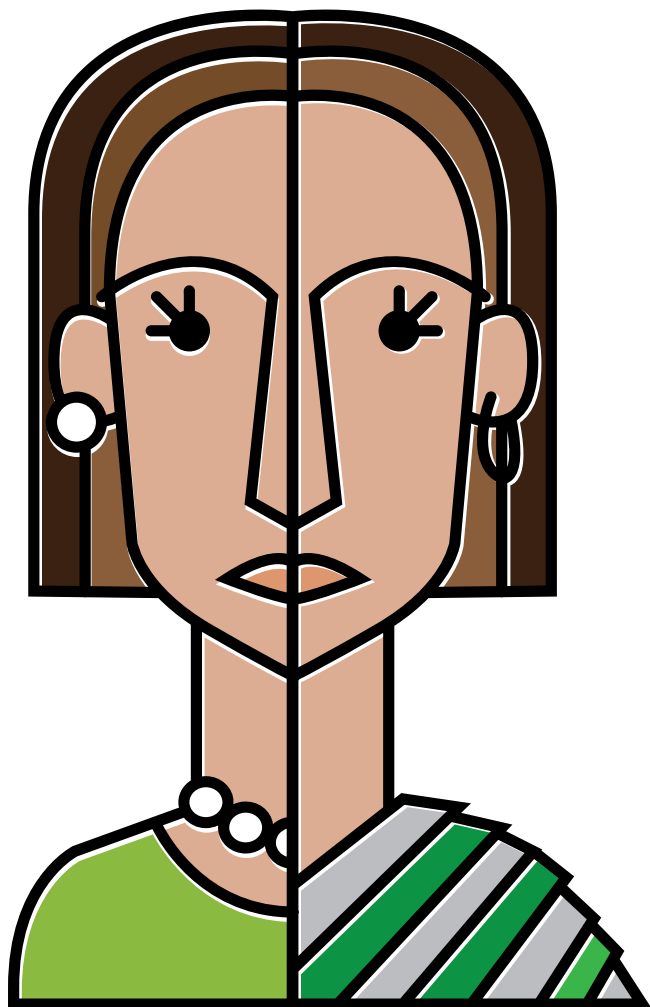




ROSTROS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Confluencias públicas y privadas

GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rostros de la educación superior

Confluencias públicas y privadas

Rostros de la educación superior
Confluencias públicas y privadas

Guadalupe Olivier Téllez

Rostros de la educación superior

Confluencias públicas y privadas

Guadalupe Olivier Téllez

maria969@yahoo.com.mx

Primera edición, noviembre de 2014

Edición y corrección de estilo: Patricia Paredes

Formación: Manuel Campiña Roldán

Diseño de portada: Jesica Coronado Zarco

© Derechos reservados por la autora Guadalupe Olivier Téllez

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
ISBN 978-607-413-174-1

LA427.5	Olivier, Guadalupe
O4.7	Rostros de la educación superior: Confluencias públicas y privadas / Guadalupe Olivier. - - México : UPN, 2014. 356 P. - - (Horizontes educativos) ISBN 978-607-413-174-1 1. Educación Superior - México. 2. Universidades y Colegios Privados - México. 3. Universidades y Colegios Públicos - México. I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
----------------------	----------

PRIMERA PARTE. EL DEBATE SOBRE LO PÚBLICO
Y LO PRIVADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO I

ALGUNAS ALTERNATIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	31
---	-----------

CAPÍTULO II

LA FUERZA DEL MERCADO Y LAS DISTINCIONES ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO.....	51
--	-----------

CAPÍTULO III

ENFOQUES RECIENTES: LA PRODUCCIÓN DE BIENES Y LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA.....	89
--	-----------

SEGUNDA PARTE. RASGOS DE CAMBIO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES, PERSPECTIVAS Y ELEMENTOS EMERGENTES	109
--	------------

CAPÍTULO V	
PROCESOS DE CAMBIO Y TENDENCIAS	
DE PRIVATIZACIÓN EN MÉXICO	127
 CAPÍTULO VI	
ESPACIO PÚBLICO Y PRIVADO EN LA EDUCACIÓN	
SUPERIOR CONTEMPORÁNEA EN MÉXICO	143
 CAPÍTULO VII	
EL CANTO DE LAS SIRENAS: TENSIONES	
EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA ...	179
 CAPÍTULO VIII	
LA TRANSICIÓN AL NUEVO SIGLO Y EL INCIPIENTE	
RESULTADO DE LOS CAMBIOS	235
 CAPÍTULO IX	
EL SIGNO DE LA COMPETENCIA: TENSIONES EN	
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA	271
 A MANERA DE CIERRE:	
LA VINCULACIÓN ENTRE LOS OPUESTOS.	321
 ANEXOS	351

A Leo y a Manolo, por la generosidad de regalarme su tiempo.

Lo no compartido, sus juegos no jugados, sus ganas de decirme: “quédate otro rato” con sus enormes brazos abiertos. Por su extraordinaria capacidad de comprenderlo todo. Por su risa de la mañana y sus ojos amorosamente abiertos. Por las grandes enseñanzas que ocupan sus pequeños cuerpos. Por ser dos de las mejores razones para luchar todos los días.

A Sergio, apoyo inconmensurable, el más grande impulso, el roble de quien asirme para poder crecer. El siempre dispuesto, el amigo y confidente. El colega, el intelectual, el camarada y todo el tiempo compañero. El que conjuga las razones, nuestras razones de vida. Mis latidos y mi aire.

Las manos con la música, las canciones con el llanto, la emoción y la fuerza. La libertad, la esperanza, las risas, las palabras y el amor.

PRÓLOGO

Los procesos de transformación del sistema de educación superior en décadas recientes incluyen hechos inusitados en su historia. En este marco, llama la atención el rápido crecimiento del sector privado ocurrido en la década de los noventa del siglo pasado. Este proceso no estuvo aislado ni tampoco significó únicamente aplicar una política que estimulara la inversión privada en la formación profesional. Involucró también la perspectiva sobre la cual el sistema de educación superior en su conjunto tendió a modificarse. Ha sido en todo caso un proceso complejo de cambio¹ que involucró también al régimen público, producto de la visión que sobre las políticas sociales han tenido los recientes gobiernos en México perfilada claramente desde las reformas constitucionales de 1993.

La consolidación del proceso de cambio del sistema se explica desde el conjunto de reformas que reorientaron el modelo educativo con el salinismo; este elemento correspondió a una restructura general en una nueva fase del capitalismo mundial, en la que se involucraron cambios definitivos en las instituciones, más allá

¹ En este trabajo se utilizan como sinónimos los términos cambio y transformación. El uso indistinto se debe a una aplicación semántica meramente práctica. No así en otros términos como reforma, que se utiliza con una connotación conceptual concreta y explicativa que se verá con mayor profundidad en el Capítulo III.

del ámbito del intercambio económico. Pueden mencionarse otras implicaciones relevantes, como los importantes procesos de polarización social reflejados en el tipo de acceso a la educación y la redefinición de visiones, lógicas y prácticas que influyen el plano ideológico y cultural de la sociedad.

Una hipótesis de esta investigación es que el presente es resultado del desarrollo de una mercantilización generalizada en la sociedad que ha penetrado de manera indistinta, aunque heterogéneamente, en las instituciones sociales. Un elemento constitutivo de este fenómeno es la aparición de múltiples procesos de privatización que expresan dinámicas de empresarialización y gerencialización dentro de las instituciones educativas. De esta manera, el objetivo del trabajo es vincular el proceso de cambio de la educación superior mexicana frente a las diversas manifestaciones de privatización, en un entorno altamente definido por el mercado. En este sentido, se correlacionan dos fuerzas en tensión: la definición de los organismos encargados de elaborar políticas educativas para el sector y la compleja implementación de cursos específicos donde los líderes institucionales son los mediadores entre las orientaciones del Estado y los actores educativos.

En este contexto, aunque el problema sobre la privatización de la educación conlleva un acalorado debate, la perspectiva de este trabajo es que privatizar resulta un proceso complejo, con fases de desarrollo diferenciadas que no implican “poner en venta” a las instituciones públicas, ni transfiere el acto administrativo o delegativo del Estado de responsabilidades públicas a sectores privados. Significa considerar también ciertas la aplicación de estrategias empresariales, patrones y racionalidades que desplazan el carácter colectivo sobre el que se basa el fin público, a una dimensión individualista que impacta los fines, quehaceres y contenidos esenciales de la educación. Este es el tema fundamental del trabajo, del cual me ocuparé a mayor profundidad en los capítulos subsecuentes.

El antecedente inmediato de este texto es una investigación donde analicé el proceso de crecimiento de la educación superior

privada a nivel nacional. En ese primer estudio, se intentó conocer el desarrollo espacial del régimen privado y destacar sus principales componentes, tomando en cuenta su gran heterogeneidad institucional. El periodo de estudio comprende desde 1982 hasta 2002, donde también hice un rastreo histórico de la evolución de la educación privada en el país a fin de observar las interrelaciones políticas que le dieron lugar. Con esta investigación comencé a reconocer ciertos rasgos de cambio fundamentales en el sistema superior que incluían a ambos regímenes, el público y el privado. Así, entre otros, pude apreciar que los cambios en el sistema, influidos por la lógica de la privatización, tendían a manifestarse a través de dos procesos simultáneos: 1) la expansión de establecimientos superiores de régimen privado, y 2) la privatización-mercantilización de las instituciones públicas, a partir de mecanismos de cambio presentes dentro de ellas. La inferencia fue que los dos aspectos habían de tener puntos de imbricación en tanto partes de un fenómeno común, sobre todo considerando para ambas esferas que:

- a) Las instituciones se encuentran en una fuerza tanto endógena como exógena en la que están predispuestas a desarrollar mecanismos de operación y validación a partir de lógicas de mercado, que tienen como una de sus implicaciones a la privatización.
- b) La privatización se expresa en espacios y discursos múltiples, provocando en las instituciones ambientes de tensión y conflicto.
- c) Las instituciones generan su propia interpretación simbólica de “lo privado” cuyas referencias surgen como elementos emergentes de articulación institucional, entre sus sectores: académico, estudiantil, administrativo; y sus diversas dimensiones: laboral y política, por mencionar algunas.

El punto clave es que, según estas consideraciones, se debería establecer una conexión teórica y metodológica para demostrarlo. De esta

forma definí dos estrategias, la primera fue la elaboración teórica fina, a partir de las consideraciones y hallazgos de mi investigación anterior, lo que implicó una nueva formulación del problema que implicó el desarrollo de nuevas indagaciones, principalmente en el terreno teórico. La segunda estrategia fue el trabajo empírico, considerando que ambos sectores, el público y el privado son espacios de tensión en donde es necesario penetrar en su vida institucional para interconectar fuentes documentales y darle voz a los sujetos. La concreción de ambas estrategias dio como resultado el documento que aquí se encuentra.

Este trabajo por la lógica argumentativa se divide en tres partes, con nueve capítulos y un cierre. La primera parte es una suerte de definición de perspectiva teórica y metodológica, que se contruye a partir de tres capítulos. En primer lugar, me interesó destacar que las instituciones educativas son esencialmente espacios de confrontación y disputa donde interactúan procesos amplios del contexto social. En ellas, se presentan procesos de interacción política y simbólica que se desatan en periodos de cambio evidentes. De esta manera, abordo algunas aportaciones teóricas que han estudiado el problema educativo en esta articulación entre lo político y lo social, a fin de establecer las posibilidades de aplicación teórica y metodológica en el cambio y la reforma educativa que expliquen los procesos de privatización de la educación superior contemporánea en México.

Asimismo, se abordan los enfoques de la dialéctica y la contingencia como referentes intrínsecos a la problemática educativa. Ambas nociones tienen como punto medular los procesos históricos que definen la relación entre los fenómenos de la sociedad y la educación en un espacio y tiempo concretos caracterizados por el dominio de los condicionantes contextuales y las definiciones de los sujetos sociales en conflicto. Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, abordo la noción de isomorfismo como perspectiva y herramienta analítica. En este punto, me concentro en una explicación sobre las ventajas de utilizar metodológicamente en

el tema de la educación superior, pues permite realizar un análisis comparativo respecto a las instituciones públicas y privadas, el reto principal de este trabajo. Fue posible ubicar elementos transversales vinculados a la privatización en un contexto de mercantilización generalizada, dentro de instituciones públicas y privadas de educación superior en la Ciudad de México.

La perspectiva del isomorfismo me permitió, en este sentido, ubicar factores de translación isomórfica entre las instituciones, donde el principal elemento a considerar fue su heterogeneidad. Aunque es indudable el gran número de elementos concretos que distinguen a las instituciones de ambos regímenes y también entre ellas mismas, ha sido una herramienta útil para acercarme al estudio de la educación pública y privada en su conjunto, en tanto mi mayor interés es tratar de desarrollar un ejercicio que supere los estudios del ámbito público y privado. Esto último implicó al mismo tiempo, ubicar elementos conceptuales suficientes. De tal manera inicié con el tema del mercado como referencia general, al considerarlo como un componente que influye en las dinámicas hegemónicas de la sociedad.

En tal sentido, se incorporó la noción de universidad al capitalismo desarrollado, pues cobró significado en la medida en que se integró al mundo mercantil. Posteriormente establezco algunos conceptos que, a mi juicio, se utilizan en la actualidad para analizar los cambios ocurridos en la educación superior: privatización, mercantilización, comercialización y empresarialización. Si bien no han sido los únicos, ocupan un lugar relevante en los estudios recientes y, al mismo tiempo, pueden perfilarse como aspectos nodales en el análisis del objeto de estudio. Resulta importante precisar cómo se han utilizado los conceptos a partir de referentes y casos concretos, además establecer distinciones entre cada uno de ellos, para distinguir las esferas de lo público y lo privado. Así presento distinciones entre ambos ámbitos, a partir de algunas de sus interpretaciones teóricas, de sus principales aplicaciones y desarrollo dentro de la educación superior.

Al final de esta primera parte, me interesó mostrar dos de los enfoques más recientes para analizar el cambio en la educación superior. Por una parte, la perspectiva que establece el debate sobre la vinculación de las instituciones superiores con la producción de bienes tanto materiales, como simbólicos y sociales, donde el conocimiento está ligado a su carácter práctico y comercial. Por otra parte, abordo el tema de las nuevas formas de gestión implementadas en las instituciones públicas. En ambas hay una relación estrecha que puede corroborarse en cómo es entendida la educación superior en determinados contextos asociados a la generación de bienes, sean materiales o sociales y los espacios prioritarios para estudiar al sistema. Así, en un primer momento, expongo el tema de las políticas globales y la orientación de las instituciones de educación superior como generadoras de bienes. Posteriormente, trato las orientaciones en el sector público que adoptan nuevas formas de gestión en el marco de la oleada de privatización, también se presentan algunas tendencias importantes en las instituciones, su comportamiento, conexión interinstitucional del sistema público y privado en México.

En la segunda parte del trabajo, se establecen los antecedentes y el contexto general de la educación superior contemporánea, esta sección se divide en tres capítulos. En el capítulo IV, se presentan algunos elementos que, desde mi perspectiva, permiten entender cómo el campo educativo y, en específico, la educación superior, está definido invariablemente por el tipo de sociedad y proceso histórico. En este sentido, la educación superior contemporánea se asocia con lo que Claudio Bonvecchio (2002) denomina “universidad del capitalismo avanzado”. Esta dimensión histórica es fundamental porque contribuye a explicar los rasgos que definen los nuevos procesos institucionales en la universidad, su complejidad, la magnitud de sus diferenciaciones y resistencias. Incluso en la variación y el incremento de su uso semántico, se comprende cómo el término universidad comenzó a tener un significado limitado en las políticas educativas y, por otra parte, implicó una inflexibilidad conceptual

para los estudiosos de este nivel educativo ante los procesos de diversificación institucional después de la Segunda Guerra Mundial.

Considerando los nuevos escenarios del sistema, se establece la importancia de las precisiones históricas, económicas y políticas que repercuten en la definición de las instituciones educativas, porque precisamente en ello subyace la visión específica de su papel social. Con esta perspectiva, pretendí colocar los eslabones que explicaran la fase de privatización de la educación superior de los años recientes a partir de la comprensión de procesos históricos articulados. Al mismo tiempo esta comprensión global puede explicar los procesos diferenciados de cada institución que cambia. Aunque se hace un recorrido histórico muy general, se destacan los elementos que estructuran nuevas condiciones sociales en el desarrollo de la educación universitaria desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del XX. El propósito, en este caso, es ordenar en general los significados de las instituciones universitarias en periodos concretos.

Es importante este reconocimiento histórico para comprender el dominio del modelo norteamericano de educación superior, sobre todo porque constituye un parámetro en la calidad de la enseñanza, pues es un imán orientador de la transformación de las universidades en el mundo. La fuerza educativa de este modelo se colocó en las políticas educativas internacionales, pero tuvo un mejor recibimiento con la emergencia de instituciones para formar profesionales técnicos. Pero no sólo en términos de la formación propiamente, sino en el tipo de temas, distribución de referentes ideológicos asociados a la tecnocracia y la incorporación de dinámicas de apropiación del propio espacio institucional que implicó a la larga la adopción de una cultura universitaria con visos gerenciales.

Intento mostrar que algunas de las tendencias de la dinámica institucional son el modelo-empresa, cuyo principio rector es la eficiencia y la calidad total. Lo interesante es que se internalizan lógicas y perspectivas del marco competitivo de las empresas en la vida cotidiana, de una manera inconsciente y simbólica, donde la formación

profesional se circunscribe en los significados que van más allá del dominio especializado de saberes y técnicas. Implica centralmente la manera cómo se expresan cultural, ideológica y socialmente interpretaciones mediadas por políticas educativas orientadas al eficientismo, cuyas repercusiones se encuentran en la vida social y en su expresión política. Esta lógica, que ha penetrado en las instituciones superiores en el mundo, no es de ningún modo homogénea, existen procesos diferenciados de transformación que adoptan la privatización *sui generis*. Este marco permite establecer distinciones entre las nociones de reforma y cambio, porque no solamente indican una diferencia semántica, en realidad, muestra las fases de transformación del sistema, por una parte, pero también explican la fuerte connotación política del cambio institucional. Consideré importante plantear estas diferencias en un apartado, para así entender las rutas que el sistema superior mexicano ha tomado al adaptar sus instituciones con la tensión entre las determinaciones políticas de los gobiernos y las demandas de la sociedad.

De esta forma, intento mostrar los condicionantes que permiten introducir la privatización en el sistema educativo superior mexicano y cómo, desde su propia estructuración histórica, ha adquirido una expresión específica en sus instituciones. Esto se explica precisamente a partir de las etapas introductorias en las que se imbrican los procesos de reforma y cambio. Una de las características del sistema de educación superior contemporáneo en México es, precisamente, que la tendencia a la privatización adoptó formas similares a otros sistemas en el mundo, pero con fases de implementación específicas asociadas a las posibilidades de los acuerdos internacionales y la reforma constitucional en materia educativa.

En la tercera parte del documento presento el análisis del trabajo de campo. Inicio con un breve relato histórico que ubica la particularidad constitutiva del sistema de educación superior mexicano y algunas de las perspectivas políticas y sociales que se dieron a lo largo de su trayectoria. Esto con el fin de localizar momentos de cambio en el sistema que permitan entender la relevancia del carácter

público de la educación universitaria en la actualidad. Así esta tradición, confrontara aspectos discursivos y políticos ante la irrupción del sistema privado y su rápido crecimiento en las últimas décadas.

Por ello es necesario establecer las formas que ha adoptado la presencia de la acción privada en la educación y los mecanismos generadores de ofertas educativas y modalidades profesionales diversas, ante un cambio inminente de la política gubernamental ante el sistema terciario. Se presentan, en esta parte, algunos datos estadísticos generales que dan muestra de su conformación cuantitativa y su presencia regional. También presento la discusión sobre las transformaciones del sistema público y sus virajes regulados por una nueva dinámica de operación, regulación, control académico y contención financiera. Estos elementos, en su conjunto, han borrado las líneas que antes dividían las prácticas del sistema público y el sistema privado de educación superior.

En una siguiente parte, se retoman los procesos de las instituciones públicas desde dos ejes de aproximación: la noción de cambio y la privatización. Me interesó destacar lo que representan ambos aspectos para académicos de las instituciones públicas, en función de sus vivencias particulares. Si bien el objetivo es expresar el cambio y la privatización, se enfatiza una triangulación que articuló investigaciones sobre el sistema superior público, documentos institucionales y las voces de algunos de sus protagonistas, de este modo se establece un puente que permita distinguir procesos internos que casi un nunca se presentan en documentos oficiales y otras investigaciones publicadas. En los primeros, sobre todo, se plasman por lo regular resoluciones acabadas que no dan suficiente cuenta de los impactos directos en los agentes. Consideré, pues, la idea de una universidad viva que actúa más allá de sus estatutos y reglas de operación. Como ya he planteado, uno de mis primeros puntos de partida fue entender cómo los espacios educativos son, al mismo tiempo, espacios de tensión, confrontación y disputa. Por esta razón, retomé este principio e incorporé las voces de los protagonistas, un elemento relevante para sustentar las fuentes documentales.

De tal manera, mi finalidad no es presentar la evolución de las instituciones públicas de la ciudad de México y la zona metropolitana, existe mucha literatura general y particular sobre las universidades públicas más importantes del país y su relación a diversos aspectos de las nuevas configuraciones marcadas por las políticas recientes. Mi interés fue establecer otro tipo de acercamientos, que integren los procesos de cambio y privatización en el mercado como ejes explicativos del sistema público de la zona metropolitana. Nunca dejé de tomar en cuenta que estaba tratando instituciones con composición y antecedentes muy diversos, sin embargo, esta situación no limitó la investigación; al contrario, ha sido la mayor fortaleza pues los diversos contextos corroboraron el tipo de impacto del cambio y la privatización para intentar establecer la relación isomórfica. Así se distinguen varios rasgos comunes que dan cuenta de dichos procesos en las universidades públicas en dicha área geográfica.

También se presentan algunos rasgos de configuración espacial en un breve análisis, que ubica a ciertas de instituciones públicas y sus respectivos planteles. Posteriormente analizo los puntos de vista de los informantes tomando en consideración tres etapas de desarrollo de los cambios y privatización, la primera etapa: antecedentes y primeros rasgos de ambos procesos; la segunda: crisis y nuevos escenarios; la tercera muestra los resultados del desarrollo de la educación superior pública. La idea es presentar la transición al nuevo siglo y los primeros resultados de los programas y procesos que dan lugar a los acontecimientos recientes en las instituciones.

Después presento la perspectiva desde las instituciones superiores privadas y del mismo tratamiento al descrito para las instituciones públicas. Retomé una ruta de instituciones privadas de la zona metropolitana en función de los relatos de los informantes. Las categorías de análisis fueron las mismas que en el ámbito público para establecer asociaciones y disociaciones, es necesario mostrar los ejes metodológicos y así clarificar las dimensiones de este análisis.

PRECISIONES METODOLÓGICAS

Consideré en primera instancia los antecedentes y especificidades de cada institución triangulándolas con información documental y las entrevistas. Después, analicé e incorporé en conjunto las instituciones objeto de estudio a fin de explicar el proceso de cambio y la orientación privatizadora en una dimensión totalizadora aglutinada bajo la concepción de sistema, aunque también intenté destacar aspectos relevantes que identifican a cada institución. Para el caso del régimen público trabajé con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) concretamente en la Facultad de Estudios Superiores-Aragón (FES-Aragón) y la Facultad de Arquitectura; con la Universidad Autónoma Metropolitana en la Unidad Azcapotzalco (UAM-Azcapotzalco) y la Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco); en el Instituto Politécnico Nacional particularmente en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA-Zacatenco) y en la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad Ajusco (UPN-Ajusco).

El relato que presento tiene como eje argumentativo el cambio y la vida institucional, a partir de ello analizo el proceso de privatización de las instituciones públicas, en dos fases de articulación. En la primera, fase vinculo los datos de las denominadas esferas centrales, es decir, las instituciones con una codificación específica: UNAM (PLA), UAM (PLB), IPN (PLC) y UPN (PLD) y posteriormente se asociaron a los datos obtenidos, denominadas como microesferas.

Tabla 1. Instituciones de educación superior pública estudiadas

Esferas centrales	Microesferas
UNAM (PLA)	FES Aragón (PL.A1) Facultad de Arquitectura (PL.A2)
UAM (PL.B)	UAM- Azcapotzalco (PL.B2) UAM - Xochimilco (PL.B3)
IPN (PL.C)	IPN-ESIA (PL.C4)
UPN (PL.D)	UPN-Ajusco (PL.D5)

*PL es abreviatura de Pública, las letras y los números indican un criterio de orden.

Estas son: FES-Aragón (PL.A1), UAM-Azcapotzalco (PL.B2), UAM-Xochimilco (PL.B3), ESIA-Zacatenco (PL.C4) y UPN-Ajusco (PL.D5):

Las microesferas se trabajaron con 13 entrevistas a profundidad a partir de relatos biográficos profesionales basados en trayectorias académicas. Este método permitió ubicar los procesos de transformación específicos en este estudio. Una de las virtudes de este procedimiento fue que no requirió de una profundización metodológica muy compleja pues se establecieron de antemano líneas temporales características del cambio institucional trabajadas ya por diversos especialistas en el tema. En este trabajo ubiqué, por tanto, los siguientes cortes temporales: 1) finales de los ochenta, 2) década de los noventa y 3) el tiempo presente.

Esta definición temporal me permitió la selección de los informantes con perfiles muy concretos:

- Tener actividad profesional de 20 años, por lo menos, ya que lo consideré como el periodo mínimo para recortar temporalmente esta investigación (indicado en el párrafo anterior), esto se basa en el proceso de cambio de la educación superior mexicana argumento a lo largo de todo el trabajo.
- Ser profesor de tiempo completo y haber ocupado algún puesto de mando medio. Este aspecto es muy relevante para la investigación, pues se considera que en este posicionamiento el académico se vincula más con la actividad institucional cotidiana; en este sentido, se constituye como un agente clave porque tiene una relación con el poder político y en contacto directo con la base, tiene poder de decisión relativa al operar las políticas educativas internas y externas con un margen de tensión entre sus grupos subalternos y el propio poder político de la institución. Por ello estos académicos funcionan como informantes idóneos porque pueden dar cuenta de las disyuntivas de aplicación práctica de las políticas que no se encuentran documentadas formalmente y, por otra parte, da cuenta de los impactos directos en la actividad institucional.

INSTRUMENTO

Se realizaron varias pruebas para concretar una versión definitiva de guión de entrevista. En más de una ocasión, me di a la tarea no sólo de ubicar, sino de conseguir la entrevista con los informantes idóneos. Asumir con paciencia este largo proceso cobró más tarde excelentes frutos. Solicité a cada uno de los informantes el relato de su trayectoria académica desde su incorporación inicial a la vida universitaria hasta hoy día. Se orientó la conversación hacia una ubicación temporal identificada en tres etapas: finales de los ochenta, los noventa y la época actual. Se hizo especial hincapié en los procesos de transición institucional y la relación que mantenían con su institución de manera personal. Para tales efectos, tres bloques sirvieron como referencia a partir de la propia lógica argumentativa del trabajo:

Tabla 2. Versión esquemática del guión de entrevista

Bloque temático	Nomenclatura
Bloque I: Definiciones	Mercado y educación Privatización educativa
Bloque II: Procesos de cambio de la educación superior y sus implicaciones	De la educación superior en general De las experiencias particulares a) Prácticas institucionales: competencia interinstitucional, diferenciación, segmentación, exclusión. b) Prácticas individuales: competencia individual, atomización del sujeto educativo, relaciones subjetivas.
Bloque III: Idea de educación pública y educación privada	Expansión de los servicios educativos Implicaciones cuantitativas y cualitativas Proyección de la educación superior: fines y funciones políticas, económicas y sociales.

Las experiencias particulares de los informantes, su disposición para el relato y el margen de confianza establecido entre los entrevistados, entrevistadas y entrevistadora permitieron en algunos casos obtener una mayor profundidad en la información. De ahí que hay un nivel de variación en el tiempo de realización de cada entrevista y de la información obtenida. No obstante, 100% de los

entrevistados respondió cabalmente los ejes referenciales presentados arriba. Hay una variación entre dos horas y media (el menor tiempo) y siete horas (de mayor tiempo) de entrevista. En el intermedio, se encuentra la mayor parte de los casos en los que contamos con tres horas y media, aproximadamente, de entrevista. Por esta razón, tengo la certeza de contar con información proveniente de académicos de amplia trayectoria que han desarrollado su vida académica en los periodos de transición y cambio del sistema de educación superior mexicano en la zona metropolitana.

Lo que marcó ciertas especificidades para interpretar las entrevistas y la conexión con los procesos generales de cada esfera central, fueron justamente las distinciones en cuanto al tamaño, función y complejidad de las instituciones. De tal manera, se optó por darle cierto peso argumentativo a la interacción entre el sujeto-académico y su relación con la institución. La caracterización que da cuerpo al relato se basa en documentos de las instituciones, de otros organismos y especialistas de la educación superior. Aunque reconozco que quedaron fuera otras entidades de carácter público, hay un margen suficientemente amplio para el propósito y alcances de la investigación.

En el capítulo VIII, se presentan el relato para el caso de las instituciones públicas, los rubros en los que se agrupan se basan en la constancia de su incidencia en las instituciones. Para su mejor manejo y explicación los dividí en tres etapas:

Primera etapa: Antecedentes y primeros fundamentos, finales de los setenta y los ochenta. En un primer momento se abordan las configuraciones generales de las instituciones desde la visión de sus actores: el modelo universitario público, la vida interna de las instituciones, los estudiantes y sus transiciones y la idea de universidad pública en esos años.

Segunda etapa: Crisis y nuevos escenarios, finales de los ochenta y los noventa. Aquí se expone cómo los marcos de la crisis económica derivaron también en formas distintas de entender la universidad. Se plantea la relevancia de introducir las tecnologías y las

nuevas lógicas de la práctica académica. Por otro lado, también se resaltan los procesos de reestructuración institucional y cambio curricular sucedidos en esa etapa.

Tercera etapa: La transición al nuevo siglo y la incipiente cosecha de los cambios, finales de los noventa y el tiempo presente. En esta parte, se presentan las configuraciones actuales de las universidades públicas objeto de estudio con relación a la percepción de los actores sobre la privatización y el cambio operativo de las instituciones. Con relación a ello se aborda el tema de la evaluación y becas de estímulo, el sentido del individualismo y un apartado sobre mitos y contradicciones sobre la percepción de la educación pública.

La intención fue hacer una descripción y análisis aglutinador, por ello, sólo en algunos aspectos fundamentales se alude explícitamente a la institución de referencia, esto puso en marcha el criterio isomórfico. Los resultados del análisis de las entrevistas dieron más información de la esperada en las categorías predeterminadas en el proyecto de investigación. Por razones de espacio y tiempo se hicieron ciertos recortes, aunque fue ineludible incorporar algunos elementos que se presentaron de manera reiterada en los relatos. El análisis se efectuó considerando las prácticas académicas comparativas en triple sentido: 1) a partir de una dimensión interna, es decir, la relación hacia adentro de la institución; 2) a partir de una relación comparativa entre académicos de las diversas instituciones públicas, y 3) establecer su vinculación en relación isomórfica limitada o extendida con los resultados de los académicos entre las instituciones privadas y públicas.

Para el análisis de las instituciones privadas, que se encuentra en el capítulo IX, el procedimiento fue igual al anterior. No obstante, para fines explicativos a continuación presento algunas especificaciones: el proceso de triangulación era más complicado y marcó el primer punto de distinción entre los grupos de instituciones públicas y privadas.

El ámbito de la educación privada es complejo, pues además de la diversidad en su composición, también los grupos que las susten-

tan son muy heterogéneos. El ámbito privado tiene múltiples anclajes que rebasan su connotación económica, es decir, va más allá del régimen de propiedad o de los intereses mercantiles en sí mismos. Estas instituciones se desempeñan mediante un entramado organizacional poco abierto, son claustros silenciosos donde se muestra lo que quieren que sea visto. La visibilidad de su vida interna es inversamente proporcional a sus esquemas de publicidad, estos espacios íntimos son muy reservados y difíciles de desentrañar. Por esta razón, se explica de cierta forma, que las investigaciones sobre la vida interna de este sector sean incipientes.

En este sentido, tanto los datos duros como documentales fueron revisados e incorporados con cautela, lo cual advierte la complejidad de realizar investigación de campo en las universidades privadas. Los documentos que están a la vista pública son celosamente escudriñados, por lo tanto, desde mi punto de vista no son elementos que puedan dar información profunda.

De ahí que el cruce triangular se ha tratado de hacer con mayor cuidado y recelo. Significa que según las circunstancias, los actores me proporcionaron un margen muy importante y, en algunos casos, fundamental para orientar mi interpretación. Hubo una especial atención en la elección de los informantes pero sobre todo en tratar de hacer una transcripción y análisis lo más apegado a la visión de los sujetos.

