que vive todo el tiempo haciendo declaraciones de prensa [...] Era entonces un requisito comprometerse día y noche en todo lo que significó el movimiento para tener ese peso que hacía falta para hablar y defender una posición en la asamblea.”²⁷⁶

Efectivamente, para las autoridades universitarias la ausencia de líderes plenipotenciarios era un obstáculo para definir arreglos útiles, que conservaran lo esencial de la reforma y permitieran terminar con la huelga. El 7 junio de 1999, por ejemplo, producto de las negociaciones entre un grupo de estudiantes vinculado al PRD, el rector Barnés presentó una nueva propuesta de Reglamento General de Pagos que posteriormente fue rechazada por el CGH. El hecho, si bien demostró que la organización estudiantil era sólida en sus principios, fue utilizado por el rector y por los medios de comunicación para establecer una diferenciación artificial de los huelguistas ante la opinión pública. Se habló entonces de un ala “moderada”, proclive a la negociación y el acuerdo, y de un ala “ultra”, caracterizada por su intolerancia y radicalidad.²⁷⁷ A partir de entonces se construyó una versión televisada del movimiento, que cada noche mostraba en horario estelar cómo la intransigencia de una “minoría” (ultra) se iba apoderando paulatinamente del control de las

²⁷⁶ Rajchenberg, pp. 34-35. El CGH estaba constituido por las 40 asambleas de escuelas, facultades e institutos de la UNAM. Cada asamblea contaba con cinco votos que se utilizaban en las plenarias del Consejo para definir numéricamente los acuerdos, luego de discutir cada punto del orden del día. Frente a las autoridades, el CGH creó una comisión formada por 120 delegados, tres por asamblea, de entre los cuales se elegían a 12 para discutir con los representantes del rector.

²⁷⁷ A decir de Luis Javier Garrido, el PRD, “que en un principio se había opuesto a la huelga sin hacerlo público, y después había pretendido dirigirla para negociarla, al no alcanzar el control del CGH para levantarla en beneficio de sus intereses, no dejó de intervenir buscando acabar con el conflicto sin que se pudieran satisfacer las demandas estudiantiles.” “El movimiento estudiantil 1999-2000 en la UNAM” de Luis Javier Garrido, en: *Rajchenberg, Fazio ibid, p.197-198.*

asambleas, en la medida que se expulsaba a los estudiantes (moderados) que de verdad buscaban una salida al conflicto.

Para la mayoría de la gente el motivo de la huelga era únicamente el aumento en las cuotas, por lo que a los medios de comunicación no les costó mucho trabajo convencer a la población de que el CGH había “perdido el rumbo”. El efecto de esta campaña fue similar en aquellos estudiantes que por diversas razones se habían alejando del movimiento, porque el trabajo de concientización anterior a la huelga no consiguió que la comunidad universitaria mantuviera la determinación suficiente para luchar por el resto del pliego petitorio, frente al alargamiento artificial del conflicto y las presiones académicas de las clases extramuros.

Con una campaña mediática de desprestigio sin precedentes, y frente a la intransigencia de las autoridades universitarias, el movimiento estudiantil comenzó a desgastarse. La reforma al RGP de junio del 99 y la propuesta de solución que presentaron los profesores eméritos dos meses después, significaron una prueba de la que el CGH no salió bien librado, pues en ambos casos la solución a las demandas de los estudiantes estaban muy lejos de ser cumplidas, y el replanteamiento del pliego petitorio decidido en una de las asambleas más largas del movimiento en toda la huelga (más de 30 horas), ni siquiera fue considerado por la rectoría.²⁷⁸

En septiembre, y frente a la falta de voluntad de diálogo por parte de las autoridades, las diferencias naturales al interior de las asambleas se volvieron irreconciliables, de manera que los propios huelguistas terminaron por asimilar los términos *ultra* y *moderado*, con efectos por demás nocivos para el experimento democrático que habían construido. Paralelamente, la radicalización del movimiento se exacerbó gracias a que el gobierno del Distrito Federal, luego de la expulsión de las corrientes perredistas, se sintió en libertad de

²⁷⁸ Esta sesión del CGH comenzó a las 12:00 am del 30 de agosto en el auditorio “Salvador Allende” de la Facultad de Medicina, y concluyó a las 17:00pm del día siguiente en el auditorio “Che Guevara” de la Facultad de Filosofía y Letras. En el resumen de los resolutive presentados por la mesa, 21 escuelas se manifestaron a favor del replanteamiento y 18 por sostener íntegro el pliego petitorio. Se decidió entonces que las relaciones de la UNAM con el CENEVAL, y las reformas de 1997 se suspendieran, siempre y cuando se cumpliera la gratuidad, el Congreso y el desmantelamiento del aparato represivo. González, Ruiz, José Enrique, *Ibidem*, p. 71.

utilizar a la policía para controlar las manifestaciones del CGH, protagonizando graves episodios de represión para cualquier gobierno que se diga de *izquierda*.²⁷⁹

El ambiente de confrontación al interior del movimiento estudiantil pareció desvanecerse por un momento luego de la renuncia de Barnés de Castro a la rectoría de la UNAM, y la llegada de Juan Ramón de la Fuente con una propuesta de diálogo. Sin embargo, como mencionamos líneas arriba, esa posibilidad fue sólo un espejismo, un paso necesario para preparar correctamente la intervención del gobierno federal y ponerle fin a la huelga por la vía de la fuerza.