De la misma manera que en el caso de las entrevistas realizadas a los académicos de las universidades públicas, se tomo en cuenta el relato biográfico profesional con base en la trayectoria académica de docentes de mando medio en instituciones privadas de la ciudad de México. Los ejes centrales del cambio y privatización estuvieron presentes a lo largo de las entrevistas, pues se utilizó el mismo patrón de bloques temáticos y nomenclatura que presenté para el caso del régimen público. Asimismo, en esta parte mi interés no era realizar un panorama histórico de las instituciones privadas de la zona metropolitana, sólo se pretende acercarse a las vivencias específicas y a los procesos internos que dan cuenta de

los rasgos isomórficos para articular analíticamente con las universidades públicas en función del objetivo de la investigación.

Tuve la oportunidad de entrevistar a informantes de instituciones diversas, de este modo se avanza en la propuesta de que el cambio y la privatización son procesos transversales del sistema superior mexicano que impactan, de alguna manera, todas sus instituciones, por ejemplo, el cambio de una institución confesional a una abiertamente lucrativa es precisamente el punto que me interesa señalar.

Las instituciones estudiadas fueron, la Universidad Panamericana, la Universidad La Salle, la Universidad Intercontinental, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad Tecnológica de México y la Universidad ICEL.

Tabla 3. Instituciones de educación superior privada estudiadas

Esferas centrales *I	Identificación general
Universidad Panamericana (PR.1)	I. Confesional, Opus Dei. II. Elite
Universidad La Salle (PR.2)	I. Confesional, Hermanos Lasallistas II. Elite
Universidad Intercontinental (PR.3)	I. Confesional, Misioneros de Guadalupe II. Rango medio
Universidad Simón Bolívar (PR.4)	a) Confesional, Franciscanos b) Rango medio
Universidad Tecnológica de México (PR.5)	b) Secular, consorcio internacional comercial b) Rango medio
Instituto ICEL (PR.6)	a) Secular, corporativo nacional comercial b) Rango bajo

*I Todas estas instituciones se consideran negocios educativos. La clasificación por rango: elite, medio y bajo, es una medida práctica para los fines del trabajo de campo; no obstante, se intentó sumar ciertas consideraciones de las clasificaciones de Levy, Silas y Grediaga. Las letras PR indican una abreviación de Privada y el número tiene como fin sistematizar la información.

Es necesario insistir en que tomé en cuenta un acotado número de instituciones que no pretenden reflejar de ningún modo la diversidad del sistema privado en la Ciudad de México, sin embargo, es un primer ejercicio para acceder a los datos estadísticos y a la limitada información documental provista por las instituciones, aunque de

cualquier manera no dejaron de tomarse en cuenta. Un gran apoyo fueron las investigaciones realizadas por expertos en la materia, que han sostenido esfuerzos por conocer al ámbito privado cada vez más.

Se realizaron ocho entrevistas a profundidad, los perfiles de los informantes, en este caso, también fueron elegidos por el tiempo de incorporación a la vida académica en instituciones privadas, como mínimo entre 18 y 20 años, además de haber ocupado un puesto de toma de decisión de mando medio, bajo los mismos criterios que en las instituciones del régimen público. Las especificidades del ámbito privado otorgan cierto rango de variación en las universidades públicas. Las tendencias en estas instituciones permiten identificar los siguientes tipos de académico, dependiendo de su relación laboral:

1. *De asignatura.* Son los más numerosos en estas instituciones, se caracterizan por atender exclusivamente la docencia, en horarios acotados en contrataciones por periodos escolares específicos.
2. *De tiempo completo.* Por lo regular son contratados por periodos específicos, coordinan programas concretos, es decir, ejecutan proyectos institucionales, por lo tanto, funge como mandos medios de toma de decisión. De igual manera que en las instituciones públicas, estos docentes se encuentran más vinculados a la vida institucional y son el puente de articulación con la autoridad educativa.
3. *Autoridad institucional.* Dependiendo del tipo de institución, las jerarquías institucionales altas son ocupadas, en su mayoría, por los propietarios de las instituciones, este fenómeno se presenta sobre todo en los consorcios educativos familiares. Otras veces los rangos altos del grupo ocupan estos puestos, como en el caso de las instituciones confesionales. En los corporativos educativos, esta figura tiene un carácter más gerencial.

El perfil de los informantes se concentra en el segundo tipo, es decir, se desempeñan como coordinadores de proyecto académico o funcionarios de escala intermedia. El instrumento se aplicó con los mismos bloques referidos para los académicos de las universidades públicas, las entrevistas duraron en promedio entre dos horas y media y tres horas.

Además se contactaron algunos miembros del personal de la Subdirección de Instituciones Particulares de Educación Superior de la SESIC-SEP, en específico del Departamento de Revalidación Oficial de Estudios, quienes brindaron información sumamente interesante de los procesos generales de las instituciones privadas para incorporar de manera oficial sus planes de estudio. La información obtenida ha sido una fuente invaluable, pues relata el quehacer cotidiano, no explícito en las versiones oficiales de los manuales de operación, pero de gran impacto en dicha dependencia.

Esta entrevista colectiva realizada en dos partes, que suman tres horas de conversación, es un complemento muy valioso para este trabajo. Es necesario aclarar que no se pretende establecer juicios absolutos para indicar reglas de los cambios en las instituciones, éstos han sido abordados en otro tipo de investigaciones, el trabajo empírico sólo intenta mostrar la opinión de los protagonistas cuyo peso radica en las características de su perfil y trayectoria.

En el apartado final, se presenta una perspectiva global de los hallazgos para llegar a concatenar los elementos generales de ambos regímenes, así como un conjunto de reflexiones sobre la imbricación del estudio simultáneo de los espacios público y privado, a través ámbitos metodológicos similares, muestra un intento por avanzar en las propuestas existentes sobre el estudio de la educación superior. Para el caso mexicano en específico, lo es aún más cuando estos sistemas se han tratado por separado. Si bien las características esenciales de las instituciones públicas y privadas son distintas, quizá no lo sean tanto para el estudio del sistema en su conjunto, desde la perspectiva del cambio institucional en el marco de las reformas políticas de las últimas décadas.

PRIMERA PARTE

**EL DEBATE SOBRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

CAPÍTULO I

ALGUNAS ALTERNATIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

A toda construcción de conocimiento corresponde una concepción ontológica de la realidad y su estructura. Ésta se integra en el bloque de pensamiento con referentes contradictorios, en el que uno de ellos da sentido y funcionalidad a los demás, por lo tanto es hegemónico. Pero un conocimiento no se integra solamente por elementos constitutivos de un solo paradigma sino que contiene referentes que provienen de otros modos de apropiación.

Carlos E. Massé

La disputa en torno a la configuración de los temas, métodos y alcances de la investigación es un tema de la mayor relevancia en el campo educativo. Los enfoques en la educación son un punto crucial para entender la complejidad y, a la vez, la amplitud del significante educación. En este capítulo, propongo tres marcos útiles para entender los procesos de privatización y mercado que se introducen explícita o implícitamente en el ámbito educativo.

Uno de ellos es establecer las relaciones sociopolíticas de los amplios procesos del contexto social y las reacciones internas en siste-

mas e instituciones con acciones políticas y simbólicas en periodos de cambio concretos. Existen diversas aportaciones teóricas que estudian el problema educativo y su interacción con lo político y lo social que pueden utilizarse y aplicarse analíticamente en el cambio y la reforma educativa para explicar procesos generales en la educación superior.

Otro punto de partida es ubicar la relación entre la dialéctica y la contingencia como referentes intrínsecos de los procesos educativos. Ambos se articulan a través de las referencias históricas en la relación de la sociedad y la educación en un espacio y tiempo definidos, se caracterizan por depender de factores contextuales y estar relacionados a los sujetos sociales en conflicto. Por último, propongo la noción de isomorfismo como herramienta analítica. Aquí se explican las ventajas metodológicas de la privatización, en tanto que permite establecer un análisis comparativo en ámbitos de composición distinta.

En este contexto, se ubican elementos transversales vinculados a la privatización y la mercantilización generalizada de las instituciones públicas y privadas de educación superior en México. El isomorfismo permite, en este sentido, ubicar factores similares en ámbitos y características institucionales diferentes; ésta es una herramienta útil para estudiar la educación pública y privada en su conjunto, para así establecer un ejercicio que supere los estudios públicos y privados de manera separada.

DIMENSIONES POLÍTICA Y SOCIAL

La educación, como campo de estudio y acción de la pedagogía, se sustenta dimensionalmente, los enfoques para analizar los procesos educativos abren tantas perspectivas como dimensiones e interconexiones existentes en tales procesos. Una de estas dimensiones en las que se sustenta la educación, es lo social. La sociología en sí misma ha tenido diversas aportaciones en el campo pedagógico y no es

nueva su incorporación como perspectiva de análisis. No obstante, el desarrollo mismo de los cambios actuales de la educación, dieron lugar a enfoques más específicos que presentan nuevas realidades. Xavier Bonal (1998) sostiene que, hasta la mitad de la década de los ochenta, existían pocos estudios educativos, incluyendo los de Louis Althousser, que analizaran profundamente a la educación como un aparato de Estado, partiendo de las contradicciones que generan y las luchas entre los grupos de interés que se encuentran alrededor de la definición y aplicación de la política educativa.

La educación es, en este sentido, un sector específico de la política social con influencias y cambios más allá de la reproducción de la división social del trabajo y la estructura de clases; también se asocian íntimamente con el poder de los grupos políticos. Archer (1984), Green (1990) y Ramírez y Boli (1987) demostraron la existencia de una base política en la formación de los sistemas educativos, éstos últimos, por ejemplo, realizaron un análisis de la educación pública en algunos países europeos en los siglos XVIII, XIX y XX, y muestran que los aspectos políticos y otros determinantes económicos explican la formación de la escuela de masas.¹

Es importante decir que las acciones políticas no son ámbitos exclusivos para determinar la configuración educativa, por el contrario, la dimensión política se conecta a otros procesos que son también interactuantes y que explican los cambios educativos en un momento determinado dependiendo de su nivel de fuerza. No se pueden negar en este sentido, los procesos de proletarianización, las necesidades de formación de mano de obra, así como otros

¹ En el trabajo de Ramírez y Boli se argumenta que la necesidad de formar ciudadanos, dispuestos a luchar y morir por el país, se convirtió en un objetivo fundamental en las naciones en guerra o devastadas por ella. La formación de la ciudadanía y la inculcación ideológica, por lo tanto, son una tarea central de los estados. La educación, en este caso la generación de la escuela pública, es el principal instrumento para salvaguardar a la nación. En este sentido, se revela que los sistemas educativos públicos en las etapas analizadas responden a una acción de los estados más que al desarrollo de las fuerzas del mercado y las demandas populares (Ramírez y Boli, 1987).

conflictos sociales que se manifiestan en el ámbito educativo. De la misma manera, la dimensión política tampoco puede ser excluida como un espacio importante en el análisis de los sistemas de enseñanza. Este enfoque, en los últimos treinta años, se ha fortalecido al reconocer la naturaleza política de las reformas educativas que ha dado lugar a una línea específica tanto en el desarrollo teórico como en la investigación aplicada.

Aunque Archer, Green, Ramírez y Boli son los precursores de este tipo de estudios en los ochenta, su nivel de profundización adquirió gran fuerza en la siguiente década. En este mismo periodo se encuentran los trabajos de Roger Dale y Stephen Ball, Michael Apple y Thomas Popkewitz entre otros no menos relevantes.

Entre los diversos tipos de análisis destacan básicamente dos perspectivas. La primera se concentra más en la relación Estado y proceso educativo, desde un nivel medio que incluye la constitución de la política educativa con un enfoque que analiza las implicaciones institucionales. Una segunda perspectiva se concentra sobre el estudio del sujeto y de su relación con procesos que impactan en las políticas.

En el primer enfoque destacan los trabajos de Roger Dale quien, a partir de la teoría del Estado de Claus Offe, incorpora la dimensión política la centralidad del Estado como el elemento que explica las prácticas educativas y los procesos institucionales en las formaciones sociales capitalistas, con el fin de comprender la función social y política de la educación. Así, explica los problemas que limitan la acción del Estado para apoyar el proceso de acumulación de capital, dependiendo de factores como el desarrollo de las tecnologías o el posicionamiento de los países en las relaciones económicas globales (Dale, 1983 y 1989). Sostiene que las acciones estatales son producto de la lucha de clases, sujetas a oposición y resistencia, pero a la larga no pueden ofrecer un resultado socialmente satisfactorio. Así la gestión pública y las nuevas formas adoptadas resultan relevantes, pues concluye que no hay un modelo único que dé respuesta a los problemas del Estado.

En efecto, la intervención pública tiene en sí misma numerosas contradicciones, la principal es que mientras su función es favorecer el proceso de acumulación y la legitimación del sistema y el propio Estado, el modelo económico capitalista se basa en la creación de mercancías y en asegurar la plusvalía.

Si el Estado se superpone de algún modo a las funciones del segundo, entra en contradicción. Es decir, las condiciones para el éxito y reproducción del sistema económico dependen de que el Estado se apropie de una parte de la plusvalía por el Estado y la distribuya en formas de no mercancía (Dale, 1990).

En este sentido, las políticas enfatizan las contradicciones entre acumulación y legitimación, sobre todo cuando existen crisis fiscales, al respecto Bonal (1998) sostiene que cuando son mayores las necesidades de favorecer el proceso de acumulación también crece la presión sobre el Estado para llevar a cabo políticas redistributivas.

Dale sostiene, por otra parte, que en épocas de crisis recurre a estrategias discursivas para comprender los déficits materiales o bien, como plantearía Habermas (1975), se da un paso de las políticas de producción de valor a las políticas de producción de sentido para responder a las expectativas sociales. Aunque con este enfoque no se agota el análisis de la estructura y contenido de los sistemas educativos, sí se proporciona un marco de interpretación para la acción política en este terreno.

Desde mi perspectiva la importancia de los planteamientos de Dale es que va más allá del planteamiento teórico. Aplica un modelo para explicar los procesos de cambio en el sistema educativo británico en un estudio que realiza desde la Segunda Guerra Mundial hasta finales de los ochenta.

Su propuesta consiste en incorporar los cambios del sistema dentro de los problemas básicos del Estado, entre ellos: 1) el paso de las formas de racionalidad burocrática a las formas de racionalidad tecnocrática; 2) la redefinición de las orientaciones educativas a partir de las expectativas sociales sobre el sistema educativo a las

que el Estado debe dar respuesta; 3) desregulación en la administración y financiación, y 4) el cambio del énfasis discursivo.²

Es importante destacar, en el estudio de las políticas educativas desde la perspectiva sociológica, el trabajo de Stephen Ball (2004, 1993, 1990, 1989), que concentra en los procesos de formación, aplicación e impacto de la política educativa, por medio de metodologías cualitativas, concretamente de la utilización de la etnografía, para recoger perspectivas de los agentes y elementos contextuales. Asimismo, Ball estudia el análisis de los grupos, tanto sociales como actores educativos, y sus discursos sobre la educación. Mediante esta perspectiva se analizaron los procesos de mercantilización educativa derivados de la reforma inglesa de 1988, este estudio dio pie al trabajo de Bartlett (1993) sobre el establecimiento de cuasi mercados y también el impacto de las políticas de liberalización educativa sobre la desigualdad social (Edwards y Ball, 1995). Este segundo enfoque también generó otro tipo de estudios centrados en el cambio institucional, en este sentido, Hargreaves en 1994 realizó una obra importante centrada en el trabajo docente.

En ambos enfoques, el Estado se concibe como autoridad, proveedor y administrador de educación, esto podría explicar teóricamente el sistema educativo con una autonomía relativa respecto a los intereses de la clase dominante. Es decir, no niega la dimensión de la esfera económica ni sus componentes estructurales, sobre todo en el mundo de la distribución de funciones en la producción material. No obstante, se visualizan las mediaciones del Estado, aunque con sus propias contradicciones dentro de la sociedad capitalista, incorporando los procesos y prácticas de enseñanza como resultado de un juego de fuerzas en constante pugna y un sentido de complejidad más allá de una simple correspondencia de necesidades de clase.

² Aquí me refiero a un conjunto muy amplio de discursos que funcionan como pilares de legitimación de las políticas educativas, entre ellos, de “igualdad de oportunidades” a “calidad de la educación”, como nociones centrales.

Puede sostenerse que una de las principales aportaciones, tanto de Dale como de Ball, es intentar romper la división entre los estudios macro y micro al establecer nexos entre los niveles estructurales y el nivel de las prácticas en espacios microsociales para proporcionar mayor dinamismo en los estudios educativos. Aplicar esta perspectiva es necesario para la investigación presente, pues permite analizar la lógica de las decisiones y acciones políticas, dentro de las estructuras básicas, que facilitan el estudio del contexto y procesos de la privatización en la educación superior. Asimismo, permite desplazar el resultado de acciones y decisiones al propio papel de los sujetos educativos. De esta forma, la dimensión, proporción y fuerza de la educación privada, así como las inercias y al mismo tiempo los cambios en la educación pública, inciden dinámicamente sobre las orientaciones de las acciones políticas, convirtiéndose en una de sus partes estructurantes (Dale, 1994).

Incluso a partir de esta identificación es posible estudiar las lógicas de la reformulación de los contenidos curriculares y la fuerte influencia del mercado en dichos cambios, incluyendo al mismo tiempo el análisis de la participación de la comunidad educativa en estos procesos y, por otra parte, permite explicar las contradicciones de la intervención pública en las instituciones educativas. A partir del supuesto de que las instituciones universitarias son espacios de tensión y conflicto, el enfoque de la dimensión política en la educación, puede contribuir al enriquecimiento del conocimiento en el campo de la educación superior lo cual implica el acercamiento a procesos que vinculan lo educativo, lo social y lo político.

LA PERSPECTIVA DIALÉCTICA Y CONTINGENTE

El uso de la perspectiva dialéctica y contingente responde a una concepción de la realidad relativizada a partir del espacio y el tiempo, es decir, de marcos referenciales que definen un proceso determinado para atender un conjunto de mediaciones históricas y contextuales

en movimiento. Así, privatizar la educación superior contemporánea responde a un contexto particular del último tercio del siglo XX y de los albores del siglo XXI, que depende de la complejidad de las dimensiones económicas, políticas y sociales orientadas a la privatización en dichos marcos. Así difícilmente puede definirse de manera unívoca y atemporal la privatización, porque es necesario circunscribirse a su sentido de temporalidad y espacialidad.³

La noción de contingencia o lo contingente se origina en la filosofía, pero su utilidad explicativa la ha incorporado a diversas disciplinas. Originalmente, desde el punto de vista filosófico, es todo aquello que puede ser o no ser: un evento, un objeto, un sujeto o una acción contingente es algo que no es seguro ni necesario, cobra sentido en el marco de la relatividad a partir de los elementos que se aglutinan en un momento dado.⁴ De ahí que las proposiciones o enunciados contingentes puedan ser verdaderos o falsos, sin embargo, un enunciado contingente no necesita ser ni verdadero ni falso. La negación de un enunciado contingente no supone caer en contradicción. En cambio la negación de un enunciado necesario es contradictoria. En la era contemporánea se ha retomado desde el campo de la administración, a partir de la teoría estructuralista se comenzó a observar a las organizaciones como sistemas abiertos con relación a su medio ambiente, no obstante, algunos autores sostienen que las limitaciones prácticas de la teoría de sistemas condujeron a la apari-

³ Para Ibáñez (1985), la investigación social es de dos tipos de primer orden: descriptiva y funcional, y de segundo orden crítica y reflexiva. Éste último implica mayor profundidad al construir un conocimiento que reflexione sobre el análisis crítico mismo.

⁴ Aristóteles oponía “contingente” a “necesario”, idea retomada en la Edad Media por Tomás de Aquino quien sostenía que el *ens contingens* (el mundo, el ser humano) se opone al *ens necessarium* (Dios). El ser contingente es aquel que no es por sí, sino por otro. Así pues, puede ser y no ser, no es necesario que sea. Éste no es el caso de Dios, cuya existencia para Tomás de Aquino es necesaria: Dios no puede no existir, dado que es el ser necesario. Posteriormente, Leibniz usó la distinción entre contingente y necesario para mostrar la diferencia entre verdades de hecho, referidas a asuntos que pueden ser o no ser, y verdades de razón, que son necesarias (Ferrater Mora, 1997).

ción de modelos más aplicables a la realidad laboral como la teoría situacional o contingencial (Bueno, 1996). En este sentido, uno de los principios fundamentales que diferencia la teoría contingencial (Kan, 2003) de otros enfoques es su tendencia a no establecer un tipo ideal de organización para todas las circunstancias: “el enfoque contingente o situacional sostiene que la estructura organizacional y el sistema administrativo dependen o son contingentes respecto de factores del medio ambiente, de la organización, la tarea y la tecnología” (Dávila, 2001, p. 225).

Retomar la perspectiva contingencial es tomar una decisión epistemológica, basada en flexibilizar el enfoque metodológico frente a retos teóricos. Así pretendo aproximarme a una apertura del pensamiento a la realidad, con el propósito de vincular la lógica del sujeto-objeto desde una concepción dinámica de la realidad social, donde su representación en movimiento está en la forma de adquirir dos momentos simultáneos: la realidad dada y la realidad que se está conformando en una relación indisoluble e interdependiente. ¿Qué se observa en esta relación tan íntima? En primer lugar permite distinguir lo que Massé (2007) denomina *Momento Potencial* (MP), es decir, el momento que constituye el motor que orienta el campo de acción aunque no esté manifiesto, por lo tanto, es un campo emergente. En segundo lugar ubico el *Momento Concreto* (MC), éste se observa a partir de una realidad objetiva estructurante (Massé, 2007). En ambos, se encuentran articulaciones hegemónicas y contra-hegemónicas conformando un solo espacio, que se presenta como verdad objetiva y legitimada.

La privatización, en este caso, se muestra como una representación hegemónica de la realidad, determinada históricamente. De esta manera se encuentran diversas definiciones y construcciones sociales de la privatización y del espacio privado en la educación, dependiendo de su correlación dialéctica y contingente. El desarrollo de la privatización, como elemento constitutivo de la universidad contemporánea, se expresa en múltiples espacios discursivos que, al mismo tiempo, han generado prácticas políticas distintas

y comúnmente confrontadas que configuran una o varias formas de la privatización en una relación contingente.

Internamente, las Instituciones de Educación Superior (IES) generan su propia interpretación simbólica y concreta de “lo privado” como un espacio emergente de articulación institucional: académico, estudiantil, laboral y político, entre otros. El Momento Potencial (MP) de la privatización en la educación superior contemporánea en México se ubica en el periodo de transición a la economía de mercado y a los consecuentes giros de la política de los gobiernos mexicanos desde la década de los ochenta, donde sobresale un nuevo estilo de gestión a partir de la incorporación del modelo de la nueva gerencia pública.

Sin duda, este periodo fue largo y complejo, abarcando la década de los ochenta y con un amplio desarrollo en los noventa, que interconectó diversas esferas que dieron lugar a los cambios. En esta etapa de transición, la privatización fue cobrando fuerza en un contexto de mercantilización cada vez más agudo. Los aparatos discursivos fueron ampliándose y fortaleciéndose.

Por su parte, el Momento Concreto (MC) de la privatización en la educación superior contemporánea se desarrolló en la década de los noventa y se introdujo la universidad pública a partir de procesos concretos que implícitamente se convierten en representaciones de la hegemonía del mercado y la privatización en la educación superior. En efecto, ambos momentos, a partir de su interconexión (MP+MC) han dado lugar a la constitución de un espacio común legitimado social y políticamente.

No puede negarse que estas circunstancias reforzaron –desde el espacio de la política pública y de la penetración ideológica– un sentido multireferencial de la educación privada, distinguiéndose claramente una fragmentación compleja que algunos autores, como Michael Apple (1996), denominan “McDonaldización de la educación”. El espíritu de lo privado, incluyendo el deseo de obtención de beneficios monetarios como fin último, se construye a partir de un conjunto de códigos que influyen en la apropiación de la reali-

dad. La competencia, la calidad, la excelencia como vehículos del éxito económico se distribuyen simultáneamente como patrones referenciales en las instituciones. Desde esta perspectiva, el espacio educativo tiende a constituirse como una organización hegemónica que legitima e institucionaliza concepciones predominantes sobre lo público y privado, a partir de sus discursos y prácticas.

En este trabajo, se toman en cuenta tres consideraciones metodológicas fundamentales: la totalidad, el tiempo y la realidad (Massé, 2007). Así se intenta otorgar al sujeto, en relación con la institución y sus procesos de apropiación de la realidad, un peso significativo en el tiempo histórico. Consideraré el intercambio dialéctico entre institución-sujeto-proceso de manera que la totalidad, el tiempo y la realidad fueron los elementos interactuantes que explico a continuación.

La totalidad

La noción de totalidad proviene de la conceptualización dialéctica hegeliana, su explicación de la realidad como un todo (el mundo natural, histórico y espiritual) es entendido como un proceso en constante movimiento y transformación (Engels, 1975). La idea de totalidad implica entender la realidad como un conjunto estructurado para ser comprendido racionalmente.⁵ Aquí la totalidad se relaciona con el Momento Concreto (MC). Si la comprensión de la realidad es la totalidad concreta, ella se transforma en una estructura fundamental para el conjunto de hechos (Kosik, 1968). En este sentido, la noción de totalidad enriquece el ámbito racional (teórico)

⁵ No significa que la reunión de “todos” los hechos lleve a conocer la realidad, ni que ellos juntos constituyan la totalidad. Al respecto Karen Kosik (1968, p. 56) señala “[...] los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo”.

con la realidad empírica, pues permite la organización y sistematización de la realidad para su mayor comprensión. En términos de Zemelman, la totalidad interesa como fundamento epistemológico para organizar el pensamiento analítico, delimitar los campos de observación y establecer una aprehensión que “[...] no consiste en una explicación sino que sirve para definir la base de la teorización posible [...]” (Zemelman, 1987, p.18).

Considero que una de las aportaciones más relevantes de Zemelman en su interpretación de la noción de totalidad es, en primer lugar, que la considera una forma analítica de organizar la realidad, y segundo implica una apertura a la realidad que no se restringe a permanecer dentro de determinados límites teóricos. Desde la noción de totalidad, se concibe a la realidad como la articulación compleja de procesos que requieren analizarse partir de sus relaciones con otros. Así la totalidad está relacionada con el movimiento y facilita la delimitación del objeto en particular, Massé (2007, p. 77) la denomina “realidad como exterioridad mutable”.

La totalidad se constituye como un recurso metodológico para percibir la realidad como una complejidad dentro de un tiempo espacial. No es una estructura de determinaciones, pues no se restringe a un modelo teórico ni reduce los procesos a simples articulaciones con parámetros homogéneos, más bien es una articulación dinámica que debe distinguirse en determinados cortes históricos, esta identificación constituye los diversos niveles de aproximación que pueden generar incluso nuevas formas de pensamiento (Zemelman, 1987).

El tiempo y la realidad

Las acciones de la sociedad se desarrollan y adquieren formas determinadas en un tiempo. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo se encuentra en analizar el tiempo presente a partir de la cronología de la trayectoria académica durante el cambio en la educación superior, sin embargo, no es una simple definición formal producto

de la delimitación histórica de toda investigación. El presente reúne acontecimientos que lo han originado y, por ello, se constituye como contingente. También se vinculan en la actualidad acontecimientos nuevos y remanentes anteriores que se resignifican como nuevos. Así es necesario ubicar los discursos y prácticas complejas de sujetos, dentro de grupos e instituciones con relación a la privatización. La definición del tiempo presente se entiende como un proceso dinámico, tiene una intencionalidad para el desarrollo de la investigación que permite también la definición e interacción empírica. En este sentido, el tiempo se vincula a la realidad total. La actitud abierta para aproximarse a la realidad requiere una apertura para entender la multiplicidad de objetos.

La realidad, como aproximación general, se identifica a partir de la especificidad y la realidad dinámica vinculándose a la idea de totalidad. Con ello puede construirse y apropiarse el objeto de estudio, desde una reconstrucción articulada, histórica y multidimensional de la propia realidad existente. Massé sugiere al respecto el enfoque de la transdisciplina como un recurso viable en la reconstrucción del objeto, considerando la realidad con múltiples niveles de aproximación explicativa “[...] la articulación transdisciplinaria quiere decir pensar al objeto más allá de los límites a que puede circunscribirlo cualquier discurso sustantivo (disciplinario)” (Massé, 2007, p. 79).

La realidad o realidades se constituyen a partir de la vivencia, es decir, de la experiencia cotidiana, cuya interpretación es influida por una interpretación concreta del sujeto⁶ que las vive. Esto significa que la persona se relaciona por naturaleza con la institución universitaria donde se desenvuelve cotidianamente. Este sujeto no es un simple actor, no es una entidad rígida que reproduce sólo una orientación en su espacio de trabajo. No representa únicamente su

⁶ Entendido como un sujeto integral que se constituye por su tiempo y espacio. Por lo tanto, es la concepción de un sujeto histórico, social, político y pedagógico que se identifica, asume y repele, se compone y resiste a las instituciones con las que se interrelaciona en un entorno de complejidad.

papel en el escenario institucional con un “rol”, otorgado para él. Es decir, vive, se empapa de una realidad contingente, se resiste, cuestiona y reinterpreta sus procesos. Así la realidad se fusiona en la totalidad social.

El isomorfismo como herramienta: el reto de comparar lo diferente

La incorporación del isomorfismo a las ciencias sociales ha tenido implicaciones importantes en el terreno metodológico, en esta investigación dicho elemento fue fundamental para incorporar una perspectiva que diera pauta para comparar lo que aparentemente es incomparable. Es decir, se ubicaron varios ejes analíticos que se presentaron como elementos constantes en sujetos y espacios de configuración distinta: académicos de instituciones públicas y privadas. Los elementos isomórficos, en este caso, son más que los espacios, las organizaciones o instituciones fueron también fenómenos y procesos que se detectaron a partir de un análisis de triangulación de datos de diferente orden: *a)* documentales; *b)* encuadres cuantitativos y, *c)* encuadres cualitativos. Las nociones de privatización y cambio en la mercantilización generalizada fueron los componentes isomórficos, la utilización de éstos como herramientas analíticas fue complejo, por ello, es importante comprender qué implica y valorar sus posibilidades de aplicación en diversos contextos.

El isomorfismo tiene su origen en las matemáticas y es aplicado en este campo desde el siglo XX. Originalmente describe una noción intuitiva que la concepción de Aristóteles sobre la materia y la forma. También retoma de Platón la postura de que la forma es lo que importa y significa, en síntesis, el estudio de una estructura y otra, en este caso dos instituciones, puede reducirse a partir de la ubicación de uno o algunos elementos de vinculación semejante. Esto significa que puede haber dos puntos de vista sobre una misma cuestión, esenciales para comprender un determinado proceso. En esta analo-

gía, como forma de inferencia lógica, la estructura (institución o sujeto) tiene rasgos semejantes frente a los que se hace la comparación. Específicamente en las ciencias sociales un isomorfismo consiste en aplicar una ley análoga, por no existir una específica, ésta se ha utilizado frecuentemente cuando se trata de definir la noción de sistema (De Celada, 2004).

El isomorfismo fue el núcleo para conectar analíticamente las instituciones públicas y privadas de educación superior, considerando, en primer lugar, que son entidades de distinta naturaleza. Su valor como herramienta analítica, en este caso, se considera imprescindible. La aplicación en el estudio de la educación superior es reciente, pues se introdujo en las ciencias sociales a partir de la teoría de los sistemas, asimismo aplicarla en la teoría de la organización se debe a los cambios recientes en la práctica administrativa, generando un modelo llamado “Teoría Analógica” o “Modelo de Isomorfismo Sistémico”, con el fin de relacionar distintos objetos de estudio (De Celada, 2004).

Ambos modelos implican, en el fondo, la comparación sucesiva como metodología que facilita identificar elementos equivalentes, es decir, no sólo es necesario ubicar rubros comunes en el enfoque de una misma disciplina, también se requiere tener la posibilidad de correspondencia entre las distintas ciencias para extraer e identificar similitudes estructurales. Estos elementos dirigen la aplicación del modelo de isomorfismo, cuyos principios se rigen por el comportamiento de espacios o instituciones de distinta configuración, pero en algunos aspectos registran efectos que pueden analizarse con un mismo procedimiento. Aunque, en efecto, su uso tiende a ubicarse en las corrientes del nuevo institucionalismo, se intenta darle utilidad desde la perspectiva sociopolítica en el marco de la interpretación subjetiva del sujeto educativo.

En este punto, es necesario recorrer brevemente la utilización en la educación superior, por ejemplo, la obra realizada por Daniel Levy en 2004 que retoma los trabajos de Powell y Di Maggio (1983 y 1994), es especial, las tendencias del nuevo institucionalis-

mo donde el isomorfismo explica el proceso de convergencia que provoca situaciones semejantes en las organizaciones. La variante de la utilización de Levy es adaptarla como una noción opuesta a los conceptos de diversidad y diversificación. La diversidad la entiende como diferencias entre las organizaciones, con una aplicación más informal, y la diversificación la entiende como un proceso (Levy, 2004).

El enfoque del nuevo institucionalismo sostiene que las organizaciones tienen un funcionamiento rutinario y limitado, el cual a la larga tiende a “copiar” extensivamente a otras instituciones. Levy opina que, en los sistemas de educación superior, el ámbito privado tiene la tendencia de imitar ciertos procesos de la esfera pública, generando una relación isomórfica que aparece de manera más fuerte en los nichos emergentes de educación privada.

En este sentido, propone una reformulación en la que, complementariamente, se analicen los sectores público y privado, como el campo de la educación superior en su conjunto, pues una de las razones para separarlos como ámbitos unitarios de análisis se debe al peso tan significativo que el propio Estado estableció entre ambos, a partir del ámbito jurídico, principalmente en lo concerniente al régimen de propiedad. Como consecuencia se generaron fuertes inercias en las investigaciones que desarrollan estudios separados.

Tipos de isomorfismo

Existen tres tipos de isomorfismo: el coercitivo, el mimético y el normativo, el primero es impuesto por fuerzas externas a la institución, en cambio los otros implican acciones institucionales un tanto más voluntarias. Así el isomorfismo mimético surge cuando las instituciones de educación superior deciden imitar a otras que consideran exitosas, el normativo surge cuando los sectores académicos y administrativos asumen las normas dominantes:

Coercive Isomorphism: Pressures from other organizations in which they are dependent upon and by cultural expectations from society. Some are

governmental mandates, some are derived from contract law, financial reporting requirements. “Organizations are increasingly homogeneous withing given domains and increasingly organized around rituals of conformity to wider institutions”. Large corporations can have similar impact on their subsidiaries. Mimetic Processes: Uncertainty encourages imitation. Organizational models can be diffused through employee migration or by consulting firms. Normative Pressures: These are pressures brought about by professions. One mode the legitimization inherent in the licensing and crediting of educational achievement. The other is the inter-organizational networks that span organizations. Norms developed during education are entered into organizations. Inter-hiring between existing industrial firms also encourages isomorphism. People from the same educational backgrounds will approach problems in much the same way. Socialization on the job reinforces these conformities. The similarities caused by these three processes allow firms to interact with each other more easily and to build legitimacy among organizations [...] (DiMaggio y Powell, 1983, p. 156).

La perspectiva de este trabajo es la propuesta por Levy, para los isomorfismos mimético y normativo, relacionados a las instituciones de educación superior, que radica en sintetizarlos a ambos como no coercitivos, pues propone, que para usos de orden práctico, se les defina como isomorfismo coercitivo e isomorfismo no coercitivo. Dentro de la sociología de la política educativa puede decirse que el Estado es la cabeza de las fuerzas coercitivas en las que se involucran otro tipo de componentes como el contexto legal, la fuente financiera y su prominente presencia a favor de otras fuerzas coercitivas (Levy, 2004). No obstante, el poder de las organizaciones dominantes toma su lugar en el isomorfismo no coercitivo, pues establecen patrones de conducta que otras instituciones intentan imitar, entre ellas destacan, las instituciones que forman profesionales que más tarde se desempeñarán como profesores, así las nuevas y menos prestigiosas instituciones pretenden legitimarse. En México, contamos con estos hechos en las contrataciones de

tiempo parcial de profesores egresados de universidades públicas en establecimientos privados.

El enfrentamiento entre los modelos institucionales del sector privado frente al público ejemplifica este problema, principalmente dentro de la educación superior. De este modo se muestra que, a pesar del crecimiento del ámbito privado en la mayoría de los países en el mundo,⁷ la universidad pública perfila los principales estándares u homologaciones en el sistema, entre ellos: los topes salariales, grados académicos, las tendencias en los currícula y otros medios de regulación implícita.

El tema del isomorfismo en torno a la privatización de la educación superior es de gran utilidad si observamos las dinámicas intersectoriales del sector privado. En muchos países, incluido México, existen muchos ejemplos de isomorfismo donde las instituciones privadas toman como modelo a las instituciones públicas o a otras privadas de prestigio. Aunque, por otra parte, existen fuerzas isomorfas que crecen paralelas al mercado, éste impacta el desarrollo de muchas instituciones privadas, pero también orienta un tipo de universidad empresarial dentro del ámbito público. En este contexto, Levy (2004) propone dos precisiones para los tipos de isomorfismo aplicados al estudio de la educación superior: el intersectorial y el intrasectorial. En el primero, los procesos isomórficos se desarrollan dentro de las instituciones cuya referencia está en su mismo sector. El intrasectorial es la interconexión e imitación con instituciones fuera de su sector, las políticas públicas han generado oportunidades idóneas para llevar a cabo este proceso, al respecto sostiene que:

[...] las primeras instituciones privadas son copiadas por instituciones posteriores que tratan de obtener legitimidad. Esto significa que en varios países el propósito de las nuevas instituciones privadas no es ser como las

⁷ El caso excepcional es quizá el de Estados Unidos.

líderes públicas lo cual puede ser un objetivo indeseable, sino ser como sus precursoras privadas ya aceptadas [...] (Levy, 2004, p. 58).

Sin duda, es un claro ejemplo de isomorfismo intrasectorial, al que se le ha dado un tratamiento analítico que lo asocia a la noción de diversidad. La sociología de la política educativa, por ejemplo, ofrece un análisis para ubicar la relación entre los procesos de definición y regulación estatal, el comportamiento de las instituciones educativas y el papel de los sujetos en estas relaciones. Permite, por lo tanto, incorporar la noción de contingencia que explica los marcos histórico-contextuales de la privatización en la educación superior contemporánea en un devenir dialéctico. Esta perspectiva permite utilizar el isomorfismo como una herramienta idónea para estudiar a las instituciones de educación superior públicas y privadas, como entidades distintas pero con un eje constitutivo común.

El propio contexto de cambio de la educación superior, como hemos visto, ha desintegrado lo que Neave llamó las tres unidades de la universidad histórica, también conocida como universidad tradicional. Los modelos de las primeras instituciones privadas en México surgen según los cánones de las instituciones públicas, dando lugar una *impostación* isomórfica, por llamarlo de algún modo. La complejidad actual del sistema, a veces, diluye las formas que típicamente adoptaban las instituciones privadas y públicas, “desglose sistémico” (Neave, 2001, p. 36), a partir de una “complejidad sistémica” (Barnett, 2002, p. 21). Estas dos cuestiones centrales coexisten en las universidades públicas y privadas y otorgan una retroalimentación. Precisamente me interesa destacar este devenir.

CAPÍTULO II

LA FUERZA DEL MERCADO Y LAS DISTINCIONES ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

Cada sistema necesita autoconocerse. Y lo mismo deben hacer las instituciones individuales que lo componen. Estas deben saber en qué situación se encuentran en relación con las demás [...] para desarrollar nuevos campos [...]

Guy Neave

El contexto del mercado es una fuerza que impacta en distintas formas los procesos generales de la sociedad contemporánea. Esta situación repercute en la conformación de sus instituciones y de sus relaciones, por lo tanto, es el gran marco general que influye en la dinámicas hegemónicas de la sociedad. Así la noción de universalidad del capitalismo desarrollado tiene sentido según su integración al mundo mercantil.

Desde este planteamiento, es necesario establecer algunas aproximaciones sobre los conceptos que, a mi juicio, han sido utilizados en la actualidad para analizar el cambio en la educación superior: privatización, mercantilización, comercialización y empresarialización. Aunque no han sido los únicos, estas nociones han

ocupado un lugar relevante en investigaciones recientes, que es importante considerar y al mismo tiempo perfilar para el análisis de los objetos de estudio. Asimismo, es necesario precisar cómo se han utilizado dichos conceptos, a partir de referentes y casos concretos y establecer distinciones entre cada uno de ellos.

Finalmente se intenta ubicar las distinciones entre lo público y lo privado, pues constituye un debate imprescindible para fundamentar esta investigación, también se presentan las interpretaciones teóricas de dichos ámbitos, así como de sus principales aplicaciones y desarrollo dentro de la educación superior.

EL MERCADO COMO PUNTO DE PARTIDA

El impacto de la economía global generó la mercantilización de la vida social. Producto de ello, la política económica marcó nuevas demandas a los sistemas educativos en sus diferentes niveles de formación; en la educación superior, se produjo una relación estratégica basada en el valor del conocimiento como mercancía a partir de su transferencia al ámbito de la industria (Dale, 2004). De manera consubstancial, la mercantilización opera a través de la privatización. En la educación superior se expresa a través de dos mecanismos, uno consiste en la oferta de servicios educativos, que tiende a desplazarse a proveedores privados, y el otro en la aplicación política y práctica dentro de las instituciones públicas.

En el primero, el desplazamiento más importante se orienta hacia la oferta masiva, no solamente en las instituciones de elite, situación que ha existido de manera más o menos permanente en todo el siglo XX. En algunos casos, la contención y, en otros, la disminución del financiamiento público hacia las instituciones superiores generaron cursos de acción, que tendieron a privatizar la masificación de los sistemas de educación superior en los países periféricos (Brunner, 2006). El segundo mecanismo de privatización se gesta dentro de las universidades públicas. En ellas se desarrollan políticas y acciones

que implican trasladar las dinámicas de las organizaciones privadas a la estructura y vida cotidiana institucional. El modelo de mercado es un eje transversal por el cual las instituciones superiores públicas y evidentemente las privadas han transformando sus formas de operación en los últimos veinticinco años.

La manera en que se incorpora el modelo de mercado, adoptándose mecanismos de privatización, depende en primera instancia de la propia naturaleza y del proceso histórico de cada institución. Por lo tanto, el proceso ha sido heterogéneo y ha dado como resultado asimetrías en el sistema nacional de educación superior. El entramado es mucho más complejo pues involucra otros procesos derivados de la mercantilización, al respecto puede consultarse el análisis de Omar Guerrero (2002) sobre las dos etapas de implementación de la privatización.¹

La primera etapa de privatización se llevó a cabo en los ochenta, donde el Estado a partir de un conjunto de reformas y estrategias políticas abre las puertas a la inversión privada (exo-privatización). En la educación superior mexicana este proceso es muy claro, el crecimiento de las instituciones privadas en dicho periodo es un buen ejemplo de la intervención de los particulares en los niveles de licenciatura y posgrado, sobre todo en éste último. La segunda etapa de privatización, siguiendo a Guerrero, se produce en el momento que el Estado, dentro de sus propias instancias, promueve mecanismos de operación gerencial, así como dinámicas que permiten la movilización del mercado dentro del Estado (endo-privatización).

Los programas de desempeño académico, de fortalecimiento institucional, de vinculación con el aparato productivo, la autosustentabilidad, reorganización del trabajo académico dentro de las universidades públicas, entre otros similares, dan cuenta de esta segunda etapa. Aunque más adelante lo trataré con mayor preci-

¹ El proceso de privatización y el papel del Estado a partir del nuevo institucionalismo bajo la figura de la nueva gestión pública se aborda con mayor profundización en el Capítulo III.

sión, es importante señalar que la propia dinámica impulsada desde las políticas públicas, producto al mismo tiempo de la economía de mercado, dieron pauta para la reformulación privatizadora. El comportamiento del sistema superior en México en torno a estos aspectos, por ejemplo, dependió en buena medida de la concepción particular que adoptó del Estado respecto a la responsabilidad social de las universidades. La lógica del mercado impactó de manera fundamental las decisiones estatales, en tanto redefinieron la acción pública (Torres, 2004).

Las decisiones políticas, a partir de los gobiernos neoliberales, fueron fundamentales para la educación superior, como hemos visto. Habría que precisar en todo caso que existen al menos cinco elementos importantes que han definido las nuevas rutas del sistema superior: 1) la propensión hacia la apertura de mercados; 2) la concreción de tratados comerciales en los que se incluye la liberación educativa; 3) la reducción del sector público; 4) la disminución de la intervención estatal en la economía, y 5) la regulación del mercado. La noción de lo privado y de las privatizaciones es glorificada como parte del mercado libre, se confía en la eficacia de la competencia donde las actividades del sector público son calificadas como ineficientes (Gentili, 2004). No obstante, no se abandona totalmente el intervencionismo estatal, es más bien diferencial (Neave, 2001; Schugurensky, 1994) y ha intentado implementar mecanismos graduales que, a la larga, modifican las relaciones internas y el trabajo académico.

Con relación a otros espacios de interés estratégico para el Estado, la educación no ha sido un tema de inversión prioritario. Si se hace una analogía con otros sectores donde se produce privatización y no simplemente desestatización, las políticas privatizadoras son inherentes a las reformas que impulsan “el” mercado y al mismo tiempo “desde” el mercado en tanto: *a)* se reduce presión sobre el gasto fiscal; *b)* funciona como un instrumento para despolitizar las prácticas regulatorias del Estado en las áreas de formación de políticas públicas, y *c)* tiene un papel central en los modelos neoconserva-

dores porque sirven como mecanismo administrativo de legitimación del Estado, pues se vincula a la producción de servicios sociales (Torres, 2004). Distinguir estos elementos en conjunto propicia la adopción del ámbito empresarial, sistemas costo-beneficio, incluyendo a las instituciones educativas.

A partir de ello es importante conocer las diferencias de los dos procesos vinculados a la mercantilización de la educación superior. El primero se somete a las fuerzas del mercado local y sobre todo global, las acciones, el papel y configuración de las instituciones. El segundo convierte a las universidades en instituciones lucrativas. No todas las instituciones superiores entran en ambos procesos, algunas establecen la producción de bienes, como medios que se ofertan en un entorno comercial, como el acceso a ciertas posiciones sociales prestigiadas, a la obtención de cierto capital social, entre otros.

Sin duda, en ambos procesos está presente una dinámica de competencia, muchas veces desigual, pues no sólo se da entre individuos sino también en instituciones nacionales e internacionales (Marginson, 2004). La competencia en la educación superior es estimulada por el mercado y, aunque no siempre se refiera a una actividad económica, puede hablarse también de una competencia en términos sociales. La circulación de capitales económicos, sociales y culturales, implica a personas y conocimientos tendientes a su comercialización.

Comercializar la educación superior implica la intervención de proveedores nacionales, pero sobre todo transnacionales, como prestadores de servicios educativos con fines lucrativos. Aunque la circulación de capitales está más enfocada en la obtención de ventajas sociales, existe un grupo de “inversionistas” que obtiene beneficios económicos (Didou, 2004). La producción no lucrativa de las instituciones, que fuera el modelo dominante en la educación superior, ahora convive con instituciones que justifican la producción lucrativa como un bien público. La transformación del modelo tiene su explicación en el creciente interés por las políticas públicas

que adaptan mecanismos, dinámicas y lenguajes del mercado en las universidades. También de manera paulatina, se desplaza el financiamiento colectivo al individual, lo cual repercute en el carácter público de las instituciones universitarias (Pusser, 2000).

Los cambios en los subsidios públicos y en la definición de las políticas para asignación de recursos están orientados por las demandas de los consumidores, es decir, los estudiantes y los empleadores. La presión por adaptar las instituciones al modelo del mercado se basa en el incremento competitivo como mecanismo para aumentar la eficiencia del sistema, guiado básicamente por estrategias que amplíen la capacidad de elección de los consumidores. Al mismo tiempo, esta situación establece las condiciones idóneas para crear instituciones lucrativas, modalidad que crece de manera importante en todo el mundo.

Las nuevas rutas, que redefinen a la educación superior contemporánea, están siendo presionadas por la actividad de los mercados y el eficientismo, a pesar de los cuestionamientos que se han hecho, en los últimos quince años, a las directrices de las políticas educativas. La reiterada posición de los gobiernos, de las fuerzas económicas y las políticas internacionales por convertir a los sistemas educativos en componentes dependientes del sistema productivo, ha colocado a las instituciones en procesos contradictorios, donde la diferenciación del espacio público y privado cada vez es más endeble. Esta situación no es solamente un problema de índole conceptual, es también empírico, pues las formas de operación institucional cotidiana se centran en el conflicto.

La perspectiva de profesionalizar, por un lado, y la división del trabajo intelectual entendida en torno a la investigación por otra, establecen diferencias básicas dentro de las instituciones superiores en el contexto actual. Dentro y fuera de las naciones persiste una estratificación en la educación superior, definida por el papel que cada una juega en el mundo productivo a nivel nacional e internacional. Las instituciones superiores tienen un papel diferenciado según su respuesta a las demandas de la estructura

económica. Sin embargo, existe una tendencia de elaborar los currículos universitarios y las paulatinas reestructuraciones en cuanto a la gestión institucional según la reorganización de los mercados. De hecho, los procesos de diversificación contemporáneos de la educación superior reflejan la importancia del sistema en los grandes consorcios transnacionales (Rodríguez, 2004).

La articulación entre la educación superior y el mundo productivo está mediada, al mismo tiempo que posibilitada, por un conjunto de determinaciones institucionales, legislativas, entre otras, que definen escenarios, políticas y estrategias para vincular estos dos ámbitos. Aun cuando concuerdo con el planteamiento de que no hay nada definitivo al implementar cambios en la estructura institucional, o bien, al desarrollarlos en un contexto de conflicto, también es necesario considerar que las nuevas tendencias son demasiado fuertes y no pasan inadvertidas en las universidades.

Por lo tanto, en un ambiente de mercado las instituciones educativas, en especial las superiores, son las más susceptibles a ser tratadas como espacios generadores de productos mercantilizables, no sólo en la orientación de sus propias prácticas, también porque pueden ser promotoras productoras culturales que implícitamente muestran un nuevo modelo de sociedad. Los rubros comercialización, privatización, producción de bienes público-privados, competencia lucrativa, entre otros fenómenos similares, únicamente componen el proceso de mercantilización.

La calificación positiva o negativa de estos procesos debe guardar su respectiva dimensión, sobre todo si se toma en cuenta que los efectos difieren según la consolidación entre el modelo de educación superior y el desarrollo económico. Pero, más allá de esta consideración elemental, los pocos estudios al respecto aún no aclaran de un modo suficiente las formas que adopta el aire mercantil, en especial respecto a la producción de bienes, dentro de los espacios cotidianos de las instituciones de educación superior.

Las implicaciones de la internacionalización derivan, además del desarrollo del conocimiento, en una tendencia que estandariza

ciertos convencionalismos en la educación superior, independientemente del desarrollo particular institucional por sus trayectorias históricas, e implican modificaciones en los criterios de calidad, el tipo y modalidades de acreditación, incluyendo las relaciones académicas (Knight, 2004). La utilización de lenguajes comunes –para calificar las propias competencias académicas–, la preeminencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones como una herramienta fundamental en la difusión e intercambio del conocimiento, entre otros elementos, se han convertido en los componentes básicos para definir las universidades contemporáneas.

Al margen de establecer una discusión que resuelva si existen efectos positivos o negativos para vincular a las instituciones superiores con el modelo económico vigente, considero necesario realizar un acercamiento para ubicar las diversas dimensiones de una relación cada vez más estrecha y que no está lo suficientemente explorada. Es así como también pueden definirse los diversos niveles y escenario, en torno a los cuales el espíritu mercantil de las instituciones cobra relevancia tanto por sus efectos positivos como negativos, en las instituciones públicas y privadas.

Didou (2006) sostiene que en América Latina, hasta el momento, el comercio educativo ofrece más riesgos que oportunidades por sus efectos. Un argumento para justificar la rápida aparición de instituciones lucrativas en América Latina es la limitada capacidad de los estados para cubrir la alta demanda de estudios superiores. Así surgen establecimientos comerciales que ofrecen formación profesional y contribuyen, en cierto grado, a resolver este problema.

No obstante, algunos estudios realizados en América Latina demuestran (Torres, 2004) que dicha contribución es marginal, pues en el fondo estos establecimientos no ofrecen garantía de calidad. Además, tampoco garantizan el principio de inversión individual porque no ayudan a obtener puestos favorables en el mercado laboral y menos en la movilidad social. Los principios de equidad y otros valores democráticos que han envuelto el aparato discursivo de la política educativa superior, aún se encuentra en el aire.

¿PRIVATIZACIÓN, MERCANTILIZACIÓN, COMERCIALIZACIÓN, EMPRESARIALIZACIÓN?

La endeble frontera entre privatizar, fomentar la mercantilización, y empresarialización muestra la complejidad de la educación superior contemporánea. Los conceptos utilizados, en algunos casos, como sinónimos y que a partir del mayor avance en los estudios que vinculan la incidencia de la lógica del neoliberalismo en la educación, se han ido diferenciado en la medida que se acumulan experiencias de investigación concretas. En concordancia con los supuestos de la presente investigación, puede decirse que el mercado es la primera fuerza en la escena de los cambios estructurales.

En esta época el mercado, aunque ha mostrado no regularse a sí mismo, define la dinámica social e inserta ideas y concepciones del mundo mediante múltiples mecanismos del “espíritu mercantil”, construye híbridos culturales anteponiéndose como un factor central en las palabras, en las lógicas de los individuos y en las formas demandar respuestas inherentes a lo mercantil, a las instituciones. También se han exigido respuestas por parte de la educación superior. Tan sólo hay que contemplar los discursos con un lenguaje mercadotécnico, publicitario y agresivo, adoptado por las universidades privadas, que saturan las calles, los medios de comunicación masiva, pero sobre todo las mentes y la cotidianidad. La concepción de la educación superior se vinculaba, hasta hace pocos años, a las instituciones públicas; no obstante, ahora se desplaza a nuevos lenguajes, concepciones y a la fuerza de las políticas educativas vigentes que se ha estructurado paulatinamente con algunos rasgos del sistema privado.

En esta discusión, es necesario enfatizar que la mercantilización estructura el sistema educativo basándose en la apertura comercial, tanto nacional como internacional (Didou, 2004), este término en realidad se relaciona con la noción de comercialización. En algunos estudios, a veces se utiliza como complemento para explicar el contexto del mercado de servicios educativos y, en otros casos, como

sinónimo de mercantilización. No obstante, se deberían matizar algunos aspectos para delinear una utilización más adecuada. La imbricación entre ellos los hace codependientes pero su manejo en un sentido o en otro, mercantilización o comercialización, resulta importante por dos situaciones: a partir de la naturaleza del objeto o fenómeno a analizar, y por otra, implica la propia lógica discursiva para describir los resultados.

En sentido estricto, la Real Academia Española (RAE) define comercializar como “dar a un producto condiciones o vías de distribución para su venta, en términos simples, no es más que poner a la venta un producto. La comercialización es, por lo tanto, la acción de comercializar. Por su parte, mercantilizar es convertir en mercantil algo que no lo es por sí mismo. Entonces, mercantilización es la acción de mercantilizar (RAE, 2009).

En el ámbito de la educación, la mercantilización implica transformar las instituciones educativas en entidades mercantiles, porque tácitamente no lo son. La transformación inicia desde cómo se concibe su “función social” hasta la manera de organizar y gestionar. En ese proceso las partes operativa, la transaccional e incluso las condiciones acordadas normativa y jurídicamente tienden a comercializar al sistema educativo. En principio, estas partes se consideran como proveedoras, pues ofertan servicios educativos. Esto implica, por otra parte, la generación de condiciones para vender un “producto”, que en este caso adopta la forma de títulos, grados u otras acreditaciones similares.

En estas formas de concebir la educación, se encuentra un contexto compuesto por organismos que elaboran políticas estratégicas para aplicarlas. En México, uno de los más relevantes es la Organización Mundial de Comercio (OMC) que estableció pactos importantes a nivel nacional que afectaron al sistema de educación superior a través del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS por sus siglas en inglés), es el primer acuerdo legal enfocado al comercio internacional de servicios, los anteriores cubrían sólo el comercio de productos. El GATS fue negociado en

la Ronda de Uruguay y entró en efecto en 1995. El acuerdo fue ampliado en 1996 a los servicios educacionales y, en particular, a la educación superior, desde ese momento la educación forma parte de los 12 amplios sectores contemplados en el Acuerdo. El propósito del GATS es promover progresiva y sistemáticamente la liberalización comercial, mediante la remoción de las barreras existentes que existan para realizarla.

Funciona mediante una agenda donde cada ronda de negociaciones significa mayor liberalización, cubriendo más sectores y eliminando mayores restricciones. El proceso se efectúa por medio de un mecanismo en el que los países determinan el tipo y alcance de sus compromisos en cada sector, dentro de un contexto de liberalización progresiva.

Esta dinámica se encarna a través de una figura emergente en el discurso educativo: los nuevos proveedores, quienes han introducido a la educación superior un modelo empresarial con fines de lucro. El GATS es administrado por la Organización Mundial de Comercio (OMC), la cual está constituida por 145 países, el acuerdo tiene como objetivo intensificar la privatización de la educación superior y requiere que los estados establezcan compromisos comerciales en los servicios educativos, abriendo los mercados a todos los proveedores, incluidas las empresas con fines de lucro.

Existen al menos dos acuerdos muy importantes que han afectado directamente al sistema: uno establece los suministros transfronterizos de educación provenientes del territorio de un país a otro, el segundo considera a los servicios transfronterizos o la universidad virtual.² El primer caso se refiere al consumo en el ex-

² México ingresó al GATS en 1996. La inclusión de los servicios en las negociaciones del comercio internacional fue la agenda que propusieron los países desarrollados en la Ronda de Uruguay. En 1994, los Estados Miembros de la OMC lo aprobaron y crearon el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS). En 1999 la OMC incluyó a la educación entre los servicios regulados por el GATS. En el año 2000 comienza el proceso de liberalización de los servicios, incluida la educación. Para 2001 se realizó la Ronda de Doha en la que se fijó un calendario que estableció las fechas en que deberían realizarse todas las etapas de las negociaciones y que

tranjero de un servicio. Implica la posibilidad de que proveedores educativos tengan presencia comercial en otros países, o bien, la apertura de campus provenientes de otros lugares, aquí se incluye la movilidad de estudiantes y profesores, los primeros como clientes y los segundos como promotores y al mismo tiempo, proveedores del servicio educativo. El segundo caso, se relaciona con los servicios educativos transfronterizos o virtuales, es decir, la educación a distancia, que ha generado un mercado conocido como *e-learning* o ciber-universidades.

Comercializar los servicios transfronterizos³ manifiesta la privatización del sistema, en una fase de su implementación, esto significa que al privatizar se desarrollan distintas etapas, más adelante se explicará el concepto con mayor detenimiento. Es necesario explicar que, a partir de estos procesos, la transformación de las universidades públicas ha dado giros importantes tanto en la concepción de sí mismas, como en sus prácticas y organización institucional. Estos cambios internos bien podrían denominarse empresarialización de la educación superior pública, Eduardo Ibarra Colado sostiene que la empresarialización de la universidad se relaciona directamente con el control y la manera de apropiarse del conocimiento, a partir de tres aspectos: la identidad de la universidad, la definición de la naturaleza de sus funciones y sus formas organizativas (Ibarra, 2005).

culminarían en México en el año 2005. Desde entonces, la agenda de negociaciones ha quedado abierta. Nuestro país fue de los pocos en América Latina (solo con Panamá y Costa Rica) que firmó acuerdos completos en las tres modalidades de suministro definidos por la OMC: 1) consumo en el extranjero; 2) suministro a través de fronteras, y 3) presencia comercial.

³ En toda América Latina estas modalidades han tenido gran auge en los años recientes, México no ha sido la excepción. Las universidades y corporativos educativos extranjeros, con sus diversas modalidades, han tenido un importante nivel de penetración. Se han constituido como grandes fuerzas comerciales transnacionales como la Sylvan International University (Laureate, Inc.) y la Corporación Apolo. Aquí también resalta el caso contrario, la expansión hacia América Latina del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

Si tomamos estos tres elementos como pre-configuraciones para estudiar los cambios sufridos en las universidades públicas, puede observarse una clara oposición entre el pasado y presente, es decir, entre lo que la universidad significaba y la manera cómo el modelo vigente se perfila para ella, que podría denominarse como una transición hacia el contexto de mercado. En esta lógica el primer elemento, la identidad de la universidad, se desplaza de ser una institución social a una organización mercantil; el segundo, la definición de la naturaleza de sus funciones, genera bienes públicos a una agencia de servicios que pueden tener una adjudicación privada, y el tercero, en términos de sus formas de organización, cambia de una comunidad de conocimiento a una corporación burocrática.

Esta confrontación entre las concepciones del pasado y el presente manifiestan los impulsos propios de los cambios contextuales, también enfatizan las predisposiciones de las políticas educativas, que tienden a direccionar en otro sentido a las instituciones. Si establecemos analogías frente a frente entre los sistemas público y privado a partir de estos los ejes identidad, función y organización en el marco de la mercantilización y la privatización, pueden encontrarse oposiciones de facto entre ambos sistemas. No obstante, existe una fuerza permanente que empuja al sistema público a regenerarse bajo la dinámica mercantil adoptada por el sistema privado:

Tabla 1. Procesos de empresarialización de la educación superior

Componentes	Sistema Público	Sistema Privado
Identidad	Institución social	Organización mercantil
Función	Generadora de bienes públicos	Agencia de servicios que permite la adjudicación privada
Organización	Comunidad de conocimiento	Corporación burocrática

Fuente: Elaboración propia a partir de categorías propuestas por Eduardo Ibarra Colado (2005).

En este sentido, la empresarialización⁴ es el proceso en que las instituciones educativas se perfilan como organizaciones mercantiles, en tanto se incorpora la lógica de los negocios, sin embargo, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿qué sustenta a las universidades en la lógica de la empresa?, ¿cuál es su nicho?, ¿qué produce la universidad que es posible someter a la ley de la oferta y la demanda? Desde la perspectiva contemporánea dominante, existen por lo menos dos ámbitos de mercado donde puede asociarse: el mercado global de los conocimientos y el laboral. Por ello, la forma que adopta la empresarialización, se utiliza en este trabajo, centralmente, a partir del proceso que transforma paulatinamente la idea de las universidades como instituciones sociales a organizaciones, su manejo, por lo tanto, el manejo de ellas se equipara a una empresa cualquiera, perdiendo su propia naturaleza al preponderarse el sentido práctico y estandarizado para la medición de su funcionamiento en torno a la “productividad”.

La privatización es un proceso previo, más amplio, emanado de igual manera del contexto de mercantilización generalizada, su creciente aplicación como política gubernamental, la llevó a un avance progresivo que complicó los propios procesos de desarrollo e implementación en las universidades. Una implicación en las etapas más avanzadas de la privatización es la empresarialización, con ello el sentido pragmático de visualizar la educación superior define sus prioridades institucionales en un marco utilitarista.

Para diferenciar los términos mercantilización y privatización, algunos autores han asociado éste último más al crecimiento de la oferta privada y a las condiciones generadas en las últimas tres décadas, que dieron pauta a la aparición de empresas educativas con fines estrictamente lucrativos. No obstante, las implicaciones de la

⁴ Otros autores utilizan el término gerencialización como sinónimo de empresarialización. En este trabajo, la gerencialización se refiere a un conjunto de acciones y perspectivas organizativo-administrativas que se implementan de manera práctica en las universidades, “importadas” de los modelos gerenciales de empresas o negocios capitalistas.

privatización no sólo indican la presencia del sector privado en la oferta educativa, también muestra un tipo de orientación cultural en la cual existe la reproducción de las elites y sus visiones del mundo e implica una imposición ideológica que expone simbólicamente un posición política frente a la educación provista por el Estado.

El término de privatización ha sido trabajado desde múltiples marcos referenciales, evidentemente domina una visión economista en los años recientes por las mismas características de nuestro contexto, en principio por las implicaciones directas hacia el modelo neoliberal. Por ello, se ajusta de manera conveniente a otros espacios ligados al ámbito productivo donde esta definición explica en buena medida las políticas del Estado. Sin embargo, para el caso educativo el traslado de ésta concepción, ligada al ámbito de la producción material, no necesariamente se ajusta a la complejidad con la que operan las instituciones y sobre todo la responsabilidad del Estado al respecto.⁵

De ahí que la definición puntual de privatización se encuentre en proceso de construcción constante. No obstante, hay dos acercamientos que brindan elementos para elaborar una perspectiva que contribuya a este estudio. Una es la aproximación de Melgar, con un corte de tipo legislativo-normativo, que textualmente señala:

[...] Es el acto administrativo mediante el cual el Estado fija las reglas para la prestación de servicios sociales que originalmente le corresponden al po-

⁵ Mario Melgar sostiene que la importancia del estado para garantizar la educación a los ciudadanos no se considera en su magnitud: “La necesidades públicas, los requerimientos sociales, se satisfacen a través de la prestación de servicios públicos. Los gobiernos existen en la medida en la que están legitimados, sea por la fuerza que les da la mayoría de la sociedad, si se trata de un Estado democrático de derecho [...] independientemente del origen del poder político los gobiernos deberán cumplir con deberes sociales que les impone su condición de atender reclamos de la colectividad, es decir, la sociedad se organiza en Estado, genera sus leyes y conforma el aparato encargado de aplicar el derecho [...] Los deberes del gobierno no son abstractos, ni meramente morales [...] se deben traducir en acciones, en actos jurídicos [...] la prestación de servicios de interés general o social son precisamente los servicios públicos [...] (Melgar, 2008, p. 9).

der público y que se pueden entregar y encomendar a particulares [...] hay un elevado ingrediente político y la concesión de servicios públicos a particulares está estrechamente vinculada a la concepción ideológica y el papel que se le asigne al poder público [...] (Melgar, 2008, p. 18).