²⁷⁹ Sin considerar una infinidad de incidentes cotidianos sin cobertura mediática, podemos mencionar la represión del 14 de octubre, en la avenida Periférico, donde cientos de huelguista realizaron una marcha desde la Televisa hasta Tv Azteca, precisamente en contra de la campaña mediática en contra del movimiento llevada a cabo por ambas televisoras. En el ataque resultaron heridos 80 estudiantes y tres fueron detenidos.

REFLEXIONES FINALES

I

En algún momento de, *En el castillo de Barba Azul*, George Steiner,²⁸⁰ jugando con las dimensiones del *hubiera*, reflexiona sobre el Holocausto, que costó la vida de seis millones de judíos; ochocientos mil gitanos, y cuatro millones de prisioneros de guerra soviéticos y otros individuos identificados por los nazis como “enemigos” (comunistas, discapacitados, homosexuales, etc.), durante la Segunda Guerra Mundial. Con cierto dejo de melancolía, Steiner presenta otra cara de esta tragedia cuando lamenta la destrucción de la condición de posibilidad del surgimiento de miles de talentos tras la ruptura brutal de la continuidad genética de toda esa gente que murió en los campos de exterminio nazi.

¿Cuántos médicos, ingenieros, escritores y artistas simplemente no existieron debido a esta ruptura en el horizonte más amplio de la especie humana? Evidentemente esta interrogante no recae en la especulación nostálgica por un grupo indefinido de “individuos ausentes”, sino en la mutilación del potencial colectivo gracias a la acción destructiva de la guerra. En ese sentido, si pensamos que la conflagración a la que se refiere Steiner significó la muerte de poco más de cincuenta millones de personas entre 1939 y 1945, la reflexión se torna mucho más dramática.

Para nosotros, hacer referencia al ensayo de Steiner significa colocar en perspectiva una pregunta más general que subyace a lo largo del presente trabajo, y que tiene que ver con la acción destructiva del capitalismo en su actual fase neoliberal. En un mundo donde 20% de la humanidad concentra 90% de las riquezas, nuestra voluntad de respuesta tendría que echar mano de matemáticas oscuras para cuantificar tanto a las víctimas que lo son por *estorbar* a este orden, como a las que lo son simplemente por *sobrarle*; de esta manera, veríamos que la pregunta nos pone en condiciones de plantearnos un nuevo horizonte de lo *posible*, gracias a la evidencia irrefutable de lo *indeseable*. Sin embargo, ¿es exagerado

²⁸⁰ Barcelona, Gedisa, 1991, *passim*.

equiparar al neoliberalismo con una guerra?, si consideramos la opinión de los indígenas zapatistas, evidentemente no.

Según el análisis del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), luego de las dos primeras guerras mundiales vino una tercera, la *Guerra Fría*, caracterizada principalmente por la carrera armamentista entre las dos potencias de la época, la Unión Soviética y los Estados Unidos; y por el desarrollo de varias guerras locales, que en muchos casos no eran sino el teatro de operaciones de un enfrentamiento indirecto entre dichas potencias, representantes del bloque socialista y del mundo capitalista, respectivamente. Estos enfrentamientos tuvieron lugar en la mayoría de los países de Europa; América Latina y parte de Asia, entre 1946 y 1990. “El resultado fue, como todos sabemos, la derrota y la destrucción de la URSS, y la victoria de EU, alrededor del cual se aglutinan hoy la gran mayoría de los países.”²⁸¹

Tomando en cuenta el análisis de Naomi Klein sobre la *Operación Cóndor*, América Latina fue fundamental para la victoria de los Estados Unidos en la Guerra Fría, así como para el establecimiento de condiciones para el nacimiento del capitalismo contemporáneo.²⁸² Para los países del Cono Sur que padecieron los horrores del terrorismo de Estado durante la década de los setenta y ochenta, el nacimiento del nuevo orden fue altísimo: cincuenta mil asesinatos, 35 mil desaparecidos, 400 mil encarcelamientos, poco más de cuatro millones de exiliados y el empobrecimiento de la inmensa mayoría de la población en un contexto abominable de sometimiento. Es sobre esta base que, a principios de la década de los noventa, comienza la que el EZLN considera como la Cuarta Guerra Mundial.

Esta nueva guerra inicia en un gran territorio conquistado con un enemigo destruido. Para administrar este territorio, que no es otra cosa que el mundo unipolar, se hizo indispensable globalizar las condiciones para el surgimiento de un capitalismo libre de trabas y

²⁸¹ Subcomandante Insurgente Marcos, “¿Cuáles son las características fundamentales de la IV Guerra Mundial?”, en: <http://www.americalatinasemueve.org/web/?Cuales-son-las-caracteristicas>.