El acercamiento de Ferrari tiene una perspectiva vinculada más a la gestión y política pública:

[...] Delegación de responsabilidades públicas a entidades privadas, o bien se transfiguran áreas reguladas por medio de modalidades públicas en lugares gestionados por estrategias empresariales [...] transferencia del financiamiento educativo a los “clientes” o consumidores de los servicios educativos [...] también asociada a la delegación de la responsabilidad de gerenciar o administrar recursos públicos por parte de entidades o corporaciones privadas (Ferrari, 2005, p. 299).

Con ambas perspectivas puede establecerse una definición inicial, para este trabajo la privatización se refiere al proceso complejo en el que el estado propicia la separación de sus funciones directas sobre la educación a partir de la implementación de acciones normativas y prácticas institucionales mediante dos mecanismos: 1) delegar la prestación de servicios educativos públicos a sectores privados por medio de actos administrativos y normativos, y 2) la apropiación en la gestión pública de mecanismos empresariales.

Dicho proceso tiene sus corolarios: uno de Melgar (2008) respecto a la concepción ideológica del papel del Estado y de los particulares en la educación, en este caso bajo el enfoque del neoliberalismo, otro es la asignación del poder público a las entidades privadas y cómo se superponen hegemonícamente en la reafirmación de concepciones culturales, formativas, económicas y políticas. Finalmente, una cuestión operativa, pero no de menor importancia, es la cesión de responsabilidades financieras a la sociedad por el coste de su educación.

La empresarialización indica una visión de la institución o corporativo en sí mismo. Define sus objetivos, perfila sus metas y su

relevancia social, es lo que define su conformación identitaria, que en este caso su eje constitutivo es la relación y pertinencia con el ámbito productivo en un contexto de competitividad. La importancia, desde la perspectiva técnico-práctica de la universidad como generadora de conocimientos vinculados a las grandes inversiones, no es un hecho reciente. Desde la propia consolidación del capitalismo norteamericano en el siglo XIX, hasta la Segunda Guerra Mundial, ya había un reconocimiento tácito de que las instituciones superiores contribuirían, con el desarrollo de la investigación científica, en áreas asociadas a la producción material, tanto mercantil como bélica.

La empresarialización de la universidad surge en Estados Unidos a principios del siglo XX. En este contexto se reconoce, aunque ya desde finales del siglo XIX, las bondades de los espacios universitarios como generadores de investigaciones de punta que luego podrían incorporarse al ámbito lucrativo. De esta manera se crea la fundación Carnegie en 1906, que implementa los primeros estándares de calidad de las instituciones universitarias para regular su funcionamiento e introducir los cambios necesarios para su adecuada articulación al medio productivo. Se sustentaban en los valores de la empresa y en indicadores de eficiencia.

La Association of American Universities (creada en 1900) y el Consejo Nacional de Estándares Académicos se encargaron de medir y evaluar la calidad de las universidades norteamericanas bajo los parámetros anteriores, asimismo fueron los principales promotores del Consejo General de Educación que junto con la Fundación Carnegie, definen estándares académicos para que las instituciones superiores pudieran competir por donaciones de las grandes corporaciones empresariales de los Estados Unidos.

Uno de los rasgos principales que se destacan aquí es que los concursos no someten a distinción el tamaño, ni composición de las instituciones ni tampoco su carácter público o privado. A Morris L. Cooke se le atribuye haber realizado una investigación en donde propone un conjunto de medidas para manejar a las universidades como empresas. (Ibarra, 2005). Significó una articulación

entre el desarrollo científico, la emergencia de nuevas profesiones y ganancias económicas. El enlace exitoso entre estos elementos ha significado, desde entonces, el parámetro que identifica a las “mejores” universidades. Con este principio, se han desatado innumerables indicadores que clasifican a las instituciones de educación superior por su relevancia social.

El auge de la universidad norteamericana se constituye como el modelo prototípico del mundo contemporáneo. La visión hegemónica de los principios, que rigen la educación terciaria en el mundo, implica la subordinación de las instituciones universitarias, sobre todo de los países periféricos. De esta manera, se da un desplazamiento de los principios de empresarialización universitaria, del modelo norteamericano a nuestra realidad nacional. En México podemos observar esta subordinación sólo con ver los principios y valores que sostienen las iniciativas de las políticas recientes para la educación superior. Muchos elementos, que se encuentran reinterpretados y adaptados en la política educativa vigente, están contenidos del texto de Morris L. Cooke, *Academic and industrial efficiency*, quien estipula la interconexión entre la gestión de las empresas y las universidades (Cooke, 1910).

Algunos de estos rubros conciernen a la evaluación y la acreditación mediante estándares de desempeño, la evaluación del trabajo académico a partir de la medición de la productividad y sus resultados, que al final conducen a un pago por mérito, la flexibilización de planes y programas de estudio por medio de nuevas modalidades educativas y movilidad interinstitucional, racionalización de instalaciones y equipos, búsqueda de la funcionalidad de los servicios, diversificación financiera, creación de sistemas de información y rendición de cuentas por mencionar algunos (ANUIES, 2000). El argumento nodal afirma que la incorporación de algunas dinámicas del mercado, garantiza el pleno desarrollo del sistema, principalmente en lo relacionado a la gestión de las instituciones públicas.

La dicotomía público-privado se encuentra en confrontación y disputa, sobre todo por el propio papel del estado como soporte fi-

nanciero de la educación superior. Enterrar su preponderancia fue la línea que guió las investigaciones y los argumentos más contundentes en los años noventa por parte de los organismos internacionales. Aunque con argumentos moderados, la UNESCO también tuvo un posicionamiento concreto al respecto. Basta recordar las siguientes afirmaciones:

[...] La apertura de centros de enseñanza superior con modalidades de organización mercantil y la comercialización de los servicios educativos se han hecho tanto más necesarias cuanto que hoy en día estamos presenciando un cuestionamiento del financiamiento público generalizado de la enseñanza superior, al que no se considera capaz de responder adecuadamente al aumento del número de estudiantes [...] (UNESCO, 2005, pp. 97-100).

Es importante señalar que el impulso a la mercantilización de los servicios educativos tiene razón de ser en función de su rentabilidad, al respecto se ha reconocido que, por ejemplo en 2002, el mercado mundial de la enseñanza superior representaba más de 3% del total en el mercado de los servicios y, en algunos países, constituyen incluso una de las principales partidas de exportación (García Guadilla, 2004). La OCDE sostuvo que en 2000 los ingresos de los Estados Unidos por la aceptación de estudiantes extranjeros en sus universidades ascendieron a 10,290 millones de dólares, hacia 2002, se incrementaron a cerca de treinta mil millones de dólares, equivalente a 3% del total de servicios comercializados por los países miembros de la OCDE (Medina, 2003).

Los Estados Unidos es el país que atrae al mayor número de estudiantes extranjeros, al mismo tiempo exporta o transnacionaliza los servicios educativos, este país ha obtenido aproximadamente 10.3 billones en servicios de educación en 2000 y registrado un remanente en servicios de educación de 8.2 billones de dólares (Bizzozero, 2003). Le siguen: Reino Unido, Alemania, Francia y Australia. Por su parte, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda son países que registran un mayor aumento de estudiantes extranjeros

debido a las políticas de internacionalización de sus centros de enseñanza superior. Salvo raras excepciones, como el caso mencionado anteriormente del ITESM, los países latinoamericanos han sido consumidores de estos servicios.⁶ No hay duda de que el mercado de servicios educativos es un negocio sumamente rentable, con visos de globalidad.

La privatización es el proceso general, la toma de decisión política y estratégica. Los espacios de acción se definen a partir de un contexto mercantilizado, por tanto sus efectos pueden verse en la aparición de nuevos proveedores que imprimen, bajo estas determinaciones modelos de formación profesional emergentes. El más expandido es la “universidad” empresarial o *Corporate Universities*, en sus inicios fueron creadas para la actualización laboral, a partir de la articulación con un modelo educativo por competencias adecuadas al entorno de la empresa donde se desarrollan los empleados. Poco a poco, este modelo salió de la empresa y se generalizó ganando mayores espacios en el sistema de educación superior, sus fines y funciones están claramente establecidos según la lógica comercial, enfatizando en el conocimiento aplicado. Las universidades clásicas, a pesar de que funcionan también a partir de un esquema de ganancias, se configuran en el prestigio académico.

Se desprende de lo anterior dos efectos de singular relevancia, la internacionalización y la transnacionalización. La internacionalización se entiende como la cooperación entre los países donde se impulsa la movilización de estudiantes y académicos (como no se había dado nunca antes), el incremento de cursos, programas y calificaciones. Se promueve con ello competencias interculturales, personales y profesionales con la idea de la articulación e interacción mundial. Así se han producido ampliación de acuerdos de colaboración académica y formación de redes que implicaron el incremento de

⁶ En México, la compraventa de servicios educativos ha crecido mucho, pues pasó de una quinta parte de toda la educación superior en México aproximadamente de 19.2% en 1990, a una proporción cercana a la tercera parte de 28.6% en 2002 (Aboites, 2002).

campus y actividades multiculturales (Knight, 2004). El proceso, en términos generales, tiende a internacionalizar el currículum a partir del impulso de actividades extracurriculares, la internacionalización no tiene un fin lucrativo intrínseco, pues se fundamenta en redes académicas solidarias, la creación y cooperación horizontal de espacios académicos amplios.

El punto de distinción es que la transnacionalización implica la definición de los servicios educativos a partir del mercado, en una perspectiva multinacional de las empresas. Tiene diversas características, entre ellas destacan: 1) fomento de estrategias para establecer universidades extranjeras en países filiales; 2) venta de franquicias académicas y sociedades comerciales; 3) creación de universidades corporativas vinculadas a empresas transnacionales; 4) creación de dobles titulaciones, y 5) fomento a la educación por medio de multimedia y campus virtuales controlados por empresas y universidades de países desarrollados (Tünnermann, 2005).

La educación transnacional aprovecha los espacios de oportunidad generados por el fomento a la internacionalización de la educación superior, adecuándolo a los propios intereses de los grandes inversionistas que, en la coyuntura de los acuerdos comerciales, introducen establecimientos de formación profesional con fines de lucro en los países periféricos. En efecto, el punto crítico es que anteponen los intereses comerciales a los académicos.

El problema nodal ¿qué distingue a lo público y lo privado?

La dicotomía público-privado se ha convertido en los años recientes en un tema central para estudiar la educación superior contemporánea. Las nuevas configuraciones que han adoptado las instituciones superiores, hacen necesaria la construcción de un marco básico que permita definir un punto de partida para el estudio de la privatización, como uno de los procesos de cambio del sistema. Es necesario insistir que el aspecto nodal, que permite la definición

de ambas nociones, responde intrínsecamente a su carácter contingente. Así, aunque se reconoce que el debate actual sobre lo público y privado se concentra en un nivel de definición coyuntural, es necesario ubicar el desarrollo de su estudio con referentes más amplios que permitan, más adelante, ubicar sus diversas interrelaciones conceptuales y empíricas.

De tal forma, se parte del supuesto de que el estudio de los ámbitos público y privado requiere el establecer un conjunto de distinciones básicas entre ambos. Esto implica considerar, en primer lugar, una dimensión histórica a partir de sus fundamentos dentro de la filosofía política. Para Omar Guerrero (2002), uno de los factores clave es diferenciar el espacio público y el privado, sobre todo, los rasgos que constituyen al estado y a la sociedad. Aunque la perspectiva se ubica desde la administración pública, las aportaciones permiten comprender el papel del poder legislativo como delegación de la sociedad en el estado y el papel del poder ejecutivo como delegación del estado en la sociedad.

Es importante reconocer que la propuesta de Guerrero, basada en el análisis de los principios organizativos del estado, permite ubicar las diferencias entre el ámbito público y privado desde una dimensión política. En tal sentido, el autor apela a la ubicación del origen histórico de tales distinciones en dos procesos específicos surgidos en las transiciones de los modos de producción. Por un lado, aborda la centralización política y administrativa del estado en la monarquía absoluta⁷ y, por otra parte, estudia los bordes de lo privado, en tanto proceso de administración privada, que se engendran por la cooperación y la división del trabajo manufacturero, desarrollado desde los antiguos oficios medievales hasta el trabajo fabril a gran escala:

⁷ Entiéndanse aquí manifestaciones explícitas de la administración pública, como la expropiación feudal por parte de los comisarios regios que instauraban un dominio definitivo del Estado monárquico (*cfr.* Guerrero, 2002).

[...] la administración pública se forma y desarrolla como una institución que realiza tanto la dominación política de la sociedad, como su dirección administrativa, en tanto que la administración privada encarna el trabajo intelectual, que en el interior de la fábrica, desempeña las funciones generales de la empresa y armoniza su conjunto. La administración pública es una institución del Estado, la administración privada lo es de la sociedad; Estado y sociedad están divorciados, escindidos por cuanto son entidades que, aunque íntimamente relacionadas, son autónomas entre sí (Guerrero, 2002, p. 20).

Desde esta perspectiva, puede decirse que la acción gubernamental se fundamenta en un conjunto de actividades encaminadas a compensar, desinteresadamente, las desigualdades sociales, tiene diversos organismos, como la administración pública misma, cuya principal función es identificarse con los intereses colectivos. Sin embargo, no se presenta una conducción lineal al respecto, pues las acciones se propagan en diversos contextos de tensión, producto en gran parte, de las luchas de poder dado su carácter político. En el capitalismo se produce una desvinculación clara entre lo político y lo civil delimitándose los espacios del estado y la sociedad, delimita en cierto sentido al espacio público del privado. Si el estado nace y es determinado por la sociedad, puede decirse que existe una dualidad dialéctica que define lo público y privado en un momento de desarrollo del capitalismo.

Como consecuencia, esta oposición corresponde a la lucha económica y política de las clases. El antagonismo del estado capitalista y la sociedad se refleja en la lucha de clases lo que indica, al mismo tiempo, la relación entre el estado y el interés político, distinto al interés de los grupos hegemónicos. Es decir, el interés privado, económico o egoísta en una independencia relativa entre ambos ámbitos (Poulantzas, 1975 y 1972), siguiendo esta lógica dentro del estado, las personas somos seres abstractos e imaginarios.

En la sociedad civil más bien se da cabida a personas reales, pero como individuos egoístas, cuya existencia se revela al margen del

Estado. Este último, a pesar de estar constituido por seres abstractos no es una entidad abstracta, se corporiza a través de los ciudadanos a partir de la burocracia. La sociedad civil sustentada por el mecanismo dominante de la propiedad privada –ya sea porque la monopolizan o se encuentran al margen de ella– tienen actividades particulares, mientras que el estado asume actividades generales que se desprenden de un carácter universal. Al final, también se encuentran divididos el interés particular, del interés común:

[...] La fórmula burguesa de la sociedad civil ha hecho una doble conversión: por una parte ha transformado a los hombres ligados a la producción material, en individuos egoístas y, por otra, los ha cambiado en entes universales y abstractos, que asumen el papel de “ciudadanos” en el estado, el cual ha sido, recordémoslo, engendrado en el seno de la sociedad civil y que sin embargo está divorciado de ella [...] (Guerrero, 2002, p. 71).

En el capitalismo, el interés común plasmado en las funciones públicas se convierte en un poder ajeno y hostil que somete a los individuos. No obstante, las necesidades comunes sólo pueden resolverse con un esfuerzo colectivo. En el contexto del estado capitalista, sin embargo, al ser éste una unidad política de las clases dominantes, se divorcia de los intereses individuales, que al mismo tiempo son del interés común real, representando únicamente los intereses de los grupos hegemónicos.

Siguiendo a Guerrero, el problema central es que los intereses individuales se plasman como intereses colectivos, aunque parcialmente, pues se integran a partir de la clase dominante. La autonomía relativa del estado se basa en la contradicción de los intereses comunes y los particulares, en constante pugna. Asimismo, la problemática se constituye como un organismo fundamentado en la clase hegemónica para defender sus intereses, los cuales pretenden establecerse como intereses de la sociedad civil en su conjunto. El divorcio entre Estado y sociedad se expresa en el antagonismo de la vida pública y la privada, al mismo tiempo en la contradicción

entre el interés particular y el común. Aunque desde perspectivas distintas, la relevancia de concebir dicha separación fue desarrollada con Rousseau, Paine, Hegel, Marx y De Tocqueville.⁸

La discusión sobre la división entre la sociedad y el Estado parte del reconocimiento de que ambos son ámbitos distintos que requieren separarse para poder existir, no obstante, se relacionan íntimamente. Entender dicho proceso alude a una concepción dialéctica entre las dos entidades, cuya separación es lo que permite su existencia.

En síntesis, la importancia de la división del estado y la sociedad como entidades específicas pero interdependientes, permite identificar los espacios de acción de la vida pública y la vida privada. Ambos elementos definen los bordes del espacio público y privado. Es a partir de tales definiciones que ubicamos los rasgos constitutivos que dan lugar a las políticas para la educación superior y el tipo de acción pública o privada ejercida dentro de las instituciones.

En la época contemporánea hay una visión dominante del ámbito público y privado desde la perspectiva económica y normativa, ésta última se concentra en el régimen de propiedad legal, con una clara analogía de lo público como gobierno; sin embargo, no distingue las organizaciones no gubernamentales ni permite describir las de carácter mixto, como se verá más adelante. La perspectiva economicista, por su parte, basa la distinción de lo público en función del ámbito gubernamental y no vinculado al mercado, y lo privado a lo no gubernamental y dependiente del mercado (Marginson, 2005). Esta perspectiva se concentra básicamente en el estudio del proceso de generación de bienes, en especial, en la existencia o ausencia de un mercado para producir los bienes. Dicha posición ha

⁸ Cfr. Tomás Paine, *Los derechos del hombre*; J.J. Rousseau, *Discurso sobre el origen de la desigualdad y El contrato social*; Hegel, *Filosofía del derecho*; Alexis de Tocqueville, *La democracia en América, El antiguo régimen y la revolución*; Carlos Marx, *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel, Sociología y filosofía social, El capital, Crítica a la economía política y La sagrada familia*, entre otros.

prevalecido en la definición de las políticas contemporáneas mostrando algunas limitaciones.

La visión economicista permite establecer rasgos comunes dentro de las instituciones públicas y privadas para entender el carácter mixto de algunas de ellas, pero excluye otros elementos importantes, como la dimensión política, pues únicamente se concentra en el carácter económico de los bienes y servicios (Bozeman, 1998). Así, la utilización de los términos público y privado, por lo regular, presenta problemas al definir sus referentes pues implica una ambigüedad teórico-metodológica.

Otra de las definiciones utilizadas para explicar la dimensión de lo público se fundamenta en la filosofía del interés común, esta noción también es ambigua, pero muy importante por su uso generalizado. Aquí, las instituciones públicas son vistas como aquellas que trabajan por el bien común o para servir al bien público. Este concepto es ampliamente utilizado tanto en círculos académicos como en las discusiones sobre las políticas públicas contemporáneas. No obstante, desde los filósofos griegos, con Platón y Aristóteles, se encontraba la discusión sobre el sentido de los bienes y la definición de “bien común”, considerándose la producción de bienes públicos y privados como fuerzas opuestas.

Una retrospectiva histórica permite observar el contenido, básicamente político, de la distinción de la esfera pública y privada, así como los elementos contingentes presentes en su uso generalizado en diferentes momentos histórico-sociales. Nos concentraremos únicamente en dos ejemplos que dan cuenta de ello, uno en el siglo XVII dentro de la Teoría del Estado de John Locke y otro en el siglo XVIII, a partir de los planteamientos de Adam Smith. En el *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*, Locke plasma uno de los fundamentos clásicos relativos al espacio privado: el origen del sistema de propiedad.

Aquí, el filósofo reconoce la propiedad privada como un derecho fundamental del individuo, en estado de naturaleza. Afirma que Dios concedió la tierra y la razón a los hombres para su beneficio. Por lo tanto, la razón se constituye como un elemento fundamental

para potenciar los beneficios de la tierra, así con un proceso racional los hombres establecen mecanismos para hacer con la tierra, un uso ventajoso. De modo que los derechos de propiedad se obtienen a partir del trabajo y de fomentar la capacidad de consumo. La potencialidad para trabajar una determinada extensión de tierra define la capacidad de apropiación del territorio; este principio justificó, en su momento, las posibilidades individuales para obtener bienes privados (Locke, 2003).

Desde este enfoque los bienes se encuentran en estado natural, los hombres los transforman, por medio de su trabajo, creando una distinción entre los propios y los comunales. Locke considera los bienes comunales como las propiedades públicas que contienen derechos compartidos. El hecho de que una persona cambie un bien de su estado colectivo, define la propiedad individual sobre ellos, es decir, el bien común o público es en sí mismo susceptible de convertirse en privado según las acciones individuales que puedan transformarlo, sin embargo, existen límites para la apropiación de los bienes.

Para Locke dentro de los inconvenientes del estado de naturaleza que impedían el goce armónico de los espacios de propiedad individual, se encontraba la ausencia de un cuerpo político que regulara el respeto a los bienes del otro y de lo considerado como común. A partir de aquí se justifica la creación de una sociedad política basada en la división de poderes, mismos que serían los elementos centrales para perpetuar el sistema de propiedad individual, que constituye el principio de legitimación del gobierno.

Es decir, la superación de los inconvenientes del estado natural se da a partir de la conformación de un gobierno civil que regule, administre y perpetúe los derechos fundamentales: la libertad y la propiedad particular de las personas. Locke sostiene que el poder de la sociedad, representado por el poder legislativo, al salvaguardar los bienes individuales, crea un espacio social armónico que se constituye como el bien público, éste está cimentado en las reglas de convivencia que perpetúan la vida, la libertad y las posesiones o

bienes individuales. Asimismo pueden encontrarse dos elementos básicos en estos planteamientos, por una parte, el principio de la razón y el trabajo como constitutivos del derecho a la apropiación individual o privada de bienes comunes o públicos y, por otra parte, la conformación de un cuerpo normativo y representativo encargado de regular bajo el principio del orden, la distribución social de los bienes. Esta perspectiva se constituyó como uno de los grandes fundamentos para el liberalismo.

Posteriormente, otros enfoques dieron nuevas ideas sobre la producción de bienes, Adam Smith, por ejemplo, estableció una noción de bien común vinculado al individualismo como uno de los argumentos centrales, el planteamiento alude al bien público como un espacio que se constituye con el conjunto de bienes privados. En el tema educativo, los principios expuestos en *La riqueza de las naciones*, 1776, definen a Adam Smith como el precursor teórico del libre mercado de los servicios educativos. Así es evidente que el carácter contingente es básico para la construcción categorial y para comprender la aplicación política de las nociones sobre lo público y privado.

En la época contemporánea, se observan nuevos referentes, en el siglo XX ha dominado la definición económica clásica de los bienes públicos, considerando dos rasgos sustanciales: la no competitividad y la no excluibilidad, es decir, un bien público no es competitivo porque no existe restricción para su consumo, en este sentido, la producción del conocimiento científico no es competitividad. Asimismo, los bienes públicos no son excluibles pues sus beneficios no son limitados a “consumidores individuales”, por lo tanto, tienen un orden de acceso más amplio. De manera opuesta, los bienes privados, son competitivos y excluibles, definiéndose claramente el bien público y del bien privado a partir de la dinámica de los mercados (Samuelson, 1954).

También se incluye el término de externalidades, es decir, el conjunto de consecuencias o efectos positivos y negativos que genera un bien, ya sea público o privado en la sociedad. Así todo bien pro-

ducido genera irremediablemente externalidades en la sociedad, aunque pueden ser de diversa índole, unas pueden tener mayor efecto en el ámbito del mercado de trabajo, otras en los diversos servicios que impactan en la colectividad, y otras pueden repercutir directamente en beneficios a pequeños grupos o individuos.

El término privado se ha utilizado, desde la perspectiva económica, para referirse a cualquier producción que no provenga del aparato estatal y que está sujeta a la propiedad privada. Por lo tanto, son términos que, en su utilización común, se excluyen entre sí.

Para Simon Marginson (2005), la visión de la economía neoclásica y la filosofía política liberal de Adam Smith reivindican en el fondo al liberalismo económico, pues consideran a la dinámica del mercado como el elemento que define el espacio privado, y las áreas que controla el Estado se estiman como intrínsecas al espacio público, dándole en consecuencia, un carácter estático y “a-histórico” a la relación público-privado.

Además de las perspectivas señaladas, se encuentran otras contribuciones muy importantes sobre el tema, Jürgen Habermas (2002) sostiene que el ámbito público se entiende en función de los sujetos que se reúnen para discutir aspectos de interés común, lo cual puede producir una dimensión pública. El autor define la noción de organización pública, a partir de la idea de accesibilidad general, como un espacio abierto a todos los miembros de la sociedad.

El tema de los límites que explican la organización pública o privada, que abordaremos con mayor profundidad más adelante, se constituye como un factor esencial para comprender ambas esferas. Desde el enfoque de Habermas, se sostiene que el ámbito privado se refiere a personas emancipadas de las disposiciones estatales, por lo tanto, el ámbito público se define en torno al Estado. Un servidor del Estado es un servidor público, pues son *öffentliche personen*: personas públicas. Todo alrededor de su figura es el ámbito de lo público, la oficina, el edificio, las relaciones internas, entre otros, que se constituyen en prácticas de interés común (Habermas, 2002), estas nociones forman parte de lo que denominaremos insti-

tución u organización⁹ pública-privada, respecto al uso del término organización pública, Juan Miguel Ramírez afirma:

[...] El término organizaciones públicas no es solamente una invención conceptual espontánea, responde a la necesidad de explicar la complicada morfología que han adquirido hoy en día las organizaciones gubernamentales, privadas y sociales, así como las relaciones que se establecen entre cada una de ellas, en el marco de una sociedad post capitalista sellada por la turbulencia ambiental, el cambio rápido, el crecimiento de la complejidad y la incertidumbre y las constantes condiciones de crisis [...] (Ramírez, 1998, p. 7).

Así, el término significa la necesidad de adaptación a los cambios organizacionales y contextuales de la vida social, pues en él pueden captarse los cambios en las estructuras, los ambientes y objetivos de cualquier organización, gubernamental, social o privada. A partir de ello, para el caso de la educación superior, pueden encontrarse, por lo regular, tres modelos institucionales que responden a los tipos organizacionales, definidos por su carácter privado, social y gubernamental. A nivel internacional, sobre todo en los sistemas estadounidenses, pueden encontrarse sistemas híbridos que combinan orientaciones de carácter público y privado. Sin embargo, a pesar de existir estos tres tipos de institución, en todas ellas puede prevalecer una orientación pública o privada. Según palabras de Ramírez:

[...] Además de realizar sus tradicionales funciones de interés colectivo, las organizaciones gubernamentales en ocasiones pueden participar en el mercado económico incluso bajo una lógica de rentabilidad o usura. La representación más típica de esta modalidad es cuando el Estado se vuelve

⁹ En este trabajo, se utilizan indistintamente los términos organización e institución, pues no es un objetivo profundizar en el debate respecto a los rasgos distintivos o convergentes de ambas nociones. Por esta razón, su uso es indistinto y responde a un fin práctico para la explicación de lo que aquí interesa.

claramente interventor, para lo cual amplía en exceso su sector público [...] (Ramírez, 1998, p. 9)

Lo anterior significa la extrapolación de una organización a otra que implica también una “usurpación” de procedimientos administrativos. Algunas instituciones de educación superior pública han introducido mecanismos de la administración de empresas privadas para intentar eficientar sus recursos, pero sin abandonar su carácter público como elemento institucional. Así, las organizaciones públicas en la actual fase de transformación expresan un cambio estructural de la esfera pública, donde pueden encontrarse simultáneamente organizaciones sociales y hasta empresariales, involucradas en esferas de bienestar social como el educativo. Al mismo tiempo, existen instancias del Estado involucradas de algún modo en el mercado. Es decir, el espacio público se encuentra en un momento de redefinición y disputa.

En este sentido, sólo podríamos adelantar que en la educación superior, sus fines sociales, pondrían encontrarse en un estado de confusión respecto al carácter público o privado de sus instituciones, más allá del tipo de régimen de propiedad o sistema de pago de cuotas y financiamiento. En este caso, el tema de lo público y lo privado es un campo de mayor complejidad que no se reduce a la gratuidad educativa. Para Barry Bozeman (1998), lo público presenta problemas de ambigüedad conceptual porque las organizaciones estatales y las privadas son muy parecidas en cuanto a sus funciones, enfoques administrativos y presencia pública. Las organizaciones gubernamentales están inmersas en una gran complejidad social y se ocupan de acciones que involucran al interés o bien común, por lo tanto, su carácter público es competencia de todos.

El interés de Bozeman se centra en conocer qué tan públicas son las organizaciones para discernir el efecto de la autoridad política en procesos esenciales de empresas y organizaciones no gubernamentales. El foco de la discusión estriba en por qué las organizaciones públicas difieren de las organizaciones privadas (Bozeman, 1998).

Uno de los principales aspectos para llevar a cabo la distinción es ubicar los tipos de autoridad como factores determinantes de las acciones y comportamiento de la institución, ya sea esta pública o privada. Existen dos tipos básicos: la autoridad política y la autoridad económica, la primera significa el alcance del Estado como una autoridad que influye en las acciones de las organizaciones, y la segunda responde a un interés privado cuyos objetivos indican un derecho de propiedad.

Si ambos tipos de autoridad son dimensiones presentes en cualquier tipo de organización, entonces no son totalmente públicas, ni privadas, sin embargo, sí tienden a ser en mayor o menor medida una u otra. Lo más importante de la propuesta de Bozeman al analizar las organizaciones pueden estudiarse según su dimensión pública, es decir, el modo en que lo público de una organización influye en su comportamiento.

Desde este punto de vista, todas las organizaciones son públicas, pues la autoridad política afecta una parte de su comportamiento y de los procesos generales. Esto indica la base de una teoría de lo público. Así, se puede suponer que las organizaciones modernas independientemente de su tipo o régimen están influidas por la autoridad política, pero también por la autoridad económica y, en ciertos procesos, incluidos los simbólicos, ambas formas conviven. Finalmente, una organización es pública en la medida en que la ejerce o la restringe una autoridad política. Por lo tanto, una organización es privada, en la medida en que es ejercida o limitada por una autoridad económica. Una visión multidimensional de lo público permite avanzar en la concepción tradicional de lo público como gobierno, al mismo tiempo que indica el nivel de composición pública o privada de las instituciones (Bozeman, 1998).

Esta perspectiva también puede aplicarse a cualquier organización, debido a que ayuda a clarificar los bordes de los sectores públicos o privados, además de entender las dimensiones de la privatización. Una de las limitaciones en el mundo contemporáneo, para entender el papel de las organizaciones en un contexto

complejo, es utilizar la clasificación típica que distingue lo público y lo privado como una analogía de gobierno y empresa, respectivamente, puede afirmarse que el dominio de los enfoques positivistas y la preeminencia del economicismo contribuyeron a esta visión (Ramírez, 1998).

Dentro de los enfoques que han privilegiado una perspectiva dualista de la esfera pública y privada se encuentra Norberto Bobbio, quien sostiene que ambas esferas mantienen una relación dialéctica, así recíprocas son ineludibles. Su espacio de interacción y distinción, al mismo tiempo, se encuentra en la sociedad política y en la económica, lo que en palabras de Bozeman es la autoridad política y la autoridad económica respectivamente. Bobbio define que el espacio generado por la sociedad política atiende aspectos de interés público, la sociedad económica al constituirse por grupos económicamente dominantes (la burguesía) persigue la dinámica de la competencia y la protección de sus intereses privados (Bobbio, 1987).

A pesar de la amplia utilización del término *público*, éste tiene múltiples significados y utilidades. El problema es que su aplicación práctica no logra definir de manera explícita todos los casos. Bozeman (1998) sostiene que su utilización, sobre todo en términos del contexto organizacional, presenta cuatro problemas básicos: el analítico, el metodológico, el causal y el sintético. El primero radica en que los bordes que enmarcan lo público son utilizados indiscriminadamente sin reparar en los matices del objeto de estudio; hay una falta de consideración sobre las especificidades que le dan lugar y, por ello, se parte de una definición unívoca que tiende a velar la realidad. Por otra parte, el problema metodológico consiste en que *lo público* tiende a utilizarse de la misma manera para expresar problemas muy distintos y complejos. El problema causal implica que, al no existir un diseño de investigación, a partir de una concepción adecuada de los márgenes de lo público, no hay la posibilidad de discernir cómo las organizaciones públicas o privadas tienen ciertas formas de comportamiento.

Finalmente, aunque no menos importante, se encuentra el problema sintético que se desarrolla en la era contemporánea, cuando la naturaleza y la variabilidad institucional enfrentan el problema del desvanecimiento de las fronteras sectoriales. Esta situación dificulta la clasificación y medición de lo público, sobre todo en un contexto de mercantilización y la utilización generalizada de patrones del ámbito privado institucional. Los giros dentro de la política económica en las décadas recientes han dado origen a un mayor número de organizaciones de carácter mixto. Las fuerzas políticas y económicas han promovido la intersección sectorial, también se relaciona con la penetración del gobierno en las empresas privadas, al mismo tiempo que organizaciones del ámbito gubernamental adoptan características de las empresas (Bozeman, 1998).

Pueden encontrarse múltiples políticas y prácticas propias del espacio privado, adoptadas por el ámbito público, una de ellas es fijar tarifas a los usuarios de servicios públicos. Otras son las formas en que las agencias de gobierno han incorporado mecanismos de publicidad y mercadeo, así como permitir la entrada de franquicias comerciales (como cafeterías o negocios de cualquier otro tipo). Sin contar con diversos enfoques “empresariales” de compensación y negociación colectiva.

Estamos frente a una nueva dimensión en la que se hacen tenues las fronteras tradicionales entre lo público y lo privado, a pesar de sus definiciones dentro de los estatutos legales. Es preciso subrayar la necesidad de establecer nuevas aproximaciones analíticas ante un fenómeno que requiere de un manejo conceptual distinto. Esto implica, como consecuencia, un desafío para la clasificación convencional de las instituciones, aunque pueden reconocerse organizaciones esencialmente públicas o privadas se necesita construir un conjunto de elementos explicativos que den cuenta del papel de cada sector.

Así la penetración gubernamental en las organizaciones privadas y una serie de ambigüedades estatutarias, que mantienen en la indefinición a las instituciones, dan lugar a la denominación de lo

que algunos expertos han llamado organizaciones híbridas (Ramírez, 1988 y Bozeman, 1988).

El problema de la definición de lo público se encuentra en su falta de claridad conceptual, pues se utiliza una mezcla del uso normativo y valorativo con el descriptivo y denotativo. Aún el concepto de público como gobierno resulta turbio pues responde a diversas connotaciones políticas, ideológicas, económicas, entre otras, en tal sentido, es importante distinguir un proceso de definición en el cual intervienen puntos de vista ideológicos que confunden la descripción de la realidad. Así, aunque la raíz de la discusión puede remontarse a la conformación de los estados-nación, el debate resulta relevante en la era contemporánea. El acento se instala en el tema del gobierno y la eficiencia de manera simultánea, es decir, todo parece indicar en el discurso de la economía neoliberal que solamente el espacio gubernamental es funcional, cuando actúa como una empresa eficiente. Por ello, es menos eficiente cuando es dominado por un principio político, en este caso, la serie de recomendaciones de las agencias internacionales al respecto.

Este planteamiento se convierte en un principio muy importante pues se antepone una posición fuertemente ideológica, basada en el eficientismo económico, frente a las determinaciones de índole política. En el fondo lo que esta posición resalta es el ámbito, que domina políticamente a la organización, es decir, sus determinantes operacionales y negociaciones políticas, lo cual es altamente ineficiente (aludiendo a las instituciones públicas). En este caso, hay una contraposición entre la definición económica de eficiencia¹⁰ y las formas de operación política que definen al ámbito público y porque están fuera del ámbito económico sobre todo.

En las últimas décadas, hay una mayor exigencia para que las instancias públicas actúen de una manera más eficiente, esto ha derivado en lo que algunos especialistas llaman gobiernos de per-

¹⁰ Eficiencia se entiende desde la perspectiva económica como la producción de una determinada unidad de fuerza útil con un mínimo de energía consumida.

fil empresarial (Bozeman, 1998; Schiesl, 1977). Una de las consecuencias de la inclinación de este tipo de gobiernos es privilegiar la eficiencia económica que, por lo regular, sirven a intereses elitistas. Significa en última instancia que atrás de una postura aparentemente neutra (desde una lógica pragmática), se esconde un posicionamiento ideológica que contradice las funciones y desarrollo de las organizaciones públicas frente a las privadas y, por otro lado, también se implementan dinámicas de eficientización de lo público. Con ello, la penetración ideológica constante en los diversos núcleos de la sociedad y sus instituciones implica una posición política. Las múltiples formas de entender lo público no es el único factor que ha complicado el terreno metodológico, también lo han sido los diversos y complejos cambios de las instituciones en un contexto que demanda de ellas, nuevas funciones y formas de organizarse. En este sentido, el valor monetario define los nuevos rasgos de lo público y lo privado.

No obstante, los beneficios en el mundo de la eficiencia son distintos en una organización pública que en una privada. Una instancia pública no persigue una obtención de riqueza, sus progresos están en función de otros elementos, principalmente recompensas secundarias relacionadas con el poder político, crecimientos presupuestales, aumento de personal, entre otros. Por el contrario, en el ámbito privado los empresarios y gerentes que comparten ganancias, a final de cuentas, ejercen una serie de acciones que conducen a elevar la productividad con un fin eminentemente lucrativo.

Por otra parte, uno de los elementos que subyacen a la distinción entre lo público y privado es el tema del sistema de propiedad de las instituciones. En el ámbito público, la propiedad de la organización no es transferible ni voluntaria, la capacidad de recaudar los beneficios de la riqueza acumulada, el ingreso futuro y los incentivos de vigilancia son muy reducidos. Así una de las diferencias sustanciales entre ambos ámbitos es la diferencia entre los derechos de propiedad. Es decir, un dueño de una organización privada tiene un derecho *per se* para vender o transferir su propiedad, al mismo

tiempo tiene el derecho de generar, con su propiedad, un sistema de ganancias. En el ámbito público, estos aspectos están fuera de consideración, sin embargo, hay una realidad mucho más compleja que la simple distinción por el régimen de propiedad y, a la larga, esto limita el análisis de las instituciones, pues se tiende a entender a la institución pública desde una concepción estereotípica, que no toma en cuenta formas multi-organizacionales (Bozeman, 1998).

Hay una amplia variedad de instituciones públicas que pueden tener “equivalentes” a los derechos de propiedad de las organizaciones privadas, entre ellas, las que imponen tarifas a los usuarios, empresas patrocinadas por el gobierno, e incluso los concesionarios no lucrativos. Así como el ámbito público tiene efectos importantes en las corporaciones privadas, lo privado penetra en el gobierno y en otro tipo de instituciones no lucrativas. Todo lo anterior lleva a considerar que el concepto de lo público debe entenderse de manera multidimensional, en función del nivel de autoridad política que la define. Uno de los componentes para poder comprender el nivel de fuerza de la autoridad política radica en contextualizar la noción de legitimidad.

Si se entiende la legitimidad del Estado como unívoca, la autoridad política se define como el monopolio del Estado sobre el uso legítimo de la coerción (Mainzer, 1983), y también está presente de manera simbólica en las organizaciones e individuos. El consentimiento, por así decirlo, del ejercicio coercitivo para con los individuos y organizaciones se constituye como la base del poder político legítimo. Esta noción de legitimidad plantea el mismo problema de Locke, pues en ambos la cuestión central radica en cómo resolver las diferencias entre los sujetos respecto a la percepción del poder legítimo.

Es importante tomar en cuenta estos aspectos pues la definición de las instituciones públicas y privadas nos lleva a dos consideraciones importantes: por un lado, entender la naturaleza del Estado como una influencia fundamental que penetra el comportamiento de las instituciones y, por otro, reconocer la existencia de

un grado de legitimidad interna que generan las instituciones no pertenecientes al Estado, es decir, una organización gubernamental creada por ley cuya autoridad política pertenece al Estado.

La legitimidad de la institución se vincula directamente a esta última. Para un buen número de instituciones privadas el tema de la legitimidad política tiene poca importancia, pues actúan de forma independiente basados en la autoridad económica y sólo se ocupan de la autoridad política en tanto influye en los aspectos legales de la empresa. Esta discusión se fundamenta justamente en la separación Estado-sociedad que analizamos en líneas anteriores.

Así, pues, el matiz se encuentra cuando las instituciones e incluso algunos negocios privados no lucrativos¹¹ están dotados de autoridad política y, por lo tanto, están definidas por la autoridad política del Estado como por las fuerzas legitimadoras de la propia organización. La autoridad política también es un ámbito complejo que se origina de diversas fuentes ya sean directas, indirectas o externas. Los impactos hacia las instituciones, por lo tanto, son de diversa índole, ampliándose, restringiéndose y legitimándose alternadamente las acciones dentro de las instituciones. Los efectos de la autoridad política son difíciles de determinar y de conceptualizar, pues dependen de la influencia simultánea de las diferentes fuentes de autoridad política y la dificultad de separar los efectos de ésta de otros factores contextuales, en especial los de origen económico (Bozeman, 1998, p. 125).

En todo caso, en este trabajo, considero que el espacio de la acción pública lo ejerce centralmente el Estado y se caracteriza por tener una doble naturaleza: la dirección y el dominio político. El espacio de acción privada se constituye en el seno de la sociedad civil y, dependiendo del contexto, puede existir un dominio de la autoridad económica. Ambos ámbitos se definen por su desarrollo histórico y su correlación dialéctica.

¹¹ Un ejemplo pueden ser los colectivos de trabajo, sobre todo de las organizaciones civiles, que generan la venta de productos para su propio sostenimiento.

CAPÍTULO III

ENFOQUES RECIENTES: LA PRODUCCIÓN DE BIENES Y LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA

A pesar de que estudiar el cambio en la educación superior ha cosechado sus frutos, por lo menos en los últimos 20 años, hay dos perspectivas que se han desarrollado con mayor interés, específicamente las que vinculan a las instituciones superiores con la producción de bienes y las nuevas formas de gestión. En esta relación tan estrecha puede distinguirse cómo se entiende la educación superior en determinados contextos asociados a la generación de bienes, sean materiales o sociales y los espacios prioritarios para estudiar al sistema.

Así, en un primer apartado, abordo el tema de las políticas globales y la orientación de las instituciones de educación superior en su papel de generadoras de bienes. Posteriormente planteo, como un tema imprescindible, desmenuzar las orientaciones hacia el sector público a partir de la adopción de nuevas formas de gestión en el marco de la oleada de privatización.

En esta parte, se intenta presentar algunas tendencias para entender los reajustes de las instituciones, su comportamiento e interconexión entre las instituciones del sistema públicos y privados en México.

LA PRIVATIZACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE BIENES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Recientemente, algunos estudios sobre la educación superior han trabajado sobre las nociones de público y privado como categorías fundamentales para explicar los procesos de cambio en el sistema, a pesar del tratamiento, cada vez más extenso al respecto, las referencias de ambas nociones se concentran en la generación de bienes más que en la definición del espacio público y espacio privado, es decir, los trabajos al respecto no clarifican en su totalidad quién o qué es ese espacio. Tampoco tienen una definición precisa de privatización, desde el marco de la educación superior, esto lleva a la cuestión de cómo entender la privatización en un contexto de mercantilización generalizada del sistema educativo y, como consecuencia, es necesario aclarar qué se entiende por bien público y bien privado, desde el ámbito de la política educativa. Por lo tanto, es importante considerar la interpretación de los distintos sujetos educativos y de la sociedad sobre los bordes que los distinguen.

Estas consideraciones implican establecer otro sentido de la reflexión que involucra una particular concepción de la educación, en cuanto a sus propósitos sociales e individuales, además de económicos y políticos. El carácter público de la educación se instala en uno de los aspectos más vulnerables de la discusión: como aquel espacio que rebasa la restricción individual y privativa, por lo tanto, concierne a lo que es accesible, así como dispuesto para todos los individuos. El ámbito privado, entonces, se vincula al dominio de los diversos intercambios libres, competitivos, entre individuos para la obtención de utilidades exclusivas (Casillas y De Garay, 1993). Estamos entre una dimensión que conecta los efectos individuales en un determinado impacto social, las actuaciones de la vida institucional y la visión de las políticas educativas en un contexto político determinado.

Entonces, es necesario hacer un esfuerzo por diseccionar cada una de las partes implicadas en torno al tema. Ya he establecido

algunos elementos de la generación de bienes, pero hay que considerar que éstos se producen en un espacio concreto. En principio el término espacio indica por definición, un área donde se ubica la realidad material. El espacio es un lugar físico tridimensional, ¿cuál es el espacio público o privado, en un entorno de mayor complejidad?, ¿cómo se define el carácter institucional de la educación superior en esta dualidad? Ambas preguntas derivan en otra aún más compleja, ¿cómo puede definirse la relación público-privado, con mayor precisión, para entenderlos dentro del procesos de cambio del sistema superior?

Como ya lo he planteado, en capítulos anteriores, una de las tendencias más importantes que orienta a la educación superior en los últimos años, es su papel en la generación de bienes. Pero, especialmente, el foco se concentra en la producción de bienes privados. Uno de los sustentos de tal orientación se ubica dentro de la lógica de la economía neoclásica.

Aquí, la educación es en sí misma un bien privado que de manera natural debe estar en el mercado. Con ello, se resta importancia a los bienes colectivos que pueda producir, sobre todo en el terreno de la educación superior, pues los beneficios individuales sólo se consideran en términos de su valor monetario. Esta posición, que además de estar a favor de la inversión privada en educación superior, no se interesa por reconocer los impactos o bienes colectivos que pudiera generar el sistema privado. Con esta perspectiva, se entiende que los servicios de educación superior impartidos por los sectores no gubernamentales, necesariamente producen bienes individuales y no colectivos.

Simon Marginson (2005) tiene una posición que define como dualista, en ella pretende encontrar una nueva perspectiva para explicar de manera más cercana las transformaciones de las instituciones de educación superior contemporánea, en torno a la distinción entre los bienes públicos y los bienes privados. Marginson sostiene que los bienes públicos en el ámbito de la educación superior tienen un parte de no rivalidad y de no excluibilidad. Se pro-

ducen de manera que sean fácilmente asequibles para la población. Aquellos bienes que no tienen estos atributos son bienes privados.

A primera vista, podría pensarse que la definición de Marginson no es sustancialmente distinta de las que hemos presentado en líneas anteriores, sin embargo, lo interesante de su perspectiva es que la educación superior, dadas las características que presenta en la actualidad, no es pública ni privada. No obstante, puede tener un predominio público o privado, dependiendo del énfasis de sus acciones, este planteamiento coincide en cierta medida con la perspectiva que ya hemos revisado de Bozeman. En la aplicación de Marginson para la educación superior, el tipo de acción se constituye como una parte fundamental. Así, por ejemplo, el régimen de propiedad de una institución puede ser pública y paulatinamente introducir acciones relacionadas con la operación privada que, a la larga, impiden ser fácilmente asequibles para la población. Esta situación, en los hechos, rompe con la definición tradicional de lo público.

En el caso de las instituciones privadas, puede presentarse la situación inversa, por ejemplo, en el acceso a estudios superiores existen organizaciones privadas, sobre todo aquellas de captación masiva, que cuentan con políticas de acceso¹ de mayor asequibilidad que las instituciones públicas. En este sentido, si partimos del supuesto de que los bienes públicos son tanto individuales como colectivos y no están expuestos a la competencia; los bienes privados producidos por la educación superior pública o privada son, en todo caso, la posibilidad de obtener un título que proporcione ventajas personales, sociales y económicas.

Estas posibilidades implican, al mismo tiempo, someterse a un proceso de competencia tanto individual como colectiva para

¹ Algunas de ellas son el ofrecimiento de becas o descuentos; el pago de una parte de las colegiaturas al final de la carrera por medio de trabajo o servicio social no remunerado dentro de las propias instituciones; la ausencia de mecanismos de ingreso como pueden ser los exámenes de admisión; también algunas establecen horarios de clase que permitan el ingreso de estudiantes-trabajadores, entre otros.

ingresar a la educación superior. De tal manera, el conjunto de acciones establecidas dentro de las instituciones pueden contener una mezcla de acción pública o privada (Marginson, 2005 y 2004) que, al final, repercute en las externalidades sociales. El tipo y conjunto de acciones dentro de las instituciones superiores, al margen de su régimen de propiedad, se constituyen como los elementos centrales para estudiar empíricamente cómo se ha introducido la privatización en la educación superior.

Es necesario señalar que las posibilidades de acción, en uno o en otro sentido, no dependen del carácter “natural” de la educación o, en este caso, de la educación superior, dependen básicamente de decisiones políticas que hacen posible, en condiciones muy específicas (financieras, normativas, entre otras), el predominio de acciones públicas o privadas. Por tanto, se define a partir de: 1) la definición relativa, aunque dominante, del contexto general en el que se desenvuelve la educación superior; 2) la interpretación del papel de la educación superior en dicho contexto; 3) la elaboración de estrategias y acciones políticas en torno al sistema y sus instituciones, y 4) los efectos que dichas acciones provocan en los agentes involucrados: autoridades, educativas, académicos, estudiantes.

Como ya he señalado, una lógica de este tipo deja el tema de la propiedad legal de las instituciones relegada a un segundo término, no obstante, es necesario señalar que el tipo de propiedad legal juega una parte importante, sobre todo en el ámbito de la toma de decisión y en la forma en cómo los actores reciben las decisiones. En este sentido, Marginson (2005) sostiene que la propiedad de los establecimientos educativos puede ser exclusivamente pública, mixta o exclusivamente privada, pero a la larga, en el terreno de la producción de bienes, las instituciones producen una mezcla de bienes públicos y privados.

De hecho señala que, aún dentro del ámbito del mercado educativo, pueden producirse bienes públicos. Es importante considerar, que los bienes individuales no necesariamente deben estar vinculados a la retribución monetaria, puede adquirir la forma de

prestigio o ciertas posiciones dentro de la sociedad que son invaluableles en términos económicos. Hablar sobre el bien público ha sido muy recurrido en el ámbito político y en la construcción de políticas gubernamentales, pues aluden al bien común o al espacio de interés público.

Con el surgimiento de los modelos de mercado y la gran influencia del enfoque económico en la vida pública (Pusser, 2005, p. 8), los bienes públicos se encuentran en desventaja con los privados, situación que contribuye a rivalizar a ambos ámbitos en la calidad (Marginson, 2005). El problema es que los bienes públicos tienen una producción deficiente en los mercados, pues no cuentan con las condiciones para generar beneficios económicos sustanciales, lo cual en las instituciones superiores tiende a confrontar a las públicas con las privadas.

La educación superior es sometida en la actualidad a este dualismo, cuando su espacio natural o histórico, si prefiere señalarse así, no se había sometido tan encarnizadamente a los incentivos del mercado. De forma inminente la reestructuración de la educación superior implica la incorporación del sistema a dicha lógica, puede observarse que el debate sobre la acción pública y la producción de bienes públicos aún se encuentra en proceso de definición, pues está indeterminado socialmente ya que se encuentra en un terreno muy pantanoso entre las fuerzas sociales y el poder político. En el ámbito de la educación, esto se hace más inestable, la primera ha obtenido un sinnúmero de atributos que contribuyen al bien público, sin encontrar consenso con medición empírica de sus contribuciones económicas.

Aun con toda esta discusión, sin duda, la educación superior produce bienes públicos, independientemente de que haya o no sido sometida a la fuerza del mercado (Marginson, 2005). La historia misma del sistema da cuenta que una de sus principales aportaciones es generar bienes públicos como: la producción de saberes, el desarrollo de una cultura nacional, la democratización, entre otros. Sin embargo, el avance del mercado en la producción de conoci-

mientos económicamente útiles, se concentra únicamente en los rentables. Uno de los dualismos más evidentes se encuentra justo en el conocimiento, temporalmente un bien privado en los regímenes de propiedad intelectual, que se difunde y utiliza, a la larga se convierte en un bien público que individual.

En este mismo sentido la formación cultural puede ser competitiva y hasta exclusiva. Bourdieu (2008b) sostenía que el capital cultural es una herramienta para segmentar la sociedad en una jerarquía vertical, que funcionaba para configurar redes exclusivas. Aunque Marginson reconoce este proceso de segmentación social, también afirma que la formación cultural puede ser democratizada porque existe una base universal de cultura común colectiva que ha sido adquirida en las escuelas. El punto es que la cultura común comparte un conjunto de elementos para definir e interpretar la vida social, uno de ellos –que está “sobre-representado” en la actualidad–, es la lógica del mercado (Marginson, 2005).

Una de las implicaciones de la flexibilidad, por así decirlo, que adquiere la nueva forma de concebir lo público-privado y su respectiva producción de bienes, es el papel que juegan dentro de la economía global los intereses particulares de las instituciones, al margen de su régimen de propiedad. En efecto, el tema de la mercantilización sale a flote, la tendencia a virar hacia el mercado vulnera la generación de bienes públicos, pues éstos pueden perderse más fácilmente en la transición a un modelo estatal que se dispone a las fuerzas económicas. Como consecuencia, la educación superior, cada vez se acerca más a los incentivos del mercado, pues a su alrededor se posicionan los bienes privados con relación a los bienes públicos.

Los efectos de la globalización en el sistema superior han producido cambios significativos, que dependen en buena medida del sistema nacional. El mismo tema de la mercantilización de la educación puede tener efectos distintos en la privatización, es decir, si consideramos que una de las características de la mercantilización del espacio educativo se lleva a cabo mediante líneas de acción, entre las cuales destaca la privatización (Torres, 2001).

Tal proceso se desarrolla de manera diferenciada y múltiple debido a la formación específica del sistema educativo de las naciones y de las características, por lo tanto, de la evolución de su sistema de educación superior. En este sentido, en algunos países los incentivos del mercado pueden introducirse de manera menos violenta en las instituciones superiores, en otros se presenta una privatización parcial del sistema público y una aceleración en el crecimiento de instituciones con inversión privada.

Es importante señalar, al respecto, que la distancia entre el punto de partida teórico-conceptual y el desarrollo empírico tiene manifestaciones diversas al adoptar la privatización, a pesar de la tendencia generalizada de mercantilización. Pero el debate del papel que juega la educación superior, dentro del modelo económico vigente, tiene otras implicaciones relacionadas con las decisiones respecto a la política educativa y la gestión institucional.

La discusión en torno al tipo de producción de bienes de las instituciones superiores, en el fondo, refuerza los cambios sustanciales del sistema, uno de los más importantes en el ámbito local o nacional es la transformación del financiamiento, desde las recomendaciones sobre el pago por derechos de matrícula, hasta el cambio del financiamiento gubernamental a la investigación para buscar fondos mixtos a través de las industrias (Casas y Luna, 1997). Ambos ejemplos dan cuenta de una realidad que se manifiesta en las instituciones superiores públicas cada vez más.

También pueden contarse con múltiples hechos internacionales que dan cuenta del reforzamiento retórico al subrayar la importancia de los bienes producidos por el sistema superior: uno es la obtención de diplomas reconocidos fuera de los países de origen (Inayatullah y Gidley, 2003). Esta situación, enfatizada por la impetuosa interconexión mundial, ha hecho que las instituciones generen simultáneamente bienes público-privados. La obtención de prestigio, por ejemplo, se transforma en un bien individual, a pesar de que el intercambio de estudiantes y académicos fuera de las fronteras nacionales se justifique con el bien público.

No obstante, los estudios enfocados al sistema educativo superior diferencian, por lo regular, las instituciones públicas y privadas por su naturaleza o constitución, más que por los bienes producidos, podría decirse que tiene más una razón práctica para abordar a las instituciones desde ciertos convencionalismos, que entrar en un campo difícil de ponderar empíricamente. En este sentido, Vinokur (2002) afirma que la distinción de las instituciones públicas o privadas tiende a analizarse con tres criterios: 1) de propiedad; 2) de gestión, y 3) por su actividad lucrativa o no lucrativa, sin embargo, la realidad de las instituciones presenta una gran variedad de combinaciones que difícilmente se categorizan por criterios tradicionales. A este nuevo proceso se pueden atribuir dos características: el desmembramiento –que refiere las funciones de financiamiento, gestión y toma de decisión– y la hibridación, referida a nuevas formas que adoptan las instituciones para rebasar su principio de naturaleza (pública o privada), según adquieran formas atípicas en su desenvolvimiento.

Algunas instituciones en este proceso son las que se desarrollan con gasto público, pero que tienen una gestión privada, otras tienen un gasto y una producción pública pero están en la dinámica del mercado educativo aunque sin un fin comercial (Marginson, 2005; Bozeman, 1998). También están otras instituciones que, aun con financiamiento público, por los beneficios privados establecen relaciones contractuales con industrias (Pusser, 2005; Vinokur; 2004), éstas sólo son algunos fenómenos de estructuración institucional. En Estados Unidos se acentúa esta diversidad, no obstante, en América Latina existe una cantidad significativa de dicha variedad educativa.

EL IMPACTO DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA

Aunque la separación de la vida pública y la privada se formuló desde la filosofía griega, en el capitalismo se manifiestan claramente sus antinomias, nutriéndose de las distinciones entre sociedad y

Estado en determinados contextos en conflicto. Por ello, es importante enfatizar los cambios en los modelos de gestión para las instituciones públicas, este elemento ha sido fundamental pues irrumpe con las dinámicas tradicionales y las somete a procesos de tensión interna. En dicho contexto, dentro de la administración pública sobresalen concepciones asociadas al modelo gerencial, un esquema distinto a la administración propia del Estado (modelo burocrático), uno de sus principales pilares es encontrar mercados estatales internos y orientar al gobierno hacia los consumidores. Así en esta concepción prevalece una sustitución de la idea de ciudadano por la de cliente-consumidor.

El gobierno se “empresarializa” introduciendo principios de competencia al ámbito de los bienes y servicios públicos. Desde el punto de vista de Guerrero (2004), las acciones que incluyen estos mecanismos pueden reformar los propósitos y los resultados de las instituciones públicas, encaminándolas a la privatización del Estado. Con ello intenta explicar un concepto totalmente renovado del “manejo público” en el capitalismo contemporáneo. A partir de este punto de vista, la idea de privatización se define de una manera más amplia pues no sólo se propicia el aumento de la función privada en una actividad y apropiación de bienes, también se incluyen nuevas modalidades de privatización, cuyo principio se basa en reducir las funciones del gobierno en sus propias instituciones.

En la era contemporánea, se reconocen dos categorías o modalidades de privatización que corresponden a dos etapas distintas del desarrollo neoliberal. En la primera, el gobierno da paso a la acción directa y cada vez más extensa del interés de grupos particulares, acotando su papel de entidad dominante en los procesos de estructuración social. De esta manera, se transfiere la producción de bienes y servicios a la empresa privada. A dicho proceso Guerrero (2004) le llama *exprivatización* del Estado, debido a que ya no se encuentra como observador-regulador en el mercado. Desde principios de los noventa, estas acciones abren condiciones para implementar una nueva fase más compleja de privatización.

Así, en una segunda etapa, se produce otra categoría que sustituye a la administración pública dentro de los temas nacionales relevantes, por ideas renovadas, técnicas y métodos propios de la gerencia privada. Aquí se observa una movilización del mercado dentro del Estado, a partir de convertirse en el objeto de la transacción mercantil. Por ello, este proceso es llamado *endoprivatización*: “En la primera etapa la gerencia pública es el mercader, en la segunda es la mercancía. En tanto la exoprivatización afecta al qué de la administración pública, la endoprivatización lo hace con el cómo” (Guerrero, 2004, p. 3). Estas tendencias de la privatización han influido de manera importante la administración pública en los países desarrollados y ha implicado una posición política respecto a la reforma de las instituciones tradicionalmente burocráticas. Así surgió una nueva racionalidad, por otro lado, los valores basados en la eficiencia, eficacia y el valor económico dieron un giro a la constitución de políticas públicas con un alto contenido pragmático.

Un ejemplo del impacto de esta racionalidad en la sociedad se observa en las evaluaciones de los sistemas de educación superior, realizados por diversas agencias internacionales en los noventa. Uno de los puntos centrales de la evaluación valoró precisamente la eficiencia del sistema organizacional y de toma de decisiones, basado en los modelos de privatización descritos con anterioridad. Aunque no hay una definición explícita al respecto, podemos detenernos en sus criterios de evaluación, destacando: los de eficacia, eficiencia, vinculación con el ámbito productivo y otros del mismo orden.

La nueva forma de concebir las formas de organización del Estado y, por lo tanto, su relación con las instituciones de carácter público implicó una renovación interna de las tradiciones de organización y de gestión. Así se produjo la emergencia de un modelo denominado “nueva gerencia pública” basado en lo que Guerrero define como “paradigma empresarial de manejo”, en el que básicamente subyacen implicaciones políticas. La visión empresarial, que intenta desenvolver el Estado como gerencia pública, se justifica a partir de ciertos supuestos que idealmente operan la empresa pri-

vada, pues el propósito es efficientizar al gobierno. No obstante, estas nuevas formas tienden a disminuir el crecimiento del gobierno y a fomentar procesos de privatización o cuasiprivatización.

Las nuevas formas de incorporación de la perspectiva empresarial, hacia las organizaciones públicas, incluyen acciones muy específicas. En la educación superior, cada vez más se hacen presentes estas tendencias: la incorporación de modelos estandarizados, mecanismos para impulsar el rendimiento, la propensión a plantear las metas institucionales y sus formas de medición en términos cuantitativos, instrumentos de control de resultados, la asignación de recursos a partir de los modelos de desempeño entre otros (Ibarra, 1998a) son manifestaciones explícitas de la influencia del modelo de la empresa privada en las universidades públicas. La lógica de este modelo, centralmente, antepone los resultados a los procedimientos, así subyace la idea de los propósitos públicos se pueden cumplir desde el sector privado: “La nueva gerencia pública también entraña una propuesta: que la empresa privada juega un papel pedagógico en la administración pública, cuyas lecciones significan el buen manejo en sí mismo” (Guerrero, 2004, p. 12).

Los aspectos antes planteados explican cómo la universidad pública mexicana ha adquirido, en distinta medida, algunos principios de la nueva gerencia pública, impulsada por las políticas educativas. La transformación del sistema mexicano de educación superior implicó cambios fundamentales en su estructura administrativa, que permitirían implementar las reformas necesarias en los temas de financiamiento, cobertura, calidad, pertinencia, entre otros (OCDE, 1997). En este sentido, se redefine la idea de gobernabilidad que implica generar: *a)* nuevas habilidades de los “manejadores públicos”² para la organización interna; *b)* ciertas cualificaciones para la gestión y vinculación fuera de la institución, y *c)* nuevos espacios y mecanismos de relación política con la burocracia.

² En este contexto, se transforma el término de funcionario por manejador público.

Duncan, Ginter y Capper (1991) proponen cuatro principios básicos desprendidos de la administración de negocios y que, desde su punto de vista, si son retomados en el ámbito público, conducirían a una mejora sustancial de sus instituciones. En un desplazamiento de este modelo al caso de la política para la educación superior en lo particular, se puede identificar una serie de cursos de acción que muestran la aplicación de principios empresariales a las universidades públicas. En tabla 1, intento dar evidencias a partir de algunos ejemplos que han dirigido la reorientación del sistema.

Tabla 1. Desplazamiento del modelo de administración de negocios a las políticas de desarrollo para la educación superior

Lecciones de la administración de negocios (Propuesta de Duncan, Ginter y Capper*)	Documento	Estrategia para la educación superior
Lección 1. Desarrollo y preservación de una visión empresarial	“Propuestas para el desarrollo de la educación superior”, ANUIES. **	Facilitar los elementos que permitan a las IES crecer y desarrollarse con un ritmo definido hacia la excelencia.
Lección 2. Practicar un liderazgo efectivo y desechar la dirección tradicional	<i>Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior, OCDE. ****</i>	Establecer nuevos mecanismos de gestión y de desarrollo institucional que permitan abatir los rezagos, burocratización y politización de las instituciones superiores públicas.
Lección 3. Fomentar la innovación en todos los niveles de organización	“La innovación educativa como factor estratégico para el desarrollo de la educación superior”, SEP (Miguel Limón Rojas) ****	Desarrollo de programas estratégicos que contribuyan a la innovación en el sistema superior.
Lección 4. Mejorar las relaciones con los clientes externos	“Internacionalización y globalización de la educación superior”, SEP (Julio Rubio Oca) *****	Integración macro-regional y construcción de un espacio regional en el que se fortalezcan vínculos internos (Consorcio de Universidades Mexicanas) y se construyan redes externas.

Elaboración propia a partir de las siguientes fuentes: * Duncan, Ginter y Capper, 1991, pp. 75-79;

** *Revista de la educación superior*, 1995, núm. 95, pp. 61-67; *** *Revista de la educación superior*, 1995, núm. 95, pp. 21-23; **** Francia, 1997; ***** SEP/Fondo de Cultura Económica, 2006.

De la misma manera, la noción de excelencia se ha constituido como un pilar que define las actuaciones individuales y sociales. La educación superior, por supuesto, no ha estado ajena a la influencia del término, la importancia de su fuerza radica en que es un elemento nodal y constitutivo, por lo tanto, de las acciones para el logro de los fines que persiguen las instituciones. El concepto de excelencia surge de la gerencia privada, para Peters y Waterman (1982) lo definen como la reunión de características básicas: la autonomía, la iniciativa, la productividad, la proximidad con el cliente, por señalar algunas de las más relevantes.