²⁸² Recordemos que las dictaduras impuestas en Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia durante los años setenta, sirvieron como campo de experimentación de las teorías del libre mercado en el terreno de la economía real; además de que se frenó, por la vía del genocidio burocratizado, el ímpetu popular que se alzaba por todo el continente exigiendo una alternativa socialista al obsoleto pacto entre el capital y el trabajo, al calor de la crisis económica más fuerte después de 1929.

reglamentaciones, a través de la universalización del mercado en absolutamente todas las dimensiones de la vida. Por lo tanto, si en las primeras guerras el enemigo estaba focalizado en un país (Alemania), y en una ideología (el comunismo), en la actual guerra neoliberal el enemigo es la humanidad entera, en la medida que todo lo humano que se oponga al avance del mercado es un adversario y debe ser destruido.²⁸³

El inicio de la Cuarta Guerra Mundial coincide con la imposición del Consenso de Washington en América Latina, un hecho que para David Harvey marca el viraje forzoso hacia el neoliberalismo a nivel mundial. A partir de entonces, la lógica del libre mercado se ha extendido con la globalización, sometiendo a prácticamente todos las economías del mundo a la agenda de los organismos financieros internacionales. En este proceso de *destrucción creativa*, una vez que se reorganizan los territorios sobre la base de la ganancia, se impone entre la población un nuevo concepto de *ciudadanía* basado en la capacidad de consumo.

Con David Harvey hemos aprendido que el neoliberalismo es fundamentalmente un robo, el robo más grande de la historia. Durante la crisis de los setenta, la economía de libre mercado se presentó como la panacea para la salvación del capitalismo, ofreciendo una nueva era de crecimiento económico y de distribución de la riqueza, sin embargo nunca se especificó que los beneficios eran para unos cuantos, y que la riqueza a distribuir no sería generada por el nuevo orden, sino arrebatada a la gran mayoría de la población para su transferencia a manos privadas. La Cuarta Guerra Mundial, en ese sentido, es la ofensiva económica, política, cultural y militar de un grupo criminal representado por poderosos grupos financieros y grandes empresas transnacionales, así como por las clases políticas de todo el mundo, para la organización de dicha transferencia en un contexto de disciplinamiento social basado en formas novedosas de autoritarismo.

Uno de los señalamientos más inquietantes de George Steiner, es que el Holocausto no fue la antítesis de la civilización moderna, sino más bien una de sus posibilidades. Esta terrible certeza demostró que la modernidad se había equivocado al absolutizar el sentido positivo

²⁸³ *Idem.*

del *progreso* y la *evolución* humanas, pues las atrocidades de la guerra en la primera mitad del siglo XX pusieron en evidencia que la historia no sólo no es un proceso ascendente hacia “algo mejor”, sino que también, y sobre todo, puede ser un descenso a los infiernos. La violencia racional y burocratizada de Auschwitz, y el refinamiento científico detrás del poder destructivo experimentado en Hiroshima y Nagasaki, representan como pocos sucesos las implicaciones de esta afirmación.

Y sin embargo, como hemos visto, la guerra no ha terminado. Nuestro esquizofrénico presente está basado en el perfeccionamiento constante de las condiciones para la obtención de ganancias, a través de tecnologías cada vez más sofisticadas. El refinamiento de la informática, cuyo surgimiento es equiparable a una Segunda Revolución Industrial, permite niveles de simultaneidad impresionantes, y grados de automatización en los procesos productivos nunca antes vistos; sin embargo, también agudiza dramáticamente los niveles del desempleo tecnológico no sólo porque la automatización de la industria reduce constantemente la necesidad de mano de obra, sino también porque la ubicuidad del ordenador en la economía y las nuevas formas de sociabilidad virtual excluyen a quienes entran en la categoría de *analfabetos informáticos*.

La guerra impulsada por el neoliberalismo también crea máquinas de exclusión ahí donde había instituciones encargadas de garantizar el derecho a la salud, la educación, la vivienda, etc., produciendo pequeñísimas ínsulas de privilegio a expensas del despojo de millones de seres humanos. La mercantilización cada vez más avanzada de los sistemas de seguridad social en el mundo permite que diariamente mueran 30 mil niños debido a enfermedades curables; que 448 millones de niños padezcan desnutrición y que sólo uno de cada cinco niños pueda acceder a la educación primaria. En general, según cifras del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (UNDP, por sus siglas en inglés), más de la mitad de la población mundial (2,800 millones), vive con menos de dos dólares al día, y mil millones más lo hace con apenas uno. Estas son tan sólo algunas cifras, insuficientes para darnos una imagen más clara de la catástrofe, pero útiles para iluminar un instante de la pesadilla neoliberal.

George Steiner jugaba con las dimensiones del *hubiera* preguntándose por el potencial humano perdido debido al Holocausto. Nosotros, en medio de esta guerra, debemos preguntarnos sobre lo que se está perdiendo la humanidad gracias a décadas de acumulación de miseria, enfermedad y sufrimiento en las mayorías, para beneficio de una reducida élite mundial. Por fortuna, los diversos movimientos sociales que existen hoy en día desarrollan concepciones y modos de relación (frente al poder, el trabajo, la naturaleza y entre individuos), que son la base de lo que *podría* ser y *hacer* la humanidad en el contexto de un proyecto civilizatorio viable para la sobrevivencia de la especie (y el planeta) en condiciones de justicia e igualdad. De manera que la construcción de alternativas es un proceso vivo que no debemos olvidar a la hora de hacer cuentas con la realidad.