Los programas estratégicos para el desarrollo y fortalecimiento de la educación superior, como se ha visto en el cuadro de arriba, aluden recurrentemente a la búsqueda de la elevación de la calidad del sistema, bajo el principio de la excelencia. En efecto, estos programas incluyen estrategias que permiten a las universidades públicas ser más innovadoras, productivas, fortalecer su autonomía –principalmente en el rubro de la obtención de recursos financieros–, tener mayor cercanía con las demandas de los estudiantes y sus padres que son tratados como clientes.

Otro elemento relevante de la reorganización de la educación superior pública se encuentra en el llamado “proceso de desagregación” (Guerrero, 2004), que implica el establecimiento de un manejo institucional uniforme a partir la evaluación de productos y de la instrumentación de programas homogéneos para elevar la calidad, es decir, las instituciones operan con modelos similares de evaluación, programas para la provisión de recursos financieros y materiales adicionales, por mencionar sólo algunos (Ibarra, 1998b).

A la larga definir la integración del sistema se realiza por programas estratégicos, que adicionalmente han modificado las prácticas académicas y laborales al mismo tiempo que las somete a competencia. Propiciar la competitividad entre las instancias públicas y entre las públicas y privadas “[...] propende hacia un aumento sustancial de la competencia del Estado, pues juzga que la rivalidad es la clave de la disminución de costos y de los estándares

superiores [...]” (Guerrero, 2004, p. 13). Esto significa controlar los recursos con múltiples mecanismos, como la disciplina laboral del servicio público y principalmente la disminución de costos.

La implementación de la competitividad como un elemento consubstancial a la excelencia opera centralmente por las fuerzas de mercado. Aunque el sentido de estas nuevas formas de organización institucional dependen de la economía imperante, la gerencia pública se origina como un programa estratégico gubernamental, cuya tendencia es la endoprivatización. Este modelo surge en Gran Bretaña como una iniciativa del Partido Conservador en los ochenta,³ pensándose como un modelo de desarrollo operativo para el sector público. No obstante, se ha constituido como una fuerza social muy importante que ha influenciado las decisiones políticas en otros contextos.

En Francia, Alemania y Noruega la aplicación de este modelo se realiza de manera distinta a los países anglófonos, a excepción de Canadá que tiene también un modelo *sui géneris*, más enfocado a un sentido nacionalista. Las reformas realizadas, en los tres primeros países señalados, se dirigieron a un modelo de conducción del mercado dentro del sector público, pues aunque la provisión de bienes y servicios ya era una práctica establecida, la forma de hacerlo era distinta en su organización y liderazgo, fundamentados en el desarrollo de un mercado interno. La fórmula es cambiar algunas funciones tradicionales en el sector público y establecer en su interior los elementos del mercado.

³ Omar Guerrero afirma que la nueva gerencia pública ha sido un elemento idóneo adoptado en el mundo globalizado, pues se articula a la perspectiva dominante sobre la economía mundial y los cambios en el concepto de soberanía. Ya desde los ochenta, sostiene, la administración pública ha emulado medidas implementadas desde el sector privado. Entre ellos se encuentran los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan. El neo-manejo público, a pesar de todo, ha tenido algunas resistencias en gobiernos de Europa Oriental y Europa Occidental. Inclusive la forma como se desarrolla este modelo tiene su particular interpretación en los diferentes países en que se aplica, dándose procesos muy distintos como en los casos de Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda (Guerrero, 2004, p. 16).

Para Guerrero, “El cambio está representado por el manejo, en lugar de la asignación pública de recursos; por la privatización, en lugar de las empresas públicas; por esquemas de incentivos de competitividad, en lugar de la distribución de impuestos; por la desregulación, en lugar de la regulación pública; y por los mercados interiores, en lugar de la hechura de policy” (Guerrero, 2004, p. 16).

El modelo en Estados Unidos se deslindó de la privatización, argumentando que la perspectiva del mercado no es la única teoría y que puede acarrear conflictos, por ello, se hace una distinción entre el enfoque o gobierno gerencial y el modelo de privatización (Osborne y Gaebler, 1992, p. 45). El punto crítico es que, a pesar de este “deslinde”, se trata únicamente de un viraje de la orientación de la privatización, ahora se enfoca a la explotación de los sectores públicos de los países desarrollados, donde el tamaño de la asignación de recursos públicos es significativo y cuentan con un buen número de empresas públicas. En este sentido el argumento versa en que el manejo público es una reforma del sector público desde dentro, mientras que la privatización favorece el mercado externo. Este hecho, por lo tanto, explica las tensiones y contradicciones que se han desarrollado en los años recientes.

¿Por qué ha sido importante generar una teoría anti-estatal en la gestión pública? En primer lugar, porque burocracia estatal sufre de una ineficiencia, que sólo puede salvarse por los idearios de la iniciativa privada. Pero además de ello, sin duda, hay una tendencia hacia la despolitización del estado. Las fallas en la organización de sus instituciones, y en la gestión propiamente dicha, son atribuidas al carácter político que las sustenta más que a los errores del modelo económico. El planteamiento es que, en casi 30 años, hay una tendencia a adoptar un modelo de “estado administrativo”, sustentado en una filosofía gerencial. Este proceso radical de transformación del papel del estado implica que las instituciones públicas se consideren empresas públicas y operan como compañías privadas, esto involucra a toda instancia gubernamental como es la escuela.

[...] Las empresas públicas se transforman en firmas, pero el propietario sigue siendo el Estado, de modo que el nuevo manejo público constituye el punto final de la propuesta de un paradigma alternativo de organización del suministro público de bienes y servicios públicos. Pero su alcance es muy limitado: entraña esencialmente una nueva forma de organización del aprovisionamiento de bienes y servicios [...] (Guerrero, 2004, p. 20).

Un punto contradictorio en la transferencia de gestión privada al ámbito público es que la constitución y fines sociales distinguen a ambas instituciones a pesar de que, en algunos casos, como en la educación, tengan muchas similitudes. El punto es que son más las diferencias que las convergencias, por ello, la transferencia del manejo empresarial al ámbito público no determina necesariamente el mejoramiento de su desempeño.

El cambio de sentido de las instancias públicas puede ser el punto más vulnerable, pues tiende a guiarse más por el sentido “eficientístico-rentista” que por el interés público. Finalmente, hay un sentido enfático para suprimir la política como fuente del estado y reposicionarlo a partir de la noción de “manejo” dirigiéndolo hacia la economía, pero como argumenta Guerrero (2004) el problema con el neo-manejo público está en su base misma, quiere decir en la política, pues como esfera pública que concierne al estado, está involucrado con la lucha por el poder, inevitablemente con la política.

SEGUNDA PARTE

**RASGOS DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR CONTEMPORÁNEA**

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES, PERSPECTIVAS Y ELEMENTOS EMERGENTES

En un momento en que la educación superior está entrando en un estado de alta volatilidad, de desafío e incertidumbre, necesitamos más que nunca poder aplicar sus fuerzas intelectuales para comprender más profundamente la dinámica que impulsa a las instituciones, y que provoca que otras retrocedan, que algunas sean innovadoras y otras menos impetuosas... Conócete a ti mismo es una exhortación muy antigua. Y aún es muy válida hoy, tanto en el de las universidades como en el caso de aquellos cuya energía creativa los hace ver lo que son.

Guy Neave

En este capítulo, se presenta un conjunto de elementos que permiten entender cómo el campo educativo, en específico la educación superior, se vincula a procesos adyacentes de la sociedad y su proceso histórico. En este sentido, la educación superior contemporánea se asocia a lo que Claudio Bonvecchio llama “universidad del capitalismo avanzado” (2002). Plantearse esta dimensión histórica con-

tribuye a explicar los rasgos de los nuevos procesos institucionales en las universidades, su complejidad, la magnitud de sus diferenciaciones y resistencias. En la variación y ampliación semántica, se comprende cómo el término universidad comenzó a tener un significado limitado en las políticas educativas y, por otra parte, también implicó una inflexibilidad conceptual para los estudiosos de este nivel ante los procesos de diversificación institucional después de la Segunda Guerra Mundial.

Considerando los nuevos escenarios del sistema, propongo en este capítulo establecer las precisiones históricas, económicas y políticas que repercutieron al definir las instituciones, donde subyace una visión específica de su papel social.

Con esta perspectiva se pretende colocar los eslabones que expliquen, posteriormente, la fase de privatización de la educación superior contemporánea a partir de la comprensión de procesos históricos articulados. Al mismo tiempo, considero que esta comprensión global puede explicar los procesos diferenciados de cada institución durante el cambio.

El primer apartado contiene algunos antecedentes generales de la educación superior, asimismo aborda la transición de la universidad feudal, también denominada tradicional, a la moderna. El segundo apartado explica los elementos estructurales que configuran nuevas condiciones sociales, en el desarrollo de la educación universitaria desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del XX. El último apartado muestra un acercamiento a la configuración contemporánea del sistema superior para establecer un punto de arranque del presente trabajo.

La lógica del capítulo se configura por dos argumentos: uno trata de ordenar, en general, lo que eran y significaban las instituciones universitarias en periodos históricos concretos. El segundo argumento pretende presentar algunas perspectivas de autores que retrataron la idea de universidad en contextos históricos específicos, con el fin de entender de manera global los abordajes realizados para estudiar el sistema superior.

PROCESO DE RUPTURA: DE LA UNIVERSIDAD TRADICIONAL A LA UNIVERSIDAD MODERNA

La noción de universidad ha evolucionado en el tiempo respecto a los fines, funciones y configuración simbólica que le otorga el grupo social y político que se vinculan a ella. Esto implica una significación histórica de la universidad como institución social emanada de las relaciones de fuerza, que se presentan en un momento determinado. El propio concepto de “universidad” y su desplazamiento hacia otros términos como “educación superior” se define a partir de un proceso de creciente complejidad en el que se encuentra inmerso. En la época actual, la acelerada imbricación de sucesos políticos, sociales, económicos y hasta medio ambientales alteran constantemente la constitución e identidad de las instituciones. Este contexto, denominado por muchos “era de la incertidumbre”, genera inestabilidad en las instituciones de educación superior, así como un largo e incierto proceso de cambio (Barnett, 2000; Neave, 2001; Clark, 1995).

La incorporación del término “educación superior”, desplegado en el siglo XX, refleja en cierta medida los nuevos tiempos de súper-complejidad (Barnett, 2000). Este término se ha utilizado de manera diferenciada, algunas veces “educación superior” y “universidad” son tratados de manera indistinta, regularmente por fines prácticos. También puede encontrarse otra aplicación al establecer la distinción entre las políticas gubernamentales, el sistema de nivel terciario de estudios (otro sinónimo) y las instituciones individuales. Un ejemplo puede ser afirmar que entre las políticas educativas destacan las propuestas para la educación superior, con el fin de fortalecer a las universidades estatales.

Algunos autores utilizan el término educación superior, a partir de su connotación amplia, para aglutinar todas las modalidades de estudios superiores, entre ellos, el modelo de universidad como una forma de la era contemporánea para ubicar la formación profesional. Estos usos tan amplios reflejan justamente los procesos de ex-

pansión, diversificación y diferenciación del sistema como se define en la actualidad. Asimismo el estudio de la educación superior contemporánea se constituye como un diverso y complejo entramado, en donde la definición convencional de universidad es insuficiente; por lo tanto, los marcos de referencia para su estudio resultan complicados y variados.

Es necesario así tener claras algunas formas que han contribuido a la evolución de la idea de universidad, hasta llegar su concepción como educación superior. Evidentemente se encuentran dos procesos muy ligados: el propio desarrollo histórico de las instituciones superiores y los diversos estudios realizados. Los vínculos de las instituciones universitarias con los procesos generales de la organización social son inherentes a su propia constitución, pero esta relación tan estrecha no siempre ha mantenido los mismos niveles de fuerza. La universidad, durante su evolución y hasta principios del siglo XIX, se mantuvo como una entidad autónoma e incluso independiente, sobre todo de los procesos económicos, comerciales y productivos. Los fines de estos establecimientos eran distintos y sus modos de articulación con el poder también. Las casas comerciales y los bancos proveían, conforme a sus propios principios prácticos, los aprendizajes necesarios para sus cuadros administrativos y dirigentes dentro de sus propios espacios (*in situ*). De esta misma forma, las industrias y el ámbito agrícola operaban con procedimientos generales, técnicas y conocimientos especializados, que eran rigurosamente reproducidos al interior de los grupos que los detentaban (Bonvecchio, 2002, p. 25).

Antes del capitalismo avanzado, la universidad no representaba una condición para insertarse en la vida pública o como un selector de clase y prestigios. Incluso tenía un pálido valor el doctorado, sólo en ámbitos como la teología, la medicina o el derecho, que estaban articulados al ejercicio de la docencia, se encontraba personal con este grado, pero no era indispensable para el ejercicio profesional. La transformación radical de la universidad se ubica con el ascenso de la burguesía, pues el mejoramiento de las técnicas productivas

implicó un uso diverso y especializado del trabajo. La fuerza social adquirió la emergente clase burguesa, le permitió detectar y organizar el saber. La circulación económica que llevó a estos grupos a consolidarse, fueron los ejes de transformación de las universidades tradicionales, inició así una aplicación técnica de los saberes vislumbrados como el instrumento central para ascender materialmente.

En este periodo, la burguesía encontró formas de reproducción y selección interna, tanto material como para el control social, así la noción de universidad contemporánea comenzó su proceso de conformación. En ese trayecto, desde su origen a como la conocemos hoy día, transitó por etapas vinculadas a la evolución del capitalismo: los rasgos históricos y culturales de la sociedad concreta que se desarrollaba y la disputa política en las relaciones de poder de cada coyuntura política.

Desde principios del siglo XIX y probablemente desde unos años antes, la educación universitaria se convirtió en un símbolo material importante, después de la revolución francesa, se sometió a una radical transformación donde el Estado comenzó a tener un control directo en su organización. Se reestructuraron escuelas y facultades, se reglamentó la edad y normas de admisión, todo se formalizó racionalmente dando al título académico una revaloración fundamental. Los saberes se actualizaron y organizaron jerarquizándose el conocimiento desde una perspectiva moderna, es decir, socialmente útil (Neave, 2001).

La preeminencia de la universidad a lo largo de su desarrollo implicó la discusión intelectual sobre sus funciones educativas y su misión social. En la medida en que se va incorporando a la sociedad moderna va siendo objeto de disertaciones, principalmente en el siglo XIX. Se pueden encontrar diversos autores que escriben posicionamientos sobre esa universidad, van desde las críticas de Madame De Staël al ambiente académico francés en *Sobre Alemania*¹ publica-

¹ La autora dedica un capítulo completo a analizar las universidades de Alemania y sus contribuciones para la consolidación de la cultura alemana.

do en París en 1810, así como el proyecto pedagógico-humanista de Wilhelm von Humboldt y su perspectiva sobre la universidad con relación a su estructura y función.²

En contraposición, destaca el trabajo de Víctor Cousin quien defiende la estructura de la universidad francesa como el modelo idóneo para Europa, a pesar de sostener que la universidad napoleónica sigue reivindicando a la revolución francesa como un referente de continuidad relacionado a su postura ideológica.³ Implícitamente el autor reconoce la inevitable relación entre universidad y Estado, donde éste de cierta forma crea las condiciones que favorecen el proceso de reproducción de la burguesía, por medio del control centralizado de las instituciones.⁴

También es importante tomar en cuenta las posturas críticas hacia la universidad, vertidas por Schopenhauer y retomadas mas tarde por Nietzsche, con relación al papel que las instituciones universitarias tienen al reproducir la cultura, como formadora de cuadros administrativos y de control al servicio del Estado.⁵ Por otra

² No es el propósito de este apartado reseñar cada modelo universitario que ha dominado occidente. Simplemente, ubico autores y perspectivas que creo fundamentales para comprender el paso evolutivo hacia lo que hoy conocemos como la educación superior contemporánea. Aunque destaca el texto de Von Humboldt para el tema que aquí me ocupa: *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín, de 1810*, título original: “Über die innere und äussere organisation der höheren wissenschaftlichen anstalten in Berlin, 1810” en *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*.

³ Cabe recordar que la universidad reconstituida por Napoleón, conocida como universidad napoleónica, justamente se opuso a las instituciones emanadas de la revolución.

⁴ Puede consultarse el texto completo traducido al español: “Défense de l’université et de la philosophie” (*Instruction publique en France*, París, Pagnerre, 1850, t. II, pp. 58-60) en Bonvecchio (2002, p. 132).

⁵ Desde esta perspectiva se sostiene que la cultura se convierte en un hecho burocrático con normas prescriptivas, con fines meramente formales y abstractos. Nietzsche, en particular, decía que la universidad formaba un prototipo de cultura burocrática y estatal, en detrimento de la intelectualidad pues su fundamento era la repetición acumulativa del saber. Puede revisarse el texto *Sobre el porvenir de nuestras instituciones escolares* de 1872, en especial el apartado referente a “La “libre” cultura universitaria y la disciplina del saber” y “La romántica rebelión de las corporaciones estudiantiles”. Para el caso de Arthur Schopenhauer puede

parte, desde la perspectiva del socialismo italiano, Antonio Labriola, reivindica la función de la universidad al concebir a la educación como el espacio de generación de conciencia de clase y emancipación relativa. Es decir, considera que la liberación de clase para que sea revolucionaria debe pasar por un proceso de instrucción, tomando distancia de los intereses de quien controla la universidad.⁶

El desarrollo de la industria a finales del siglo XIX, la consolidación de la burguesía en los espacios de control y la toma de decisiones relevantes en el mundo dan un giro determinante a las universidades, que ya venían a lo largo del siglo presentando diversas facetas de cambio. En este contexto surgen los escritos de Max Adler quien, en total contraposición a los planteamientos de Labriola, sostiene que el conocimiento es un problema justificado como un saber socialmente útil, constituido desde la perspectiva del modelo de reproducción social sometida al poder económico y sus leyes.⁷

El contexto nacionalista, en el que se inscriben los escritos de finales del siglo XIX, permea las posturas del papel de la universidad europea. Estos posicionamientos tienen implicaciones para conformar la estructura universitaria de América Latina que, acorde a sus propios procesos de instauración, van articulándose, la mayor parte de las veces de manera tardía, al desarrollo de los modelos europeos y norteamericano.

En el siglo XX se marcaron cambios relevantes en todos los ámbitos, definió nuevos rumbos institucionales, los procesos de expansión, diversificación y diferenciación de las instituciones universitarias dieron paso a una construcción explicativa distinta, poco a poco la noción de universidad dejaría de ser “el concepto”

consultarse el texto *Parerga y paralipómena* de 1851, en especial la parte intitulada “Sobre la filosofía de la universidad”.

⁶ Puede consultarse una traducción al español del texto “L’università e la libertà della scienza” (*Scritti politici*, E. V. Gerratana, Bari, Laterza, 1970, pp. 404-406) en Bonvecchio (2002, p. 197).

⁷ Puede ampliarse la posición del autor en el documento: “Intelectuales, universidad y capitalismo” contenido en el texto *Der Sozialismus und die Intellektuellen* (Viena, Wiener Volksbuchhandlung, 1923, p. 61).

que explica los nuevos procesos de reconfiguración de la formación profesional e intelectual. Nuevos debates, referentes explicativos, modelos de categorización emergen en los escritos relativos a la “universidad”, que se convierte en “sistema de educación superior”, lo cual la colocaría como una entidad compleja a partir de un concepto que integra y explica las fuerzas de su contexto.

Con el inicio del siglo XX emergen nuevas necesidades no sólo económicas sino también políticas que reconfiguraron la formación superior. En tal situación, una posición respecto al análisis de la universidad la expresó Max Weber, desde principios del siglo pasado. Para comprender el posicionamiento del autor es necesario ubicarse históricamente en la Primera Guerra Mundial (1914-1918), Weber para esos años era un intelectual reconocido y prestigiado en Alemania, que desde finales del siglo XIX se desarrollaba como catedrático en Friburgo y Hieldeberg. Al finalizar la Primera Guerra Mundial ya tenía en su haber numerosos escritos económicos, sociológicos e históricos, no hay que dejar de mencionar que en este periodo formó parte de la Comisión que redactó la constitución de la República de Weimar.

En 1919 escribió *La ciencia como profesión*, donde desarrolla un conjunto de argumentos sobre la reconfiguración del modelo de universidad, del cual resalta el capítulo denominado “Ventajas y desventajas de la universidad como empresa”. Este texto tiene al menos dos influencias importantes: la reordenación de las fuerzas políticas y capitalistas de la posguerra y la estancia del autor como conferencista en Estados Unidos en 1904, en este viaje recorrió las universidades estadounidenses.

En sus escritos posteriores se puede constatar la relevancia de ambos aspectos cuando afirma que: “las más recientes reformas universitarias en vastos sectores de la ciencia siguen el modelo estadounidense.” (Weber, 1964, p. 100), reconoce el avance del imperialismo de Estados Unidos en diversos rubros, pero sobre todo pone énfasis en cómo el modelo norteamericano de universidad se empieza a convertir en el referente para el resto de los modelos

universitarios en el mundo: “Nuestra vida universitaria alemana se va volviendo similar a la de Estados Unidos de América, como sucede con la vida general sobre ciertos puntos muy importantes” (Weber, 1964, p. 100).

Las observaciones de Weber, sin duda, marcan un antecedente relevante para muchos modelos en el mundo, en periodos posteriores, constituyó el punto de transformación de los sistemas superiores. La crítica weberiana se relaciona al tema de la objetividad del conocimiento, que encuentra en la universidad norteamericana una estrecha vinculación con los intereses de la producción material y aunque reconoce la existencia de algunos procedimientos técnicos provechosos, asimismo la generación de conocimientos se vuelve más endeble cuando se superponen ciertos fines e intereses. ¿Pero qué modelo de universidad atrajo tanto a los gobiernos y a los estudiosos de la época?⁸

En primer lugar, me refiero a una institución cuyo funcionamiento era similar a una fábrica, sus institutos de investigación funcionaban como empresas, pero la administración era estatal, Weber muy bien las describió en su momento como “empresas capitalistas de Estado”. Algunos analistas de la obra de Weber coinciden en que en sus apreciaciones sobre la universidad, le domina un impulso ético en la concepción de una universidad utópica (Freund, 1993).

En contraposición, Bonvecchio (2004) sostiene que Ortega y Gasset reivindicó la universidad, una misión clara en términos sociales articulada a su momento histórico. Así la institución universitaria se coloca en el centro motor, al mismo tiempo que articulador, de la vida social donde la toma de conciencia emana de la propia cultura difundida con vigor por la universidad. Es decir, desde la perspectiva de Ortega y Gasset, en la universidad se asig-

⁸ El modelo de la universidad norteamericana tiene un gran nivel de impacto, aunque hay que tomar en cuenta que cinco grandes modelos de universidad prestigiosos dominaron el siglo XX: el francés, el inglés, el alemán, el soviético y, por supuesto, el norteamericano, que incluso tiene su mayor influencia en el mundo en el último tercio del siglo XX.

na a los intelectuales y al saber, el papel de suministrar los medios para que la sociedad en su conjunto enfrente la complejidad de su realidad en un momento dado.⁹ La complejidad de la realidad se asocia a la complejidad del propio sistema, rasgo que comienza a configurar el incipiente cambio de la institución universitaria con la inminente desaparición de la universidad de elites por la universidad de masas en un contexto de necesidad imperante por formación especializada.

HACIA EL MODELO CONTEMPORÁNEO

Si bien en el siglo XIX la “universalización” de los contenidos curriculares implicaban generalizar un mismo lenguaje y referentes comunes para formar y producir el conocimiento, el desarrollo de la educación superior en el siglo XX marcó nuevos signos de la universalización. Se desprende totalmente de sus características íntimas dentro de lo histórico-nacional para constituirse en lo que Neave (2001) define como “universalismo técnico”, en donde se revierte el lugar de las humanidades por el de las áreas técnicas: “desplaza al mismo tiempo las humanidades del lugar preponderante que ocuparon durante los últimos cuatrocientos años: el estudio humanista entendido como la expresión eminente de lo universal” (Neave, 2001, p. 47).

De esta manera, el lenguaje universal ya es expresado y dominado por el software y otros campos vinculados a la tecnificación; mientras la particularización histórica, la cultura y la identidad individual, en algún sentido nacional, se ubica en las humanidades, las artes y la filosofía. Este nuevo lenguaje tecnificado y vinculado a

⁹ La importancia de la obra de José Ortega y Gasset es indiscutible. Los fines del trabajo no me permiten detenerme más en estas aportaciones tan relevantes, aunque es menester señalar que se constituye como uno de los pensadores fundamentales para entender el desarrollo de la universidad contemporánea. Basta con asomarse a una de sus importantes obras: *La misión de la universidad*, de 1930.

la producción material ha dado un nuevo margen al cambio en las instituciones superiores, redefiniéndose bajo el eje de la economía global. Es en este sentido durante el siglo XX y hasta la fecha, ha prevalecido el dominio del modelo de universidad occidental. Altbach (2001) distingue dos grandes procesos que determinaron su hegemonía: las diversas colonizaciones a partir del siglo XVI y la redefinición de las fuerzas políticas después de la Segunda Guerra Mundial. Ambos aspectos fueron centrales para el desarrollo de la universidad actual, sin embargo, su gran expansión en el mundo, como elemento estratégico para las naciones, es reflejo y consecuencia de la consolidación del capitalismo.

En esta trayectoria histórica, pueden observarse algunas reformas que son definitivas: la preeminencia del modelo alemán humboldtiano: en la idea de la integración de las funciones de docencia e investigación y otra la reorganización en la producción y reproducción del conocimiento con relación a los procesos productivos de la industria y la agricultura (Altbach, 2001). Las universidades de esta manera, comenzaron a ser un eje fundamental asociado al progreso social. El papel del Estado en este contexto, se hizo imprescindible.

Puede asegurarse que el hecho de que en el siglo XIX las universidades fuesen solventadas con fondos públicos, bajo una idea fundamentada en el desarrollo económico, explica el papel central de las instituciones universitarias y el interés por la formación de sus profesionistas. Al mismo tiempo también se definió la configuración de un modelo de Estado con una particular intervención en los procesos de la economía, la cultura, la política y la organización del conocimiento científico. La estrechez en la relación entre las instituciones universitarias y el Estado fue fundamental para desarrollar el sistema de educación superior. La expansión de las instituciones universitarias, a finales del siglo XIX, surgió como un proyecto social donde el Estado es imprescindible.

Los procesos de integración de la empresa capitalista, apoyada en el conocimiento, dieron lugar al surgimiento de dos aspectos fundamentales: el interés por generar políticas de enseñanza su-

perior y la consolidación de los sistemas nacionales de educación superior. En consecuencia, se fortaleció una variedad institucional a partir de políticas de masificación. En este momento, se abre un novedoso y relevante campo de estudio en la educación superior, cuyos principales interesados son los gobiernos y las empresas.

Los primeros estudios de educación superior realizados tienen el signo de las políticas públicas, centradas en indagaciones sobre la demanda de estudios, consecuencias presupuestarias, relevancia y articulación de contenidos. Este último punto es muy significativo porque el planteamiento de una “universidad masificada”, implicó al mismo tiempo pensar en la incorporación de un tipo de estudiante, no de las escuelas de elite, sino aquél con procesos de formación básica distintas que requerían de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para aprovechar mejor en el nivel superior (Neave, 2001).

El centro de los cambios hacia una nueva concepción de universidad se centró en las demandas a las que se vio sometido el sistema terciario, entre ellas: 1) demanda social; 2) demanda de las empresas apoyadas en el conocimiento, y 3) demanda de los gobiernos; en todos los casos, éstas están articuladas a la producción del conocimiento, en el caso de las empresas, se vincula tanto a la generación de investigaciones redituables, como a la articulación con un mercado laboral que exige formaciones profesionales que den respuesta a los cambios acelerados de las empresas. A su vez, los gobiernos esperan soluciones a problemas de relevancia nacional a partir del crecimiento internacional en función de la expansión en la producción de conocimientos (Clark, 1998).

Los impactos de las nuevas perspectivas políticas de la universidad dieron lugar a que en los sesenta se diera la gran reforma educativa en Europa, con la creación de las Comisiones de Reforma Universitaria de 1959 y 1964. Se definieron aspectos de gran relevancia que posteriormente tendieron a influir en los sistemas universitarios de otras latitudes. Algunos ejemplos de los cambios son: marcar los perfiles del perfil y tamaño de los estudios superiores, cantidad de estudiantes, necesidades de cuerpo administrativo

y docente, distribución de disciplinas, niveles de inversión y financiamiento (Neave, 2001).

Los estudios de la segunda mitad del siglo XX se caracterizaron por integrar la perspectiva económica de la educación, como el capital humano y la teoría residual del desarrollo económico, que aunque surgen una década antes de la reforma europea, son acogidas por los investigadores varios años después. La importancia de estos enfoques es que dieron gran peso argumentativo en términos políticos que a la larga justificaron una posición “democratizadora” de la educación al aplicar la política de masificación.

Aunque se ha sostenido que uno de los enfoques más relevantes para estudiar la educación superior, en esta nueva fase, se basa en teorías económicas, también dieron pauta para desarrollar estudios de educación comparativa, el interés de éstos era establecer una especie de “medición” del sistema nacional respecto al funcionamiento de los sistemas extranjeros, como una manera de buscar mejoras internas e ir definiendo sus estrategias de “captación de clientes”.¹⁰ La evolución de los estudios sobre la educación superior marcó un gran salto cualitativo, pues en sus inicios los trabajos se concentraban en los aspectos históricos de la conformación de las instituciones. Poco a poco se integraron disciplinas como la economía y la sociología a los estudios comparados para el nivel superior, así a partir de los nuevos enfoques se impulsaron las reformas educativas en los sesenta.

En este punto, el análisis de la educación superior pasa de los estudios históricos a las ciencias sociales (Clark y Neave, 1992), como puede corroborarse, las primeras tendencias de investigación fueron motivadas desde el ámbito de la política pública no del académico, esta fue una integración posterior. De este modo, el estudio de la política de la educación superior tiene dos corrientes: el

¹⁰ Las bases para una perspectiva comparativa de la educación se le atribuyen a Marc-Antoine Jullien desde la época del derrumbe del imperio napoleónico. Sus fundamentos establecen la ubicación de técnicas didácticas y métodos de enseñanza para la formación docente.

impulso de los gobiernos y el nivel institucional, que se encargaban de visualizar los procesos internos relativos a sus contenidos y características generales básicamente institucionales:

[...] El campo general de los estudios de enseñanza superior se nutre de dos corrientes de pensamiento. La primera se origina en lo que podríamos denominar un impulso “externo”, lanzado como un acto deliberado por el gobierno y la administración nacional para que funcionara como un aporte directo en la formulación de la política nacional, y suele concentrar sus energías en el nivel de análisis de los sistemas. Su creador constituía también su principal cliente, [el segundo] se concentra principalmente en el nivel institucional, en el contenido de lo que se enseña y cómo se enseña y en los progresos de la población estudiantil... su “grupo de clientes” es interno al mundo académico, pues depende del gobierno de la universidad bajo la forma de investigación institucional [...] (Neave, 2001, p. 16).

Las perspectivas propuestas desde la economía y la sociología, para el tratamiento del tema educativo, tuvieron un gran peso en los sesenta y setenta en Europa occidental, lo cual resultó muy importante para el avance en los estudios de educación superior. A partir de los estudios vinculados a la justicia social y a la igualdad de oportunidades educativas, se impulsaron varios proyectos sobre las políticas de este nivel, aquí surge otro desplazamiento que lleva a los estudios sobre la educación superior hacia la ciencia política. Estos estudios lanzaron temas clave que más tarde, hacia la década de los ochenta, se retomarían para reformular la importancia de la formación superior con el desarrollo de las naciones y de la economía global (Bonaf, 1998).

El punto central es que se observa una nueva dimensión a las investigaciones sobre el sistema superior que va aparejado a una nueva concepción del sistema desde las propias autoridades estatales, hasta los abordajes académicos. Esto dio lugar a un amplio rango de perspectivas de diversa índole que, sin embargo, han dominado hasta la fecha los enfoques de tendencia neoliberal para la educación. Guy Neave, al respecto, sostiene que ésta nueva concepción en el abordaje

y comprensión de la educación superior ha tenido “[...] diferentes máscaras y denominaciones diversas: desde *liberalismo económico* hasta el *ultraliberalismo* francés [...]” (Neave, 2001, p. 83).

El abordaje de la educación superior comenzó a hacerse substancial al análisis de su organización y gestión, poco a poco implicó la incorporación de los principios del *New Management Public*, expuesto más adelante por su relevancia para comprender los procesos de cambio en la educación superior contemporánea. Por el momento, basta con señalar que esto incorporó una visión distinta, que se ha legitimado con mayor fuerza en los años recientes. Las conceptualizaciones de la planeación estratégica, de la empresarialización o gerenciamiento han construido nuevos referentes que parten de los modelos del sector privado y que hoy día son los parámetros de la modernización de las instituciones universitarias:

[el nuevo cambio en la perspectiva] está íntimamente ligado a la reinterpretación de la educación superior, que se le juzga menos como un vehículo conducido por la demanda social y más como una institución impulsada por el motor de las fuerzas del mercado, un proceso que en Europa comenzó a cobrar ímpetu a mediados de 1980 [...] (Neave, 2001, p. 86).

Los primeros “clientes cautivos” de estos enfoques fueron las propias esferas de la autoridad pública quienes demandaron, por así decirlo, estudios relativos a la eficiencia del sistema de educación superior, marcando al mismo tiempo una nueva relación entre la autoridad pública y los investigadores del sistema superior.

LOS AÑOS RECIENTES

Becher (1992) afirmaba que, a finales de los ochenta, se calculaban 20 disciplinas y perspectivas relacionadas con el estudio de la educación superior en Europa occidental. No obstante, la fuerza de los gobiernos y las perspectivas de los organismos internacio-

nales siguen dominando el tipo de estudios a realizar, a pesar de la creciente oleada de estudios críticos surgidos recientemente. Hay una razón muy simple, hasta cierto punto, de esta situación. El motor de los cambios en el sistema superior sigue siendo el mismo desde principios de siglo XX: el aumento constante de la demanda por estudios superiores, la idea de la movilidad social a través de la formación profesional, los embates de los gobiernos por encontrar mecanismos convenientes para garantizar la cobertura y la insuficiencia de recursos públicos para sostener la educación superior (Neave, 2001).¹¹ Por lo tanto, la educación superior seguirá siendo una preocupación gubernamental.

A éste conjunto de temas, se incorporaron elementos nuevos relacionados como: calidad, evaluación, comercialización y diversificación de los modelos de oferta en el sistema superior local y mundial. Uno de los motores que generalizó las investigaciones con estos nuevos tópicos fue la incorporación de los estudios comparativos mencionados anteriormente. Los gobiernos estaban muy interesados en someter a sus instituciones universitarias a mediciones específicas a partir de análisis comparativos con sistemas que se presumían exitosos e innovadores, era un interés por medir hasta donde se podía promover el cambio dentro de los sistemas nacionales.

Destacan en este tipo de investigaciones los trabajos de Kerr, Trow, Simon, Van Vught, Cerych, Levy y Clark, entre otros. Éste último autor ha sido muy importante en los estudios comparativos, pues sus investigaciones sacaron a la luz los elementos estratégicos de la organización institucional hacia el cambio. Burton Clark (1998) muestra su interés por determinar cómo cada universidad exitosa o, en sus propias palabras, innovadora había realizado el cambio de sus prácticas y organización.¹²

¹¹ Ya había establecido en páginas anteriores que el paso de la educación superior de elite a la masiva implicó dos problemas sustanciales para los gobiernos nacionales: garantizar el acceso y la vinculación con el mercado laboral.

¹² En su obra *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, Burton Clark maneja la tesis de que existe una desarticulación

En las instituciones del norte de Europa y los países bajos, principalmente, se encontró una tendencia hacia la autorregulación institucional, convirtiéndose así en instituciones competentes, es decir, para Clark significa que estén vinculadas a la sociedad y mejor dicho aún a la economía de sus respectivos países. Un elemento crítico sobre estos enfoques son las definiciones que tienden a estructurar las políticas educativas para el sector terciario, se generalizan basándose en estudios sobre universidades que no coinciden históricamente, ni estructuralmente en otros contextos. A pesar de que las investigaciones consideran como elemento central la constitución histórica de las universidades, su traslado hacia las políticas educativas en cada país ha ido diluyendo esta consideración tan necesaria.¹³

La distancia entre la conformación de cada uno de los sistemas de educación superior, muestra una clara diferenciación entre países desarrollados y periféricos. Un ejemplo, debates recientes sobre problemas sustanciales de la educación superior en países europeos hablan del proceso de “post-masificación”, cuando en América Latina no se alcanza aún un viso incipiente de “masificación”.¹⁴ A pesar

entre el contexto social (ambiente) y la universidad. Es decir, hay incapacidad institucional de responder a las demandas del ambiente, creando lo que denomina “insuficiencia institucional”. Parte del supuesto de que ya se ha comprobado en investigaciones anteriores a ésta que las formas tradicionales con que venía operando la universidad tradicional son inadecuadas: “Las universidades requieren no sólo una capacidad más amplia para responder a los cambios en los contextos externos de gobierno, negocios, vida cívica, sino también una habilidad más precisa para controlar las demandas mediante una mayor concentración en el carácter institucional. Se necesita una capacidad enorme y absoluta para responder con flexibilidad y selectivamente a los cambios que se dan, dentro de los dominios de conocimiento del mundo universitario en sí mismo” (Clark, 1998).

¹³ En el siguiente capítulo, se amplía esta explicación a partir de las consecuencias observadas en el caso de los países latinoamericanos.

¹⁴ El Comité Nacional Británico publicó en 1997 el informe denominado “Higher Education in Learning Society” donde se calculaba que, en 2004, 44% de sus estudiantes en edad correspondiente cursarían estudios universitarios. La masificación de la educación superior llegó a Gran Bretaña en 1985, el salto de la masificación a la posmasificación llevó menos de 20 años. Estados Unidos tiene el promedio más alto estimado de posmasificación, pues se encontraba a principios de 2000 con un promedio de 56%.

de ello, las condiciones reales de los sistemas de educación superior y las polémicas desatadas al respecto no han frenado los cambios en las políticas para el sector. La resistencia de algunas instituciones se ha tomado como un argumento más que indica la necesidad imperiosa de transformación institucional.

Los términos en que se produce el discurso tanto en el relato de las políticas educativas como en el de las propias investigaciones académicas, indican la superposición de referentes distintos a los abordajes de finales del siglo XIX para el estudio de las universidades. Clark por ejemplo expresa literalmente que “...una universidad innovadora, busca de forma activa investigar por sí misma cómo está su negocio...” (1998, p. 30), a pesar de que intenta dar una connotación distinta a su noción de “innovación”, principalmente la asociada con obtener ganancias. De hecho, hablar de la empresa de la educación superior se impone en el lenguaje de la administración educativa (Neave, 2001).

Las instituciones universitarias consideradas exitosas se definen evidentemente bajo estos marcos. Si observamos los modelos de educación terciaria con orientación tecnológica, se distingue el dominio de la institución-empresa. La rentabilidad que representa la oferta de formaciones en la tecnología refleja cómo muchos de los centros o institutos de elite, incluso, han desplazado sus campos formativos hacia disciplinas tecnológicas, generalizando un lenguaje común de la empresa a los nuevos modelos de la universidad de éxito.

Los cambios son inminentes, reflejan las nuevas relaciones entre el Estado, la sociedad y grupos emergentes. Las condiciones que, en algún momento, articularon la moderna universidad de investigación han sido alteradas, incluso la idea de la masificación es una aspiración lejana para muchos países. Se ha pasado de la concepción de “universidad estatal” a “universidad ayudada por el Estado” (Manicas, 2003), la transformación del sistema implica, al mismo tiempo, aceptar resignadamente la existencia de una formación profesional diferenciada ante condiciones polarizadas.

CAPÍTULO V

PROCESOS DE CAMBIO Y TENDENCIAS DE PRIVATIZACIÓN EN MÉXICO

La integración mundial ha sido el signo obsesivo de nuestra era, las paradojas ocasionadas han encontrado diferencias históricas y culturales en las naciones. La desigualdad es el reflejo de esas paradojas. No obstante, los desequilibrios y la polarización, la implementación de políticas globales se han introducido de distintas formas en la educación superior. En los capítulos anteriores, he pretendido mostrar la tendencia hacia la homogenización. Las estructuras tradicionales de los modelos de educación superior han podido resistir poco a la visión dominante de la formación profesional, investigación y vinculación de las instituciones para generar bienes de mercado.

La posición sobre la política económica adoptada en México desde los ochenta, de la misma forma, poco ha podido resistir a los procesos de la integración global. Contrario a ello, las políticas educativas de los cuatro últimos gobiernos han adoptado y adaptado mecanismos estratégicos para implementar una reforma sustancial del sistema de educación superior, con relación a la recomposición de la educación superior mundial.

El presente capítulo está dividido en dos partes. En la primera se establecen precisiones necesarias que diferencian las nociones

de reforma y cambio. Estas precisiones me parecen un tema muy relevante porque no solamente indican una distinción semántica de los términos, en realidad indica las fases de transformación¹ del sistema por una parte, pero también explica la fuerte connotación política del cambio institucional. Es importante tener elementos para entender las rutas que el sistema superior mexicano ha tomado, para adaptar sus instituciones a las dos constantes que las mantiene en tensión: las determinaciones políticas de los gobiernos y las demandas de la sociedad.

A partir de ello, en la segunda parte se muestran los condicionantes que permiten configurar la privatización en el sistema de educación superior mexicano y cómo, a partir de su propia estructuración histórica, ha adquirido una expresión específica en sus instituciones. Esto se explica a partir de las etapas de introducción que conllevan procesos de reforma y cambio. Una característica del sistema de educación superior contemporáneo en México es precisamente que la tendencia a la privatización adoptó formas de otros sistemas en el mundo, pero con fases de implementación específicas asociadas a la posibilidad de los acuerdos internacionales y la reforma constitucional educativa.

PRECISIONES SOBRE LAS NOCIONES DE REFORMA Y CAMBIO

Los elementos que definen al nivel superior en la era contemporánea son producto de una convergencia de fuerzas, que pueden explicarse a partir de las nociones de reforma y cambio. En el estudio del ámbito educativo, por lo general, existe una utilización indistinta, sobre todo en la literatura estadounidense, de los términos de reforma y cambio. En el presente trabajo, circunscribo ambas definiciones desde el punto de vista de Thomas Popkewitz. Para este

¹ Utilizo de manera indistinta los términos transformación y cambio. No así los términos cambio y reforma, como ya se señala en la introducción.

autor, la definición de reforma alude a “[...] la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público” (2000, p. 13). La reforma con este enfoque se relaciona a aspectos de orden normativo, es decir, son elementos definidos semánticamente en las normas y reglamentaciones, pero que tienen un sentido estricto de aplicabilidad porque definen quehaceres y funciones delimitadas en espacios, propiedades y atribuciones de sujetos e instituciones.

En un sentido distinto, la noción de cambio se puede establecer una construcción que interacciona y es sociológicamente comprensible. Se explica como un proceso o conjunto de procesos que se expresan como cambio social. En tal sentido, representa la interacción entre un conjunto de elementos tradicionales (con referentes históricos) y la transformación de los mismos por medio de procesos de producción y reproducción social. El cambio se refiere a aquella confrontación entre lo establecido, aparentemente estable, y la emergencia de nuevos procesos que alteran el orden de la vida social e institucional, por lo tanto, el estudio del cambio implica un abordaje desde el conflicto.

Es importante tomar en cuenta que los cambios en la educación superior contemporánea se desarrollan en un proceso dialéctico, en el cual se confrontan dos aspectos, la ruptura y la continuidad (Casanova, 2009). Así las prácticas sociales gestadas internamente en las instituciones superiores, las encontramos entre dos conceptos importantes: el conocimiento y el poder. Asimismo, ambos aspectos dentro de los procesos de cambio establecen ciertas concepciones sobre las prioridades y posiciones de los individuos dentro de las instituciones, que funcionan como mediadoras, pues son esencialmente políticas. La privatización, como elemento desprendido de un proceso general de mercantilización del sistema de educación superior contemporáneo, se desarrolla entre estos conceptos.

Las nociones de reforma y cambio adquieren características particulares dependiendo del contexto del sistema de educación superior y de la naturaleza individual de cada institución. También deben

considerarse las diferentes características adoptadas por los sujetos y estructuras educativas a lo largo del tiempo, entre ellas: las propias transformaciones de la teoría del currículo, así como una determinada concepción de la función social de las instituciones universitarias y la formación profesional. En este sentido, la reforma es parte importante del proceso de regulación social (Popkewitz, 2000).

De esta manera, la tesis que pretendo sustentar es que la privatización se relaciona con los procesos de cambio, inherentes al desarrollo de la educación superior, pero también es consecuencia de definiciones políticas desprendidas de los procesos de reforma en el sistema. La privatización, por ello, es una definición discursiva y una toma de acción. En dicha lógica, los procesos de reforma y cambio se constituyen como un concepto estructurante que gira en torno a otros elementos consubstanciales como la calidad, la pertinencia y la evaluación, por señalar algunos de los más relevantes. Es necesario reconocer cómo el cambio y la reforma se relacionan con las instancias de las instituciones de educación superior y que, en momentos específicos de la aplicación de las nuevas corrientes en las políticas para este nivel, han tendido a privatizar algunos de sus procesos de operación.

La noción de cambio, es importante repetir, se considera básicamente como un proceso, en una categoría amplia, pues se identifica con factores producidos en todos los órdenes de las sociedades y sus instituciones. Aunque dichos procesos tienen su propia dinámica, en el último tercio del siglo XX nos enfrentamos a una etapa de gran celeridad, donde los cambios se definen por la emergencia de nuevos contextos: la globalización, la interacción de bloques nacionales, la revolución científica y tecnológica, la polarización social, los movimientos y alternativas sociales, la redefinición del Estado, la democratización, entre otros (Mendoza, 2002). Estos elementos en su conjunto ejercieron una gran influencia en la educación superior e implicaron cambios importantes por su expansión y diversificación, como ya lo hemos visto en el caso de otros sistemas en el mundo. La educación superior desde la segunda mitad

del siglo XX ha tendido a desarrollarse en un escenario de cambio continuo. En los capítulos anteriores, se ha planteado la clara ruptura entre la concepción de la misión de la educación universitaria del siglo XIX y las diversas formas adoptadas por el sistema en años recientes (Casanova, 2002).

Las agencias internacionales y el punto de vista de especialistas en el tema previeron que la principal tendencia de estos estudios radicaría en la idea de cambio. Esto mismo derivó en una serie de consecuencias políticas que implicaron reformas particulares en el sistema, entre ellos, en los textos *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior* (1995), auspiciado por la UNESCO y *Educación y conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad* (1992) de la CEPAL-UNESCO, entre muchos otros de la década de los noventa, se redefine el papel de la educación superior en el contexto de “las nuevas estructuras sociales”.² Es necesario reconocer, a partir de las consideraciones anteriores, que la fuente principal de los cambios internos sufridos en las instituciones de educación superior, se encuentra en la fuerza política y en la asociación con el proyecto nacional vigente.

Permanece una vinculación estructural de la esfera educativa con las acciones generadas dentro de las políticas públicas que promueven el desarrollo institucional. En países con una mayor centralidad del Estado en el control de las universidades, puede observarse su gran influencia en las orientaciones de los cambios, convirtiéndose en políticas institucionales y, paulatinamente, en la definición de la cultura académica. Es así como, dependiendo del tipo de orientaciones del Estado y el grado de confluencia de los fenómenos sociales en la amplitud de su contexto, pueden generarse cambios y reformas educativas. La reforma es un elemento que

² Los diversos documentos que surgieron en los noventa se refieren al “nuevo contexto”, “nuevas demandas de la sociedad y la economía” o bien “nuevas estructuras sociales”, entre otras de este tipo. En estas afirmaciones subyace la idea de economía de mercado, globalización, neoliberalismo, sociedad del conocimiento, entre otros.

forma parte de los hechos y disposiciones estructuradas de la escolarización, Popkewitz sostiene que ésta no sólo transmite información sobre prácticas nuevas, se define a partir de su integración en las relaciones sociales de la escolarización, señala “[...] la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones [...]” (Muñoz, 2002, p. 25).

A partir del argumento de Popkewitz, considero que actualmente la reforma se entiende como una práctica social y política en función de la dinámica del cambio. Al mismo tiempo, la reforma y el cambio implican transformaciones estructurales en las instituciones universitarias que impactan en tres ámbitos: en su organización, en su forma de gobierno y en sus prácticas académicas. No obstante, en la transformación de las instituciones de educación superior no existe un modelo general de transición (Kerr, 1993). Cada universidad, cada instituto de estudios superiores, tiene una configuración histórica que define sus prácticas y políticas a pesar de las tendencias dominantes en el nivel terciario.³ En esto estriba el conjunto de acciones procedimentales, así como escenarios específicos de conflicto que definen el tipo y velocidad de los cambios.

Muñoz (2002) sostiene, por su parte, que en el caso de México las políticas de cambio en la educación superior fueron consecuencia de una crisis institucional que condujo, en primera instancia, a cambios jurídicos importantes, para configurar un nuevo marco en la estructura de gobierno. En todo caso, puede decirse que, desde los ochenta, existía un proceso en el cual las relaciones de la educación universitaria pública y el Estado sufrieron un cambio evidente por nuevos intereses, la emergencia de éstos también se acompañó de diversos aspectos complejos que propiciaron tensiones entre las instituciones, sobre todo las públicas, a lo largo de todo su desarrollo en los ochenta y la escasa regulación del Estado en el sistema de educación superior (Acosta, 2000).

³ En este trabajo, se utilizan indistintamente los términos educación superior, nivel o educación terciaria e instituciones universitarias.

Es importante reconocer que, al estudiar el cambio y su corolario en la reforma para la educación superior, existen diversas fuentes referenciales que permiten su definición, asimismo abarcan un espacio dimensional particular que influye en la transformación de las universidades como: la dimensión cultural, la económica, la innovación tecnológica, entre otras; sin embargo, en este trabajo sólo se circunscribe el ámbito político. La educación superior contemporánea ha tenido un tránsito de lucha permanente entre su sustento tradicional y la emergencia de nuevos principios para redefinirla en el mercado. La esfera de medición es la propia política educativa regida bajo una nueva racionalidad gubernamental.

Así dentro de los bordes de dicho contexto, el poder se constituye como una categoría central (Foucault, 1977), que en sus múltiples dimensiones: desde las propias cúpulas en el gobierno y el poder institucional, es decir, las relaciones de fuerza entre los diversos actores educativos y los sujetos del cambio. En el entorno político, los diversos niveles de poder cohabitan, lo cual es producto del desarrollo mismo del sistema de educación superior y de los propios procesos de las instituciones universitarias, en un contexto que demanda la renovación del sistema.

RASGOS DE LAS CONDICIONES DEL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

Hace más de dos décadas, la educación superior en México transita por un proceso de cambio muy importante en su historia. Estos hechos coinciden con una tendencia generalizada en el mundo por reconfigurar los sistemas nacionales de educación superior, cuyos principales motores del cambio se basan en otorgar al nivel superior un papel relevante para generar y distribuir el conocimiento, vinculando al desarrollo productivo de los países en el contexto de la globalización (Schugurensky, 1994). En este contexto, no sólo la universidad ha cambiado como una expresión simbólica, ha trans-

formado su propia estructura material. Neave (2001) asegura que se ha producido una disolución de las unidades que constituían, hasta hace poco, la universidad histórica: la edad promedio para cursar estudios superiores, la extensión-temporalidad, estructura de las carreras y, finalmente, el espacio para la realización de los estudios, la universidad abierta y la educación virtual son ejemplos de ello.

La tendencia a “des-atomizar” el espacio físico de la universidad incrementa, pues es una política de Estado para responder al problema de la cobertura. En la India, la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) surge para enfrentar las demandas de formación profesional de una numerosa y creciente población que, cada año, incrementa sus niveles educativos. La demanda rebasa la capacidad de respuesta, al menos en términos de celeridad para construir instalaciones. La IGNOU tiene múltiples sedes en todo el país, éstas son sólo pequeños establecimientos con aulas multimedia. En Nueva Delhi, se encuentra la sede central, un edificio no más grande que la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El punto es que hacia principios de 2008, la IGNOU atendía a una matrícula de un millón de estudiantes, con una tendencia de crecimiento mayúsculo.⁴

El otro ejemplo es justamente en México, el proceso de selección para el ingreso a la UNAM en el primer examen, efectuado en febrero de 2009, reflejó el problema superlativo que hay entre la cobertura y la demanda. Existieron para este periodo aproximadamente 170 mil aspirantes y la universidad solamente contaba con 15 mil lugares disponibles. Algunos elementos vinculados a la crisis económica propiciaron un aumento en la demanda hacia la universidad pública, más que nada gratuita. El inminente rechazo de 155 mil jóvenes implicó que la Secretaría de Desarrollo Institucional de entonces, Rosaura Ruiz, declarara que 36 universidades públicas

⁴ Entrevista realizada a Coordinador Académico de la IGNOU en febrero de 2008 en Nueva Delhi, India.

del país se integrarían al proyecto de “Educación a Distancia” para crear 10 mil nuevos espacios para estudiar una licenciatura, sin embargo, con esta medida quedaron fuera aún 145 aspirantes del nivel superior, y aunque la Secretaría de Educación Pública aportó 80 millones de pesos no fueron suficientes.

Hay que considerar la movilidad transnacional que se desarrolla con mayor intensidad en el posgrado. Es importante tomar en cuenta que se ha cambiado integralmente, desde la propia legislación, hasta la composición del alumnado, no solamente por la diversificación en el origen socioeconómico, además por su grupo etario y los fines individuales que persigue. La duración de los estudios, por lo tanto, se ha ido adecuando a un conjunto de condiciones distintas que dependen de la demanda de cierto grupo de estudiantes, del mercado laboral y de los intereses gubernamentales.

En nuestro país se han producido giros fundamentales entre ellos: la educación superior contemporánea parte de un nuevo modelo de desarrollo que ha definido al proyecto nacional desde la década de los ochenta, que derivó directamente en reformas políticas, estrategias y programas sectoriales que han trastocado la dinámica de las instituciones de nivel superior.

Así puede sostenerse que la problemática se puede abordar desde dos espacios que resultan imprescindibles: el relativo a las condiciones específicas que propiciaron los cambios y el que concierne a sus efectos. En la primera agrupación, se distinguen condicionantes externos derivados del desarrollo económico del mercado y de los pactos establecidos entre países centrales y periféricos, además de los diversos niveles de fuerza de las agencias multilaterales hacia los países latinoamericanos. Estos aspectos dieron margen para condicionar cambios políticos que impulsaron a las instituciones superiores a adoptar dinámicas identificadas con el mercado (Slaughter y Leslie, 1997).

Dentro de los condicionantes internos, pueden destacarse las nuevas formas que adoptaron las instancias de gobierno con relación a los compromisos con la educación superior y aquí es donde

subyacen cambios importantes dentro del Estado y el proyecto nacional. Este reordenamiento implicó cortes en las inversiones públicas, en gastos sociales y en los modelos de subsidio existentes para el sistema de educación superior. De manera adyacente, se llevaron a cabo procesos de vinculación con el sector industrial y una dirección inminente hacia la integración económica mundial, por ello se negociaron interna y externamente, en la década de los noventa, importantes modificaciones estructurales.

Estos procesos de cambio derivaron en reformas fundamentales a principios de los noventa, en el terreno educativo, el artículo 3o. Constitucional y la de la Ley General de Educación cambiaron, (Olivier, 2007b). Algunos de los efectos, que propiciaron los cambios dentro de la Constitución Política Mexicana y en la Ley General de Educación, se relacionan con modificaciones de orden estratégico, principalmente dentro de las instituciones públicas. Entre otros, se encuentran las siguientes reformas relacionadas con el objetivo de este trabajo:

1. La reforma a las relaciones Estado-Iglesia, implicadas en la educación, establece que la educación impartida por el Estado será laica, dando posibilidad de que la educación privada pueda ser instruida con alguna orientación religiosa.
2. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades.
3. Se cancela la facultad constitucional, de dudosa validez constitucional, por estar en contra de las garantías de audiencia y de legalidad que la propia Carta establece con relación a negar o revocar las autorizaciones otorgadas a particulares sin proceder en juicio o recurso alguno.
4. Se establece que, en los términos de la Ley, el Estado podrá otorgar y retirar el reconocimiento de validez oficial a los estudios realizados en planteles particulares. El artículo vigente da la facultad discrecional al Estado para retirar el reconocimiento de validez oficial.

Hay que destacar que las políticas de privatización venían operando discretamente en un conjunto de cambios no tan perceptibles, pero la reforma en la Constitución da el margen de legalidad y, por lo tanto, la amplitud necesaria para fortalecer los cambios:

La concesión de servicios públicos, es decir, el acto administrativo mediante el cual el estado fija las reglas para la prestación de servicios sociales que originalmente le corresponden al poder público y que se pueden entregar y encomendar a particulares, en términos de las leyes, constituye hasta ahora la piedra de toque de la llamada Reforma del estado Mexicano [...] hay un elevado ingrediente político, y la concesión de servicios públicos a particulares está estrechamente vinculada a la concepción ideológica y el papel que se le asigne al poder público. Este va desde el intervencionismo estatal mas acendrado, hasta los Estados estrictamente neoliberales, pasando por el estado de derecho social que caracteriza en lo conceptual, al régimen que establece la Constitución mexicana de 1917 [...] (Melgar, 2008, p. 17).

Uno de los más impactantes, dada su relevancia, es el relativo al tema del financiamiento en sus formas de operación y asignación que, a la larga, han dado lugar a cambios en el trabajo y la producción académica; asimismo, también definió nuevos espacios de disputa y limitación financiera. Como un corolario de ello, cabe mencionar el problema de la restricción de la matrícula, implementándose en este caso mecanismos más rigurosos para la admisión a las universidades públicas, generándose al mismo tiempo procesos de exclusión al sistema.

En pocos años, la educación superior pública empezó a convertirse en un espacio cada vez más selectivo e inasequible dadas las condiciones de demanda social para estudios superiores. Algunos investigadores del tema sostienen que México ha transitado de un modelo gratuito de universidad pública con un sentido social amplio, a uno de acceso restringido tendiente en algunas entidades federativas al cobro de cuotas (Didou, 2006). En este contexto,

surge uno de los fragmentos más importantes, dado su tamaño y celeridad en su crecimiento de la educación superior privada: la absorción a la demanda.

Estas instituciones fungen como receptoras del gran núcleo de aspirantes universitarios que queda fuera del sistema público, sin realizar una diferenciación entre los rasgos tan diversos, que presentan las instituciones superiores privadas en México, es importante decir que los efectos cuantitativos más importantes de estos procesos ha sido el rápido crecimiento del régimen privado en su conjunto pero en especial el de establecimientos considerados como negocios educativos.⁵

A principios de la década de los ochenta, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tenía en sus registros aproximadamente 141 instituciones de régimen privado, para 2004 aumentó a 1400 establecimientos. Si a esta cifra se incluye la educación normal estimada en 253 planteles, se obtiene un total de 1653 instituciones privadas (ANUIES, 2005). El crecimiento del sistema privado tiene en el fondo un conjunto de antecedentes que permitieron su desarrollo acelerado y su escasa regulación. Estos hechos se relacionan con una reorientación de las relaciones entre el Estado y sus órganos de gobierno, con la iniciativa privada y las instituciones de educación superior, en su conjunto,

⁵ La clasificación de las instituciones superiores privadas en México se está construyendo, pero hay un consenso más o menos generalizado que considera tres grupos (aunque también muy diversos internamente): instituciones de elite, como un primer grupo, en que se ubican instituciones de índole confesional y empresarial. A pesar de ser el grupo de mayor consolidación, prestigio y de colegiaturas más costosas no son las más numerosas. Una segunda categoría es de las instituciones de rango medio que, cuentan con programas de becas y colegiaturas intermedias, tienden a tener programas flexibles y criterios de selección menos restrictivos que el primer grupo. Una tercera categoría considera establecimientos pequeños, con un número limitado de programas profesionales, con colegiaturas accesibles y sin ningún tipo de restricción para su ingreso, tienen una dudosa reputación en cuanto a calidad de los estudios que ofrecen, no obstante, son las de mayor demanda y proliferación. En torno a la clasificación y sus diferentes referentes se tienen los trabajos de Daniel Levy (1986), José Joaquín Brunner (1994), Rollin Kent y Rosalba Ramírez (2002), Rocío Grediaga [*et al.*] (2003).

estableciendo alianzas explícitas e implícitas a partir de los nuevos enfoques en la política educativa (Aboites, 1997).

Un aspecto clave fue la serie de reformas establecidas con el aparato productivo desde la firma del Tratado de Libre Comercio y el impulso del Programa de Modernización Educativa. A partir de ello, puede distinguirse un especial cuidado en establecer medios de relación con la iniciativa privada, desde proyectos universitarios de vinculación con el aparato productivo, definidos como prioridad nacional hasta incorporar la inversión de grupos particulares en educación superior (Casas y Luna, 1999).

Sin embargo, los procesos de desigualdad como producto de la mercantilización y la privatización no se restringen únicamente al acceso a la universidad pública, implican adicionalmente problemas relacionados con diferenciar la distribución de recursos a las instituciones por la vía de programas institucionales y otros relativos. Al mismo tiempo, se enfatizan las brechas entre los ingresos de los académicos a través de los programas de incentivos salariales por mérito (Acosta, 2004). También a nivel institucional y del tipo de trabajo académico, dentro del sector privado de educación superior, existen grandes diferencias y desigualdades que vale la pena estudiar.⁶

Como telón de fondo de estos procesos, se ha ido construyendo un entramado discursivo que ha dado soporte y sentido a los cambios, sin duda, se produjo un importante posicionamiento de las nociones de excelencia y eficientismo que se convirtieron en elementos centrales de políticas y prácticas institucionales, mediando otros aspectos no menos importantes que han ganado gran fuerza, como la evaluación. Asimismo, se derivaron otros procesos, entre

⁶ El sistema de educación superior privado es sumamente diverso, como señalamos en la nota anterior. Entre las diferencias, nos referimos a las de orden estructural (instalaciones y espacios académicos), pero también a las de orden laboral pues se incluye al tipo de condiciones salariales de los profesores y al tipo de elementos generales que establecen una brecha muy grande entre unas instituciones y otras. Como consecuencia las oportunidades de desarrollo de la formación profesional de los estudiantes también se influyen por estas diferencias.

ellos destaca el tema de la validación y acreditación para fortalecer programas como la internacionalización de los estudios superiores (Didou, 2006), que desplaza el interés por el espacio local.

En consecuencia, se da prioridad a ciertos programas profesionales y de posgrado que cuentan con mayores elementos estandarizados que, en última instancia, fungen como orientadores y garantes de la calidad; por lo tanto, se establecen nuevos vínculos entre el desarrollo de las instituciones, el mercado ocupacional y las demandas sociales. Estos elementos atraviesan todo el sistema, aunque los sectores de régimen privado y público son sustancialmente distintos, estos rasgos aparecen en ambos regímenes. Por lo regular, los estudios realizados se inclinan a analizar específicamente uno u otro sector, muy pocos análisis consideran a los dos sectores como parte de un mismo sistema general y nacional. Su propio proceso histórico y su vinculación con el poder público han hecho del sistema superior mexicano un entramado diverso y complejo difícil de explicar como una unidad. El desarrollo del régimen público y privado ha tenido una conformación singular provocando una dinámica organizativa aislada. Precisamente en esta heterogeneidad es importante resaltar las características típicas del sistema mexicano a la luz de las tendencias generales y de su comportamiento en el ámbito internacional con el fin de comprender su perspectiva.

Por una parte, el tema de las instituciones públicas ha sido profunda y extensamente abordado tomando una multiplicidad de análisis y objetos de estudio. Sin duda, los cambios recientes en el sistema han sido un objeto prolífico para investigar el sector. Por otro lado, no ha sido lo mismo en el ámbito privado, a pesar de que en los años recientes se ha acrecentado el interés por su estudio. En términos generales, encontramos dos tipos de enfoque en las investigaciones de la educación superior privada: uno descriptivo que se centra en el fenómeno de su crecimiento, desarrollo histórico y las principales vinculaciones que tiene con el aparato estatal y las elites que han promovido a este sector, y otro que se acerca a las particularidades de las instituciones que, por lo regular, validan

la existencia de un sistema superior complejo y diversificado que al diferenciarlo se toma en cuenta el régimen: público o privado.

No obstante, hay autores que reconocen la existencia de vínculos históricos entre los sectores público y privado en una triangulación impuesta por el aparato estatal donde las instituciones privadas, en su mayoría, mantenían una predisposición isomórfica en relación a algunos parámetros de las universidades públicas para ganar la validez oficial y la legitimación social (De Leonardo, 1983). En los últimos años, los procesos de mercantilización y privatización en las instituciones de educación superior resultan elementos constitutivos del cambio y reforma del sistema que se hace imprescindible analizar. Según Balán y García Fanelli (1997), el clima político e ideológico que manifestó América Latina a finales del siglo XX, fue favorable para ampliar y activar la iniciativa privada en la educación superior, asimismo las instituciones públicas fueron presionadas para asumir prácticas asociadas a la dinámica del mercado. Estos aspectos se han introducido no sólo en la operación y vida académica de las instituciones, también han formado parte de procesos de conformación cultural que contienen un sistema de valores, normas, conocimientos y prácticas que favorecen la privatización.