II

A través del presente trabajo de tesis hemos querido reflexionar sobre la educación superior como parte de uno de los ámbitos estratégicos en los que opera la reforma social impulsada por el neoliberalismo. El desarrollo de este tema nos ha permitido reunir los elementos necesarios para cuestionar, de manera argumentada, el sentido general de la política seguida por nuestro país en materia educativa. Asumiendo como válida la teoría zapatista sobre la Cuarta Guerra Mundial, nuestra investigación busca integrarse a la denuncia más general del actual orden de cosas, al señalar los mecanismos, diferentes y complejos, con los que se busca imponer la lógica del libre mercado en nuestras universidades e instituciones de educación superior.

Uno de estos mecanismos, quizá el más importante, es la creación de versiones amenas sobre las reformas neoliberales, en las que tanto funcionarios como autoridades universitarias tratan de convencer a su público (estudiantes, maestros, trabajadores y a la población en general), de que con tal o cual medida los problemas institucionales, reales o inventados, serán superados en cada caso. Como el objetivo de la reforma, en su sentido más amplio, es la privatización de la educación, las justificaciones públicas son útiles para

adormecer la capacidad de respuesta de los afectados, ya que disimulan este objetivo bajo la necesidad de hacer que la educación sea más eficiente, eficaz y productiva.

Al realizar un balance general de la política educativa en los últimos veinte años, nos hemos dado cuenta de que, en relación a los ejes principales de las reformas diseñados por los organismos financieros internacionales, existen avances más que significativos en el establecimiento de condiciones para la administración del sistema bajo una lógica gerencial, propia de las empresas; así como para la transferencia cada vez mayor de los costos educativos a los alumnos y sus familias. En el mismo sentido, a pesar de la adversidad económica, es notable el crecimiento de la oferta privada de educación en todos los niveles (especialmente en el medio y el superior). Por otro lado, el panorama formativo en nuestro país está cada vez más asociado a la necesidades de las grandes industrias y al sector servicios.²⁸⁴

Creemos que estos avances están relacionados con el éxito de la dinámica justificativa que antecede a toda transformación neoliberal, pues incluso ante la resistencia y las críticas esta reforma sigue su curso. En ese sentido, vemos que las interpretaciones más comunes sobre la política educativa tienden a ser fragmentarias, pues se desconoce la interacción e interdependencia del conjunto de las reformas; y parcializadoras, porque los cuestionamientos a la política educativa, o a alguna de sus manifestaciones, se dirimen por lo general en el terreno de la justificación pública que la legitima. Desde la óptica reformista, en este orden de cosas es preferible administrar una crisis producida por el desvanecimiento de una mentira parcial, que enfrentar las consecuencias de la destrucción total del espejismo que oculta el rumbo de una política dada.

Durante las primeras ediciones del Examen Único de Ingreso al Bachillerato, por ejemplo, el rechazo o el desplazamiento de aspirantes a opciones que no eran de su preferencia se justificaba tras la culpabilización de las víctimas (“no se quedó porque no estudió lo suficiente”). Poco después, los sucesivos movimientos de rechazados hicieron evidente la

²⁸⁴ Véase arriba, Cap. II.

falta de espacios en el bachillerato universitario,²⁸⁵ en contraste con la abundancia de lugares en las opciones técnico-terminales. Sin embargo, la principal demanda de estos jóvenes ha sido siempre la apertura de espacios en instituciones como la UNAM o el IPN, de manera que el cuestionamiento más de fondo a la política educativa que posibilita y promueve la existencia de instituciones como el CENEVAL, o que determina la contracción de la matrícula del bachillerato universitario en beneficio de la educación técnica, queda como telón de fondo en los discursos de las organizaciones que promueven la resistencia al Examen Único.

Por su parte, las autoridades educativas han presentado “soluciones” que sirven para fortalecer la administración centralizada de la demanda educativa por parte del CENEVAL; y para atenuar la percepción negativa que la mayoría de los jóvenes tienen sobre la educación técnica. Así, a finales de los noventa se modificó el plan de estudios del CONALEP, para que los aspirantes a los que se les asignara un lugar en ese tipo de escuelas, pudieran ingresar a alguna universidad (tecnológica), si así lo deseaban. Diez años después, cuando la deserción en las escuelas técnicas se volvió inocultable, la solución ofrecida por los funcionarios de la SEP fue la creación de un bachillerato único, a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).²⁸⁶

Sin embargo, justificar los alarmantes niveles de exclusión en la educación media superior y superior en los últimos años, se está volviendo cada vez más difícil para las autoridades educativas y el mismo gobierno. La consecuencia inmediata de esta situación es la existencia de millones de jóvenes que no pueden estudiar porque simplemente no tienen dónde hacerlo; pero tampoco pueden trabajar, porque la situación económica mantiene en el desempleo a 2.5 millones de personas, mientras que otros 3.9 millones sobreviven gracias a diversas formas de subempleo.

²⁸⁵ Que es la preferencia privilegiada de los más de 250 mil egresados de la zona metropolitana.

²⁸⁶ En realidad, la creación de un bachillerato homologado y de carácter nacional es uno de los objetivos plateados desde hace muchos años por los teóricos neoliberales encargados de diseñar la reforma educativa. El hecho de que la medida se presente como una solución al problema del Examen Único llama la atención, porque se demuestra hasta que grado las justificaciones públicas evolucionan.

Nuestra teoría es que el poder de fragmentación y parcialización de las justificaciones oficiales tiende a debilitarse en la medida que el verdadero sentido de la política educativa se manifiesta cada vez más a través de sus efectos negativos. En ese sentido, el mayor peligro para el proyecto de reforma educativa (y para el neoliberalismo en sí), es que las condiciones de exclusión y desigualdad generen una respuesta consciente y organizada de las víctimas. Aunque creemos que esta situación se está acelerando debido a la crisis económica actual, la administración del saqueo en condiciones de estabilidad social tiene un límite; y el hecho de que el neoliberalismo se relacione a formas cada vez más impositivas y violentas, nos parece un indicador de que ese límite se está alcanzando.

En efecto, hace más de diez años los organismos financieros internacionales señalaban que una de las causas principales del deterioro en la calidad de las universidades públicas, era el “escandaloso e incontrolado” crecimiento (250%) que experimentaron durante la década de 1970. En función de esas críticas, para 1990 el incremento en la matrícula fue de apenas 23 por ciento. Tal como vimos anteriormente,²⁸⁷ lo que en verdad se buscaba era hacer descansar el crecimiento del nivel superior en la oferta privada, así como favorecer el desarrollo de las universidades tecnológicas. Sin embargo, este plan resultó ser un fracaso, ya que el crecimiento de la instituciones privadas estuvo muy por debajo de las expectativas, debido a que el límite de su expansión está determinado por factores económicos y no solamente estadísticos, como se pensaba.

Hoy en día el resultado de esta política ha vulnerado las argumentaciones con las que, por ejemplo, la UNAM justifica el estancamiento en el crecimiento de su matrícula. Una prueba de ello son los resultados del primer concurso de selección del 2010, en donde 91% de los aspirantes fueron rechazados. Es decir que de los 115 mil 736 jóvenes que participaron en el concurso de selección, sólo 10 mil 350 fueron aceptados.²⁸⁸ ¿Cómo justificar criterios de selección en los que ni siquiera el promedio es determinante? Sólo por mencionar un caso, para la Facultad de Medicina se presentaron 8 mil 717 solicitudes, y la UNAM sólo ofreció

²⁸⁷ Ver arriba, Cap. IV, 3.3.

²⁸⁸ Olivares, Alonso, Emir, “Rechazados, 91 por ciento de los aspirantes a ingresar a la UNAM”, *La Jornada en línea*, México, jueves 8 de abril del 2010, en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/04/08/index.php?section=sociedad&article=038n1soc>

177 lugares. ¿Existen tantos médicos en el país como para darse el lujo de rechazar a los jóvenes que aspiran a ejercer esa profesión?, esta pregunta podríamos hacerla con respecto al resto de las carreras, y en todos los casos la respuesta sería negativa.

Frente a la actual situación de desempleo y falta de oportunidades, los estallamientos aislados de malestar que ya existen pueden incrementar su beligerancia, profundizar sus cuestionamientos e incluso provocar que sus diversos protagonistas se organicen entre sí para obtener más fuerza y visibilidad, tal como sucedió en 1999 en la Universidad. Es verdad que el movimiento estudiantil encabezado por el Consejo General de Huelga (CGH), surgió en la UNAM como una respuesta a las reformas al Reglamento General de Pagos impuestos por Francisco Barnés de Castro, pero la indignación acumulada por años de imposiciones y autoritarismo en una generación que no ha conocido otra cosa distinta a la crisis económica, fue un importante catalizador que pasó inadvertido para las autoridades a la hora de hacer sus cálculos.

En el contexto de la Cuarta Guerra Mundial, el del CGH fue uno de los tantos movimientos sociales en América Latina, producto de la primera ola neoliberalizadora de la década de los noventa. En México, fue una de las primeras manifestaciones de magnitud considerable en contra del ímpetu privatizador inaugurado por Carlos Salinas de Gortari luego de la firma del Tratado de Libre Comercio, en 1994; y agudizado durante el gobierno de Ernesto Zedillo, en medio de los ajustes estructurales que se impusieron con el pretexto de la crisis económica de 1995. Por otro lado, la forma en que fue administrado este conflicto fue inaugural en muchos sentidos, ya que se experimentaron estrategias mediáticas, discursivas e incluso policiaco-militares que se han vuelto comunes en el tratamiento de otros conflictos, en una lógica que se pretende cada vez más eficiente en lo a que administración del descontento social se refiere.²⁸⁹

La fractura de las justificaciones públicas que le habían dado sustento a las reformas en la UNAM hasta 1999, fue el producto de un proceso larvado que a la hora de manifestarse en

²⁸⁹ El movimiento de ejidatarios del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (2001); Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (2006), y del Sindicato Mexicano de Electricistas, por mencionar los más emblemáticos.

la forma del estallamiento de la huelga, puso en riesgo la viabilidad de la política educativa recetada por los organismos internacionales para el nivel superior. Esta afirmación podría parecer exagerada si no se toma en cuenta que la Universidad Nacional es un referente fundamental para otras instituciones del país (e incluso del resto del continente). Debido a ello era fundamental para el gobierno acabar con este movimiento, por lo que además de alargarse innecesariamente el conflicto, se desplegó una campaña mediática sin precedentes con el fin de dirigir la atención de la opinión pública lejos de las verdaderas razones de la huelga.

Sin duda alguna el papel de los medios de comunicación durante el conflicto es un tema que amerita una investigación aparte. Quienes participamos en el Consejo General de Huelga tuvimos la oportunidad de experimentar directamente los efectos de un cerco mediático que se estrechaba conforme se iba alargando el conflicto, de manera que se podía salir a la calle, hablar con la gente, y escuchar cómo repetía una y otra vez lo que decía la televisión sobre el movimiento estudiantil, como si fuera una opinión propia. Esta estrategia fue muy útil para las autoridades universitarias y para el mismo gobierno, porque desde los medios de comunicación, además de alejar a la opinión pública de los cuestionamientos estudiantiles a la política educativa, se echó a andar la maquinaria del consenso para legitimar el uso de la fuerza pública en contra del CGH, tal como sucedió el 6 de febrero del año 2000.

Sin embargo, la utilización de la fuerza pública tuvo un costo político que primero se hizo evidente en las multitudinarias manifestaciones que exigieron la libertad de los poco más de mil estudiantes encarcelados; y, después, en los innumerables conflictos que durante años persistieron al interior de la UNAM, protagonizados por estudiantes radicalizados que consideraban necesario boicotear abiertamente la llamada “normalización de la vida universitaria”. Por otro lado, si para buena parte de la opinión pública el fin de la huelga significó la resolución del conflicto, no pasaba lo mismo entre la comunidad universitaria, ya que hasta el más pasivo de los estudiantes estaba medianamente informado de que la huelga fue la expresión de una crisis institucional que se venía arrastrando desde largo tiempo atrás.

Por ello, con la promesa de realizar un Congreso Universitario se buscó crear la sensación de que, efectivamente, había la voluntad de discutir sobre el rumbo de la institución y de resolver los problemas de fondo que en ella se viven. Es en este contexto que aparece el libro, *La UNAM, el debate pendiente*, como un supuesto acercamiento a los aspectos fundamentales a discutir en el contexto de la transformación de la Universidad.²⁹⁰

Para nosotros, este texto fue una de las razones que determinaron el rumbo de esta investigación. En primer lugar, porque desde el principio nos pareció que era parte del “control de los daños” causados por el conflicto universitario a la reforma que se venía llevando a cabo desde años atrás; así, se garantizaba una reinterpretación de la fractura en las justificaciones públicas tras el reconocimiento parcial del movimiento estudiantil, pero no de sus razones. En segundo lugar, porque en el tratamiento de cada uno de los temas se omitió deliberadamente la relación entre la reforma universitaria y las presiones de los organismos internacionales para que la educación superior se integre a la cadena de esfuerzos globales que maximizan las ganancias privadas.

Como señalamos líneas arriba, la importancia de la UNAM como referente nacional e internacional está fuera de duda. De hecho, aunque los diagnósticos y recomendaciones de los organismos internacionales revisados en el presente trabajo²⁹¹ se diseñaron para el grueso de las instituciones públicas de educación superior, es evidente que muchas de las observaciones surgieron debido a la experiencia particular de la Universidad Nacional Autónoma de México.²⁹² De tal manera que a la hora de discutir los ejes principales de la reforma (*financiamiento, calidad educativa y autonomía*), nos pareció natural confrontar las conclusiones del libro citado en un ejercicio crítico que, en términos generales, se pretende igualmente válido para el resto de las universidades públicas del país.

Por otro lado, a tono con la metodología propuesta por David Harvey para analizar el neoliberalismo, y tal como se puede apreciar en estas reflexiones finales, más que

²⁹⁰ *UNAM, el debate...* p. 11.

²⁹¹ Véase arriba, Cap. III, 2.

²⁹² Tal es el caso de el Pase Automático, las críticas a la “excesiva politización” de profesores, trabajadores y alumnos como un obstáculo para la imposición de cobros por inscripciones y servicios, etc.

desarrollar las consecuencias de la hipótesis principal de este autor (que el neoliberalismo es un ardid político para la restauración del poder de clase), nos pareció más interesante pensar las diferentes expresiones de las promesas públicas del neoliberalismo en el contexto de la educación superior.

Por un lado, nos llamó la atención que a principios de los años noventa (un momento muy temprano de las reformas neoliberales en materia educativa), Pablo Gentili desarrollara su ensayo confrontando la concepción neoliberal de la crisis educativa, con los efectos más tempranos de las soluciones ideadas por los teóricos del libre mercado para superarla. Por otro lado, la experiencia de haber participado en el Consejo General de Huelga fue un factor determinante, en la medida que no sólo fuimos testigos (y en su momento víctimas) de la construcción mediática del conflicto, sino que a lo largo de estos diez años hemos presenciado la manera en que los comentarios editoriales de TV Azteca, por poner un ejemplo, se han convertido en una interpretación válida del pasado.

Al principio de estas reflexiones señalamos que una de las interrogantes que estuvieron presentes a lo largo del presente trabajo tiene que ver con la capacidad destructiva del neoliberalismo. Si concluimos que esta destrucción es el producto de un nuevo proceso de acumulación de riquezas por la vía del despojo, efectivamente estaremos en condiciones de hacer un balance de lo *posible*, frente a la irrefutable evidencia de lo *indeseable*. Sin embargo, si además asumimos, tal como lo proponen los zapatista, que dicha destrucción es la consecuencia de una guerra contra la humanidad, entonces nuestra responsabilidad frente a la construcción de lo *posible* pasa por la articulación organizada de una conciencia colectiva de lo *indeseable*. Ante los grados escandaloso de violencia que supone la explotación, el despojo, el desprecio y la represión, es necesario apurar la destrucción de todos los espejismos que el neoliberalismo crea con el fin de fragmentar y parcializar nuestra percepción sobre esta guerra. De conseguirlo, estaremos en condiciones de identificar colectivamente al capitalismo como responsable de nuestros males, y asumir la responsabilidad de construir alternativas frente a un orden de cosas que amenaza incluso la sobrevivencia de nuestra especie.

FUENTES

1.- Bibliografía

- ABOITES, Aguilar, Hugo, “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”, en publicación: *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2003, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/Aboties.pdf> (25 de abril de 2010).
- ”El movimiento estudiantil de 1999-2000 en la UNAM”, en: Rajchenberg, Enrique; Fazio, Carlos (eds.), *UNAM: presente ¿y futuro?*, México, Plaza y Janés, 2000, pp. 135-148.
- BOLVINIK, José, “La UNAM y el financiamiento de la educación superior”, en: RAJCHENBERG, Enrique; Fazio, Carlos (eds.), *UNAM: presente ¿y futuro?*, México, Plaza y Janés, 2000, pp. 221-233.
- CAMARILLO, María Teresa; Curiel, Guadalupe, (coord. y asesoría), *Hemerografía del movimiento estudiantil universitario (1999-2000)*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Biblioteca Nacional, Hemeroteca Nacional, 2005.
- CASANOVA, Cardiel, Hugo, *La reforma universitaria y el gobierno de UNAM*, México, UNAM-IISUE/Porrúa, 2009.
- DORANTES, Gerardo, L, *Conflicto y poder en la UNAM. La huelga de 1999*, México, UNAM-FCPyS/Porrúa, 2006.
- FAZIO, Carlos, “Los megaultras del poder y la reconquista de la UNAM”, en: RAJCHENBERG, Enrique; Fazio, Carlos (eds.), *UNAM: presente ¿y futuro?*, México, Plaza y Janés, 2000, pp. 159-174.
- GONZÁLEZ, Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, ERA, 2001.
- GONZÁLEZ, Ruíz, José Enrique, *Diario de la huelga rebelde*, México, ¡Uníos!/FP, 2000.

- GUEVARA, Niebla, Gilberto, *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México, Siglo XXI, 2009.
- HARVEY, David, *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid, Akal, 2007.
- KLEIN, Naomi, *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, Barcelona, Paidós, 2007
- MENDOZA, Javier; Latapí, Pablo; Rodríguez, Roberto (coords.), *La UNAM. El debate pendiente*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2001.
- ORDORIKA, Imanol, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2006.
- RAJCHENBERG, Enrique; Fazio, Carlos (eds.), *UNAM: presente ¿y futuro?*, México, Plaza y Janés, 2000.
- ROSAS, María, *Plebeyas batallas. La huelga en la Universidad*, México, ERA, 2001.
- SKAUGTHER, Sheila; Leslie, Larry, *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, ed. The Johns Hopkins University Press, Estados Unidos, 1997.
- SOTELO, Adrian, *Neoliberalismo y educación. La huelga en la UNAM a finales de siglo*, Ediciones Caballito, México, 2000,
- STEINER, George, *En el castillo de Barba Azul*, Barcelona, Gedisa, 1991.
- TELLO, Peón, Nelia E.; de la Peña, José Antonio; Garza Falla, Carlos (coords.), *Deslinde. La UNAM a debate*, México, Cal y Arena, 2000.
- ZIBECHI, Raúl, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, México, Bajo tierra/Sísifo, 2008.

2.- Hemerografía

- ABOITES, Aguilar, Hugo, “Tratado de Libre Comercio y educación superior: El caso de México, un antecedente para América Latina.” *Perfiles educativos*. 2007, vol.29, n.118, pp. 25-53. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0185-2698 (25 de abril de 2010).
— “Universidad en vilo: la privatización de la educación y la UNAM”, en: *Versus*, núm., 2-3, 2000, pp. 38-51.

- AVILES, Karina, “Inaceptable ‘presión’ para que la UNAM siga la reforma de la SEP”, *La Jornada en línea*, México, 20 de julio de 2009, en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/07/20/index.php?section=sociedad&article=042n2soc> (25 de abril de 2010).
- COELLAR, Salinas, María Teresa, “El CENEVAL, punto de desacuerdo en la UNAM”, en: *Versus*, núm., 2-3, 2000, pp. 52-55.
- HARVEY, David, “El neoliberalismo como destrucción creativa”, en: *Memoria*, México, 232, agosto-septiembre, 2008, pp. 18-31.
- MACENA, Gustavo, “Consecuencias sociales del desempleo tecnológico”, en: *Diario Eyipantla-Milenio*: <http://www.diarioeyipantla.com/consecuencias-sociales-del-desempleo-tecnologico> (25 de abril de 2010).
- OLIVARES, Alonso, Emir, “Rechazados, 91 por ciento de los aspirantes a ingresar a la UNAM”, *La Jornada en línea*, México, jueves 8 de abril del 2010, en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/04/08/index.php?section=sociedad&article=038n1soc> (25 de abril de 2010).
- POY, Solano, Laura, “En 2012, cobertura de 30% en enseñanza superior”, *La Jornada en línea*, México 21 de marzo de 2009, en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/03/21/index.php?section=sociedad&article=038n2soc> (25 de abril de 2010).

3.- Referencias electrónicas

- COLADO, Eduardo, “Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada”, en: Scielo Brazil “Scientific Electronic Library On Line”: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a17v2484.pdf> (25 de abril de 2010).
- GENTILI, Pablo, “El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”, en: Sindicato de Trabajadores Docentes del Estado de México, CONALEP, <http://sitdem.webcindario.com/concenso%20de%20washington.pdf> (25 de abril de 2010).
- LLARENA, de Thierry, Rocío, “La educación superior en México”, ANUIES, en: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/UDUAL.pdf (25 de abril de 2010).

- PRD (Partido de la Revolución Democrática), “TLC y educación superior”, en: <http://ierd.prd.org.mx/> (25 de abril de 2010).
- RODRÍGUEZ, Doval, Fernando, “Breve análisis de una opción para mejorar la calidad de la educación en México”, en: Fundación Presiado, <http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc149/subsidio.pdf> (25 de abril de 2010).
- SANTIZO, Rodall, Claudia A., “La descentralización educativa en México”, en: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), <http://www.inafed.gob.mx/Bachillerato.pdf> (25 de abril de 2010).
- SUBCOMANDANTE Insurgente Marcos, “¿Cuáles son las características fundamentales de la IV Guerra Mundial?”, en: *América Latina se mueve*, <http://www.americalatinasemueve.org/web/?Cuales-son-las-caracteristicas> (25 de abril de 2010).
- VALDÉS, P. Salvador, *Orígenes de la crisis de la deuda: ¿nos sobreendeudamos o nos prestaron en exceso?*, Superintendencia de Bancos e instituciones financieras de Chile, en: http://www.sbif.cl/sbifweb/servlet/DBiblioteca?indice=6.5&TXT_CORRELATIVO=R181&CTR_CORRELATIVO=R18100001 (25 de abril de 2010).
- VERGER, Planells, Antoni, “El Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC. Aproximación a su impactos en los sistemas educativos”, *Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza*, en: http://www.stes.es/comunicacion/clarion/clarion13/EC13_050607.pdf (25 de abril de 2010).

4.- Documentos

- ANUIES, (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, en: http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf (25 de abril de 2010).

- BARNÉS, de Castro, Francisco, *Plan de desarrollo 1997-2000*, UNAM, México, 1998. pp. 86.
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo), “La educación superior en América Latina y el Caribe”, en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481830> (25 de abril de 2010).
- BM (Banco Mundial), “Estrategias para la Educación en México”, en: *Versus*, México, núm., 2-3, 2000, pp. 150-158.
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), “¿Qué son los CIEES?”, en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php> (25 de abril de 2010).
- COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Superior), en: <http://www.comipems.org.mx> (25 de abril de 2010).
- CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), “Programa Institucional 2007-2012, aprobado en la LXXV Sesión de la H. Junta Directiva”, en: http://www.conalep.edu.mx/wb/Conalep/Cona_Programa_Institucional_20072012 (25 de abril de 2010).
- “Lerma”, “Nuestra Historia”, en: <http://conaleplerma.galeon.com> (25 de abril de 2010).
- CONGRESO DE LA UNIÓN, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (25 de abril de 2010).
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior), “¿Qué es la COPAES?”, en: http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes.htm (25 de abril de 2010).
- DEGETI, “Breve Historia de los Institutos Tecnológicos en México”, en: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?idcont=153> (25 de abril de 2010).
- DGAE (Dirección General de Administración Escolar), *Legislación Universitaria*, “Ley orgánica de la UNAM”, en: <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/leyorgunam/leorunam.html> (25 de abril de 2010).
- DGAPA (Dirección General del Personal Académico), “Programa de estímulos”, en: <http://dgapa.unam.mx/> (25 de abril de 2010).

DP-UNAM (Dirección de Personal), “Estadísticas”, en: <http://www.planeacion.unam.mx/> (25 de abril de 2010).

ESTADÍSTICA/UNAM, “Portal de estadística universitaria”, en: http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php (25 de abril de 2010).

FORO LABORAL, Boletín de Prensa de la Coalición Trinacional y el Comité Estudiantil Metropolitano (CEM), “Critican el Examen Único y la pasividad del gobierno del Distrito Federal ante los llamados de la CDHDF”. Ciudad de México, 21 de junio de 2003, en: <http://www.forolaboral.com.mx> (25 de abril de 2010).

IIJ/UNAM (Instituto de Investigaciones Jurídicas) Reglamento General de Pagos-1986, “Justificación de motivos”, en: Compendio de Legislación, <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/231.pdf> (25 de abril de 2010).

—*Índice por periodo rectoral*, “José Sarukán Kermez”, en: <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/rectores/r39.pdf> (25 de abril de 2010).

—Reglamento General de Pagos-1999, en: <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/285.pdf> (25 de abril de 2010).

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), “¿Qué es el INNE?”, en: <http://www.inee.edu.mx> (25 de abril de 2010).

OMC (Organización Mundial de Comercio), “¿Qué es la Organización Mundial de Comercio”, en: http://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/tif_s/org6_s.htm (25 de abril de 2010).

SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior), “RIEMS: Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad”, en: http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_ (25 de abril de 2010).

5.- Consulta

RAE (Real Academia Española), en: <http://buscon.rae.es/draeI/html/cabecera.htm>

WIKIPEDIA, *La enciclopedia libre*, en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>