Los cambios para llevar a cabo la privatización son inminentes, las reformas que se han implementado en México, desde principios de los noventa, han consolidado ciertos procesos intencionales de cambio que ya se habían puesto en marcha, por lo menos operativamente. Es evidente que las presiones políticas y financieras han orillado a las instituciones a funcionar con nuevos mecanismos, unas veces de manera sutil y otras tantas confrontada entre los niveles de fuerza y contención de los espacios institucionales. Hay que tomar en cuenta la existencia permanentemente de una imbricación objetiva entre los cambios y las reformas, una puede anteceder a la otra, pues no hay una regla de operación general, depende de la complejidad de los procesos y sistemas institucionales. Finalmente, ambos sistemas pasan por una confrontación política entre la cotidianidad institucional y la formalidad reglamentaria.

CAPÍTULO VI

ESPACIO PÚBLICO Y PRIVADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA EN MÉXICO

En el presente capítulo, ubico algunos rasgos que caracterizan la configuración actual del sistema de educación superior mexicano. Intento generalizar, a partir de los elementos principales que se destacan, los dos regímenes dominantes en el sistema: el público y el privado. Inicio con un breve relato histórico que permite ubicar la particularidad con la que se constituyó el sistema de educación superior en México y algunas de las perspectivas políticas y sociales que se otorgaron en su trayectoria. Esto permitirá ubicar algunas coordenadas que muestren momentos de cambio en el sistema para entender la relevancia en nuestro país del carácter público de la educación universitaria. Tradicionalmente, se construyeron algunos principios tanto discursivos como políticos que ahora se confrontan ante la irrupción del sistema privado y su rápido crecimiento en las últimas décadas.

Así, en un primer apartado, pretendo establecer las formas que ha adoptado la presencia privada y los mecanismos generadores de ofertas educativas y modalidades profesionales, diversas ante un cambio inminente de la política gubernamental en el sistema terciario. Presento, en esta parte, algunos datos estadísticos generales

que dan muestra de su conformación cuantitativa y su presencia regional. Por último, abordo la discusión sobre las transformaciones del sistema público y sus virajes regulados por una nueva dinámica de operación, regulación, control académico y contención financiera. Estos elementos, en su conjunto, han borrado las líneas que antes dividían las prácticas del sistema público y privado en la educación superior.

LA CONFLUENCIA DE LO PÚBLICO Y PRIVADO EN LA EDUCACIÓN MEXICANA: LA RUPTURA DE LA TRADICIÓN HISTÓRICA

La distinción de los espacios público y privado en la educación superior mexicana tiene dos antecedentes históricos importantes: la introducción del laicismo educativo y la gran influencia de la universidad napoleónica. El primer factor impactó de manera determinante en la separación del estado y la iglesia; el segundo vinculó a la educación superior con la función pública (Villa, 2003). Después de la independencia en 1810, una de las grandes labores del nuevo Estado fue agregar a la función pública, de la reciente nación, el servicio educativo.

Para Villa (2003), este hecho definitivo marcó la tradición histórica de ofrecer educación pública, gratuita y obligatoria, fue una estrategia propia del contexto post-independentista que derivó en una centralización de la oferta educativa por parte del Estado en donde éste además se convirtió, entre otras cosas, en el rector, supervisor, administrador y formador de profesionistas, definiéndose de manera categórica una demarcación del espacio público en la educación. Es así como, al mismo tiempo que la educación se convierte en pública, se configura el espacio de acción privada de una manera muy clara separada de la primera (Levy, 1986).

En el siglo XX, después del triunfo de la Revolución de 1910, las políticas de estabilización nacional se basaron en fortalecer

las relaciones con el sector privado, este aspecto fue fundamental pues años más tarde en la posguerra (Segunda Guerra Mundial), la educación se convirtió en el centro de las políticas para el desarrollo. Así ambos aspectos dieron posibilidades de una nueva demarcación de la intervención del sector privado en educación. En la segunda mitad de la década de los cuarenta, se ubica uno de los periodos más importantes de la reconfiguración de los espacios público y privado en la educación mexicana. Las reformas al artículo 3º de 1945 establecieron modificaciones que alteraron los principios educativos.

La instauración del sistema de educación superior desde la década de los ochenta, por parte del Estado, propició nuevas relaciones que redefinieron la conducción y compromisos con las universidades de régimen público e instituyó nuevos nexos con las instituciones de régimen privado, estableciendo, como consecuencia, un sentido distinto del papel de la educación superior con la sociedad. En el último tercio del siglo XX, la perspectiva estatal adoptada dio origen a diversas políticas¹ que perturbaron las estructuras históricamente construidas en las instituciones superiores y que, al mismo tiempo, impusieron paulatinamente nuevas dinámicas de operación. En este contexto, el espacio público se constituyó como un ámbito de lucha y tensión que trastocó el sentido de la autonomía y de la responsabilidad social. Dentro de este fenómeno, también apareció el fomento hacia la inversión en el sistema superior por parte de intereses particulares, consolidando las instituciones privadas que ya prevalecían, al mismo tiempo dio paso a un gran fragmento de establecimientos emergentes que dominaron el espacio del mercado educativo de manera acelerada.

Estos elementos implicaron una nueva reunión de significados que se concentraron en la concepción actual de los espacios público y privado y que centralmente, dependen de la confluencia

¹ Es decir, políticas estratégicas tales como los programas de evaluación, la búsqueda de nuevas formas de financiamiento institucional, entre otras.

de fuerzas² que intervienen en su definición. En este sentido, hay que tomar en cuenta la toma de posición que los diversos sectores, vinculados a la educación superior, han adoptado frente a la demarcación de dichos espacios, a fin de comprender tanto la configuración, como el papel de las instituciones superiores contemporáneas, en las diversas fases del desarrollo social.

Las tensiones, generadas por las formas de interpretación y la toma de acciones de los diversos sectores de educación superior, han legitimado la redefinición de los mismos y han subvertido una visión hegemónica de la educación terciaria. Las consecuencias de la confrontación de posturas cimbró las formas de organización académica, las prácticas institucionales y los demás procesos curriculares fundamentales de las instituciones. Uno de los ejes que dirigió el cambio fue la inclusión de los elementos calidad y evaluación en un contexto definido por la mercantilización. En tal sentido, la participación del sector privado cobró un amplio dinamismo. Estos aspectos se convirtieron en elementos nodales para redefinir el espacio público y privado, pero más aún como espacios de intervención diferenciada de los diversos sectores de la sociedad y el estado mismo (Apple y Oliver, 2004).

En la actualidad, no sólo estamos frente a un proceso de redefinición de los espacios de acción educativa, también por la utilización generalizada en el lenguaje común y académico del término privatización, que surge como una forma de expresar el conjunto de transformaciones del sistema de educación superior, independientemente de la fuerza que cobró en las décadas recientes el crecimiento de las instituciones privadas. Se estableció también la incorporación de nuevas formas de gestión, prácticas institucionales y docentes distintas, dentro de las instituciones públicas mexi-

² En este caso, las fuerzas que intervienen en la definición de los espacios público y privado, son los sectores internos y externos vinculados a las instituciones superiores. Por ejemplo, los sectores estudiantil y académico, institucionales y externos a los órganos gubernamentales, empresarios, políticas internacionales, por mencionar sólo algunos de ellos.

canas; en su conjunto, estas transformaciones, que incluyen a los espacios público y privado al vincularse con el mercado, hicieron necesaria la incorporación de una categoría descriptivo-explicativa. Así la idea de privatización resultó, en apariencia, suficientemente clara para comprender un fenómeno educativo asociado al sector productivo y a la empresa privada, de forma tal que comenzó a ampliarse su significado a partir de la adopción de rasgos concretos para el ámbito de la educación superior.

En este sentido, su acepción se amplía pues no se indica de ningún modo la venta de instituciones educativas públicas a particulares. La idea de privatización para el ámbito educativo, en especial para la educación superior, se sostiene de otros factores que se instalan en los grandes procesos de cambio del sistema, dentro de una sociedad altamente mercantilizada y sostenida por principios de individualización, que implican su vinculación con la producción de bienes. Así en los noventa, la definición del espacio público en este sector se asoció a nuevas orientaciones que se manifiestan en el sistema de educación superior en el mundo: la internacionalización del sistema para crear estándares educativos, la evaluación y la búsqueda de alternativas financieras (Kent, 1997). Esta orientación dentro de las estrategias de políticas educativas incluyó la reducción de la participación directa del Estado en una reformulación, en la que dominó el sentido de la liberación del mercado y la privatización.

Es importante señalar que hay un reconocimiento explícito de la reorientación económica del sistema. En el documento *La educación superior privada en México: una aproximación*, elaborado por el Área de Política Social del Senado de la República (2002), se afirma que desde 1990 los intereses económicos, principalmente de Estados Unidos, se identifican con el proyecto nacional del estado mexicano. De tal manera se reconoce la existencia de una mayor definición en los programas estratégicos que intentan desarrollar puntos de identidad y cohesión política en ambos países. Dicho escenario ha dado como resultado la gestación de un proyecto educativo que fomenta

las alianzas con los empresarios: “los mecanismos de orden social de estos sectores y el estado, han dado como resultado un proyecto educativo de alianzas entre empresarios que favorecen a su vez, el proyecto de nación fiel a sus intereses económico” (Área de Política Social del Senado de la República, 2002, p. 129).

El desarrollo en los últimos veinte años de las universidades públicas y privadas responde en buena medida a este contexto: en primer lugar, se subraya la importancia estratégica de la educación superior en la conformación de cuadros calificados, pero también admite el valor social y político pues no solamente las demandas por educación se entienden como un vehículo de generación de riqueza, también representan un elemento integrador al proyecto de nación, es decir, existe al mismo tiempo una función social estabilizadora.

Tomando en cuenta todos estos factores, es necesario discutir primero la configuración del espacio de acción privada y las formas que ha adoptado la educación privada en los años recientes. El propio desarrollo del sector privado en el siglo XX muestra que los marcos que la definen cambian con respecto al tiempo y su contexto, por ello, se hace imprescindible establecer las características que definen en el presente a las instituciones de educación superior privada.

LA ACCIÓN PRIVADA Y LOS ESCENARIOS DEL SISTEMA PRIVADO

Los nuevos referentes, respecto a las funciones sociales de la educación superior, tuvieron repercusiones importantes en la conformación de instituciones y currículas que intentaron responder a una serie de expectativas de la sociedad, del poder político y económico a finales del siglo pasado. La dinámica del mercado y la nueva orientación de la política económica fueron fundamentales en las formas que adoptó la participación del sector privado en la educación superior mexicana. La inclusión de perspectivas selectivas y

competitivas en el sistema educativo empataron con las formas que configuraron a la educación ofrecida por inversionistas particulares.

La privatización de la educación como proyecto político nacional en la actualidad otorgan una nueva lógica a la relación entre la sociedad y sus estructuras con el sector educativo (Torres, 2001). En esta dimensión, la noción de sociedad civil ha cobrado un lugar relevante en la dinámica general del país en los últimos años. Estas formas de participación de la sociedad civil en el sistema educativo, principalmente en el nivel superior, han mostrado la importancia de su intervención, principalmente en el terreno cuantitativo.³

La privatización educativa, ha dado en llamarse en los últimos años, se ha sostenido no únicamente de la presencia de establecimientos superiores, se ha desarrollado al mismo tiempo en las políticas educativas para este nivel y con fuertes e importantes procesos de racionalización, gestión y operación de las instituciones, basado en lo que podría denominarse “legitimación del carácter privado”, es decir, un principio cultural, social, político y económico de las sociedades actuales.

Esta legitimación sólo es posible si es institucionalizada mediante un conjunto de actividades específicas que llevan a la concreción de prácticas educativas *ad hoc* dentro de las instituciones, y también de las expectativas de los demandantes de educación superior y de la sociedad en general. Así la acción privada se institucionaliza a partir de una práctica educativa legítima en el aparato gubernamental por medio de políticas educativas. En la última década del siglo XX, México vivió uno de los procesos más relevantes al reformular la política educativa, la cual se tradujo en reformas jurídicas, mismas que sostienen normativamente, los principios del proyecto educativo nacional y su posición frente la acción privada.

³ Hay que recordar el amplio proceso de crecimiento cuantitativo del sector privado en educación superior, incluidos: la proliferación abigarrada de establecimientos en la República, principalmente en los noventa, así como el incremento de la matrícula que ingresa a estos servicios.

La acción privada tiene, por lo tanto, la posibilidad de emprender un hecho educativo a partir de la definición de intereses, fines y metas del grupo que sustenta dicha acción. Así se derivan actividades privadas, es decir, reúnen operaciones y procedimientos acordes a los propósitos del campo de acción. La acción privada en la educación superior establece sus actividades a partir de marcos políticos, económicos, culturales e ideológicos, en condiciones históricas peculiares. Esto explica los niveles de intervención en las diversas fases del desarrollo de la educación superior privada pero, al mismo tiempo, puede explicar las condiciones que la han favorecido.

La configuración de la educación superior privada en los noventa e inicios del siglo XXI está definida por las características específicas que adoptó la acción privada en el periodo. Esto significa que los grupos de particulares que intervinieron en el sector terciario tienen características e intereses distintos de aquellos grupos que participaron en la primera mitad del siglo XX. El espacio de relación con el Estado y la visión de éste respecto al sistema de educación superior es un elemento condicionante para la acción privada en el sector.

En los noventa, la acción privada fue central en diversos ámbitos de la vida nacional, la introducción en la educación ha sido la más destacada en la historia del sistema educativo mexicano. No obstante, este fenómeno no hubiese sido posible sin la conducción del aparato gubernamental a este tipo de acción (Kent y Ramírez, 2000). En este contexto, la educación superior privada en México se define como la oferta de servicios educativos superiores por parte de la sociedad civil, es decir, de un grupo no perteneciente al aparato estatal, con fines educativos diversos que dependen de su filosofía educativa, su régimen de propiedad, el tipo de programas profesionales que se ofrecen y de la naturaleza social o pertenencia a grupos específicos: religiosos, seculares, empresariales, gremiales, entre otros que ejercen el control directo sobre las instituciones.

Para construir una definición concreta de educación superior privada es fundamental establecer la relación entre el Estado, la sociedad, el tipo de acción y actividad privada, pues así se comprenden

las formas en que se han desarrollado las instituciones de este tipo en contextos históricos concretos. La acción privada, por lo tanto, implica: distinguir en el tiempo las formas que adopta su participación al menos en tres importantes procesos de intervención:

1. En el campo educativo en función de:
 - a) La que se origina dentro de la inversión material, en cuanto al desarrollo de sus establecimientos y en torno a su inversión infraestructural. Al mismo tiempo, se refiere al tipo de inversión humana, es decir, en cuanto al personal académico, administrativo y logístico, cuyas actividades se organizan en relación con los principios, metas y perspectivas institucionales.
 - b) El tipo de oferta dentro de los distintos niveles educativos y programas profesionales.
 - c) Las formas que asume la certificación de los estudios que ofrece, en cuanto a su aceptación social y reconocimiento oficial.
2. En el tipo de reconfiguración cultural e ideológica que se constituye paulatinamente, a partir de prácticas educativas, nuevos referentes sobre la escolaridad, la formación profesional, el empleo y la vida social en general.
3. En el tipo de vinculación con las diversas instancias del aparato estatal y otros sectores sociales dominantes.

En este sentido, puede sostenerse que la acción privada en la educación superior, particularmente en la década de los noventa en el siglo XX, ha tenido consecuencias significativas en todo el sistema en México. A pesar de los elementos condicionantes, propiciados desde la política nacional para desarrollar y aumentar el crecimiento, no existieron en tal periodo elementos concretos de regulación de los establecimientos privados que, a la larga, fueran indicadores de la relación objetiva entre las instancias gubernamentales y las instituciones de régimen privado.

En pocas palabras, la venia estatal, que originó la fase más importante de crecimiento en la historia misma de la educación privada en el país, es proporcional a la falta de control en los mecanismos de operación, así como de la vigilancia de sus funciones sustanciales de las instituciones universitarias. Así la validación de los estudios profesionales no es necesariamente obligatoria, en este sentido, el reconocimiento oficial se hace a partir de programas académicos y no de instituciones en términos globales, esta situación a la larga significa que pueden convivir en un mismo recinto programas profesionales reconocidos oficialmente con otros que no lo están (Olivier, 2007a).

Al respecto, una de las grandes consecuencias fue la conformación heterogénea del sistema privado, que trastoca cualquier definición unívoca del espacio privado en el contexto mexicano. Si bien estas instituciones en sí mismas tienen procesos de intervención y reconfiguración cultural e ideológica, también la forma cómo realizan ambos procesos puede diferir dependiendo del tipo de actividad privada que sea ejercida en un momento dado. La inversión material y humana, los grados académicos ofrecidos y la visión sobre la formación profesional, en función de sus propósitos y pertinencia al mercado laboral principalmente, han sometido al sistema privado a una clasificación compleja.

En tal sentido, la acción privada puede ser un eje de identificación y análisis que defina el tipo de actividades que ciertos grupos de particulares realizan en un espacio y tiempo. Esta identificación adicionalmente permite ubicar elementos y relaciones más amplios que median y posibilitan su desarrollo.

Por lo tanto, puede decirse que al analizar la educación superior privada pueden tomarse en cuenta, por lo menos, cuatro marcos referenciales: 1) la conformación y evolución del sistema en periodos históricos específicos; 2) el tipo de acción privada dentro de la oferta del sector; 3) el tipo de acreditación de sus programas académicos, y 4) los diferentes tipos de clasificaciones existentes para el sector privado de la educación superior.

De algún modo, se han perfilado a los puntos uno y dos, respecto al tipo de acreditación de los programas académicos, es necesario considerar que conforme se ha consolidado la oferta privada en el país la acreditación se convirtió en un elemento esencial para validar y legitimar las instituciones (Silas, 2005). La permanencia en el mercado educativo ha presionado a las instituciones a someter sus programas a diversos mecanismos de acreditación, se distinguen dos tipos de legitimación: la que proporciona el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), otorgado por la SEP, y la Acreditación de Estudios, que otorgan agencias especializadas de prestigio en el medio educativo.

En este sentido podemos identificar tres fases del desarrollo institucional privado, según la idea de legitimación:

- I. En una primera fase las instituciones privadas podían operar con cierta tranquilidad sin tener siquiera el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Solamente las instituciones más consolidadas, con cierta trayectoria y prestigio en el ámbito privado gozaban del RVOE y de otras revalidaciones e incorporaciones oficiales de estudios principalmente de la UNAM.⁴ Los pequeños establecimientos que surgieron en los noventa, en la mayoría de sus programas, no contaban con el RVOE, pero tampoco había una fuerza normativa que les impidiera operar en estas condiciones.
- II. Posteriormente, se observa una etapa en la que obtener el RVOE se hace más apremiante, que aunque es una situación que deriva de ciertos intentos por regular al sistema, sobre todo a este sector masivo, más bien es impulsado por un contexto de alta competencia en el mercado educativo. Los

⁴ La UNAM otorga reconocimiento oficial de estudios a programas de instituciones privadas cuando éstas desarrollan algún plan o planes de estudios de esta institución. Se supervisan las instituciones y sus programas de acuerdo con las normatividades determinadas por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE).

estudiantes-clientes prefieren programas con registro que garanticen sus titulaciones como oficiales. De manera paralela las instituciones, ya consolidadas, inician una carrera que partió de pasos más adelantados. La incorporación de programas a acreditaciones estandarizadas como vehículo de evaluación de calidad comenzó a ser un factor importante de distinción.

- III.** Desde finales de los noventa, la acreditación cobró gran significado, implicó una estrategia que propició que se enfatizaran aun más las diferencias entre las instituciones de elite y las que no lo eran. Fueron adquiriendo elementos de jerarquización en la medida en la que se diversificaban también las agencias acreditadoras. Para Silas (2005) existen cuatro esquemas básicos de acreditación: 1) Acreditación Internacional, otorgada por la Asociación del Sur de Escuelas y Colegios (Sacs); 2) Pertenencia a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); 3) Pertenencia a la Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (Finpes), y 4) contar con la acreditación de los programas y el reconocimiento oficial del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

Tabla 1. Número de instituciones privadas que cuentan con algún tipo de acreditación

Agencia acreditadora	Número de instituciones del total nacional
Asociación del Sur de Escuelas y Colegios (Sacs)	4
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	22
Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (Finpes)	77
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CAES)	32 (al menos con un programa acreditado)
Total nacional de instituciones privadas (Datos al 2003)	734

Fuente: Elaboración de la autora con datos de Silas (2005).

Respecto a la clasificación de la educación superior privada en México, como se ha señalado en capítulos anteriores, es muy compleja. El propio desarrollo del sistema, la complejidad y dispersión de las instituciones sólo establecen aproximaciones para su estudio. No obstante, los elementos que pueden detectarse en las diversas propuestas de clasificación hablan por sí mismas. Esto permite ubicar indicadores constantes que vale la pena considerar en su sentido más comprensivo. Desde las clasificaciones de Levy (1992) hasta Silas, con criterios basados en la acreditación,⁵ la constante son instituciones con tres tipos de características básicas:

- a) De primer rango, aquí se consideran las de elite, de mayor reconocimiento tanto social como oficial; por lo tanto, son las que tienen mayores acreditaciones y presencia en el sistema superior, son las más consolidadas, tienen mayores recursos infraestructurales y humanos, están asociadas en promedio con las de mayor costo en el mercado educativo.
- b) De segundo rango, tienen cierto reconocimiento o acreditación, algunas están en proceso de consolidación y otras cuentan con cierta tradición en la educación privada, aunque no tienen demasiados recursos para competir con las de primer rango, se asocian en promedio, con instituciones de costo intermedio, su oferta en servicios es más limitada que en el primero.
- c) De tercer rango, son instituciones con poco o ningún prestigio en el medio académico, tienden a absorber la mayor parte de la demanda pues sus costos son los más bajos del mercado educativo. No cuentan con acreditaciones, tienden

⁵ En este sentido, el autor considera tres tipos de instituciones privadas en México: 1) *alto perfil*, es decir, cuentan con dos de las cuatro acreditaciones que sugieren: Sacs, ANUIES, FIMPES y CAES, 2) de *perfil medio*; cuentan con una acreditación de las cuatro acreditaciones indicadas arriba, y 3) no están acreditadas y sólo cuentan con licencia para operar.

a operar algunos de sus programas de manera irregular y, en el mejor de los casos, cuentan con permisos para operar.

Si se establece una suma de todas estas características, se puede observar que casi la mitad de las instituciones superiores privadas en México están en el tercer rango, aproximadamente 650 instituciones, 15% en el segundo rango y de 30% a 35% en el primero (ANUIES, 2004-2005). El crecimiento de la educación superior privada se acompaña íntimamente de una decisión explícita por limitar la apertura de espacios públicos, en el sexenio foxista existió una relación de 6 mil lugares para la educación pública frente a 48 mil para la educación privada (Presidencia de la República, 2001). La tendencia ha continuado en los años subsecuentes, obsérvese la siguiente tabla como ejemplo del proceso de expansión:

Tabla 2. Tasa de crecimiento de instituciones públicas frente a instituciones privadas

Años	Públicas	Privadas	Total
1995	10.3%	51.0%	34.6%
1996	4.2%	10.6%	8.4%
1997	0.5%	10.0%	7.0%
1998	7.5%	16.5%	13.8%
1999	13.4%	19.5%	17.8%
2000	4.1%	8.1%	7.0%
2001	9.8%	-11.1%	-5.6%
2002	4.3%	7.1%	6.3%
2003	15.4%	8.7%	10.7%
2004	3.9%	37.8%	27.1%
2005	4.6%	15.5%	12.7%
1995-2005	110.3%	355.3%	256.4%

Fuente: Datos de ANUIES (1995 al 2006).

La configuración cuantitativa de la educación privada en los últimos años no es el único elemento relevante, también ha tenido manifestaciones de orden cualitativo que es importante destacar en su momento. No obstante, es necesario referir el impacto cuantitativo en el ámbito nacional y en la totalidad de los niveles educativos,

con el fin de tomarlo como un referente del cambio en el nivel superior, en la siguiente tabla se refiere la matrícula por nivel de estudios y tipo de régimen (público o privado) en un periodo de cinco años.

Tabla 3. Matrícula nacional por régimen y nivel de estudios 1995-2000

	Matrícula Total	Básica	Media Superior	Superior	Capacita- ción para el trabajo
1995-1996	26 352.1	22 160.2	2 438.7	1 523.8	463.4
Pública	23787.0:90%	21010.4:95%	1944.8: 80%	1170.2:77%	232.3:50%
Privada	2565.1:10%	1470.3:5%	493.9: 20%	362.6:23%	231.1:50%
2000-2001	29 621.2	23 565.8	2 955.8	2 047.9	1 099.6
Pública	25969.0:88%	21655.5:92%	2311.9: 78%	1390.1:68%	611.6:56%
Privada	3700.0:12%	1010.3:8%	643.9: 22%	657.8:32%	488.0:44%

Fuente: Documento de trabajo del Área de Política Social del Senado de la República (2002), basado en SEP, Estadísticas Educativas. Estadística histórica de matrícula por niveles educativos. www.sep.gob.mx.

El incremento de la inversión privada es un hecho contundente, desde finales de los noventa su incremento ha aumentado con relación al decrecimiento de la inversión pública. En el caso de la educación superior, el crecimiento pasó de 23 a 32%, es importante distinguir en el cuadro anterior el crecimiento en el rubro de capacitación para el trabajo por las siguientes razones: como puede constatarse hay un desplazamiento de la formación universitaria por la capacitación para el mercado laboral y, en el ámbito privado, la oferta de estudios superiores en éste se encuentra en 50% hasta 1996 y de 44% en 2001.

En este punto, es importante hacer un recorrido general a través de la configuración cuantitativa de la educación superior privada en la República Mexicana pues, aunque ha tenido un crecimiento general, el comportamiento por entidad federativa es heterogéneo. Para entender la presencia del sector privado, se debe establecer el grado de cobertura en estudios superiores que cada entidad logra y después discernir el porcentaje que atiende el ámbito privado. Así, por una parte, el Estado de Guanajuato tiene una tasa muy baja de

atención estatal a la educación superior, sin embargo, es una de las entidades con mayor número de establecimientos privados a nivel nacional. Colima, por otra parte, tiene uno de los porcentajes de cobertura estatal más grandes del país, en el rango de edad de los 20 a los 24 años y, al mismo tiempo, de los índices más bajos en la presencia de establecimientos privados.

En Colima, 95% los estudiantes se encuentran en una de las siete universidades públicas, a nivel licenciatura sólo la Universidad de Colima atiende 82% del total de la matrícula (Documento de trabajo del Área de Política Social del Senado de la República, 2002). Para tener una idea más clara de la polaridad entre ambas entidades, puede constatarse los datos en la siguiente tabla:

Tabla 4. Tasa de atención estatal a la educación superior frente al número de establecimientos privados. Casos extremos en la República Mexicana

Entidad	Porcentaje de Atención Estatal	Porcentaje de establecimientos privados a nivel nacional
Guanajuato	9.5%	61.1%
Colima	24%	0.47%

Fuente: Olivier (2007a).

El grupo etario es otro indicador importante en términos de la atención, es decir, se debe confrontar el número de población en edad universitaria con el conjunto de los individuos de 20 a 24 años, que tienen ambas entidades y así dimensionar el tipo de atención pública o privada. Por ejemplo, el estado de Sinaloa cuenta con un cuarto de millón de jóvenes con características de edad entre 20 y 24 años, sin duda de las más altas en el país, cubre 26.7%, que asciende a más de 64 mil estudiantes, 92% son atendidos en alguna de las 20 universidades públicas del estado, frente a 8% en las 51 escuelas privadas con las que cuenta (Olivier, 2007a). En sentido inverso, se encuentra el estado de Guerrero, que tiene una población con características similares a las del estado de Sinaloa con una totalidad aproximada de 260 mil del rango de edad para cursar estudios superiores. Sin embargo, la atención solamente alcanza a

cubrir 14%, de los cuales 92% estudian en las 11 instituciones públicas existentes.

En este punto, es importante señalar el caso del Distrito Federal, aunque es la entidad con mayor número de establecimientos privados, la atención pública sigue siendo la dominante, sobre todo si se toma en cuenta que concentra a las universidades más importantes del país. Por lo tanto, concentra el mayor número de población que estudia el nivel licenciatura. Después se encuentra el estado de Puebla, su población entre 20 y 24 años es de 461 mil jóvenes (la mitad que el Distrito Federal), su tasa de absorción es de 17.7%, es decir, una matrícula total de 81 mil estudiantes, de ellos 53% (unos 43 mil) asiste a las 26 universidades públicas existentes en el estado, 47% restante (unos 38 mil estudiantes) asiste a 106 instituciones privadas distribuidas en 236 establecimientos. Por su parte, en el Estado de México, dos de cada tres jóvenes de nivel licenciatura estudia en instituciones públicas.

Los datos anteriores demuestran que la distribución de estudiantes por institución pública y privada es muy heterogénea, a pesar del crecimiento del ámbito privado, las instituciones públicas atienden a la mayoría de la matrícula. Las entidades federativas con mayor índice económico tienen más presencia de instituciones privadas, llegando en algunas entidades, como el caso de Puebla, a sostener una atención prácticamente de 50% (Olivier, 2007a). Para los gobiernos federal y estatal las instituciones privadas, de cualquier tipo, son un factor de mediación frente a las limitaciones de la oferta pública. Según encuestas nacionales: “[...] para las familias, una educación superior privada barata, aunque de dudosa calidad, es mejor que nada, aunque no responda a sus expectativas de formación profesional, empleo e ingresos” (Senado de la República, 2002, p. 137).

Los reducidos espacios disponibles en las universidades públicas y las altas cuotas de las privadas de prestigio han orillado a muchos jóvenes a ser clientes de pequeños negocios educativos que ofertan estudios superiores. Uno de los graves problemas detectados al respecto, por analistas de la propia Secretaría de Educación Pública,

(SEP), es que en muchos casos estos establecimientos emiten certificados que no equivalen a los proporcionados por instituciones privadas prestigiadas y mucho menos de las universidades públicas, donde no pudieron ingresar (SEP, 2002a). La situación general de la educación superior se agrava cuando observamos, a partir de los datos de la SEP y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que en el promedio nacional sólo 12% de los jóvenes que logran ingresar a alguna institución de educación superior ya sea pública o privada, logran terminar la carrera y de ellos solo la tercera parte logra el título profesional, 74% de estos titulados son de universidades públicas (SEP, 2002b, ANUIES, 2000).

Algunos elementos críticos que se observan en la información recabada es la ausencia de un marco general en la política educativa mexicana, que oriente el desarrollo de la educación superior como un sistema nacional articulado y, en particular, que regule al ámbito privado. Al mismo tiempo, existe una presión importante, creciente y constante por mejorar y aumentar los espacios de educación superior pública. En síntesis, por las condiciones socioeducativas y económicas de la población mexicana, sería importante elaborar una política que impulse el incremento de la cobertura de las universidades públicas en el interior de la República con el fin de apoyar la diversificación y descentralización. Así es menester crear nuevos establecimientos, aumentar la inversión de recursos materiales, académicos y administrativos.

Un reto es resarcir las condiciones de las universidades más pobres⁶ que, por la lógica de la competencia interinstitucional, a partir de los programas de reasignación de recursos son más vulnerables. En la dinámica del mercado académico, estas universidades se encuentran en condiciones de desventaja para competir por recursos y, por lo tanto, ampliar su cobertura, orillando en algunos casos a

⁶ Me refiero aquí a las universidades de los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo.

migrar a los estudiantes a ciudades económicamente más fuertes para realizar estudios profesionales que, en la mayoría, se trunca la posibilidad de acceder a la educación superior.

Aunque el crecimiento de la industria educativa privada ha tenido un papel relativamente importante, porque capta actualmente a 30% de estudiantes de nivel licenciatura, su presencia y ascenso no ha respondido a las necesidades de expansión de la oferta, ni a la diversificación de programas académicos, mucho menos a un principio de equidad educativa. México tiene un porcentaje bajo en población con educación superior por grupo de edad de 25 a 34 años en países de la OCDE (Presidencia de la República, 2002).

El mapa de distribución de la oferta privada muestra una profunda centralización, sobre todo en las entidades federativas con mayor desarrollo (Olivier, 2007a). Roberto Rodríguez (2008a) sostiene que, en los primeros años del siglo XXI, existían al menos tres grupos del sistema privado: *a*) de presencia nacional; *b*) de cobertura regional, y *c*) redes afiliadas a congregaciones religiosas. Las instituciones que se consolidan más se encuentran en redes y sistemas institucionales, pues una tercera parte de establecimientos privados forma parte de los grupos descritos anteriormente, representando 50% de los que se definen como universidades. En efecto, la mitad de los estudiantes de posgrado están en alguna de éstas.

La expansión del mercado privado ha sido heterogénea y anárquica, la demanda de establecimientos privados, según el rango, también es variable y depende de las estrategias de expansión, cobertura y oferta que las instituciones ofrezcan para dirigirse a los sectores que les interesan. El éxito o fracaso de sus estrategias también es variable; por ello, es importante especificar que las instituciones privadas del país se comportan de forma distinta y dependen de una correlación de circunstancias políticas y económicas, tanto para su crecimiento como para sostenerse en el medio educativo a largo plazo.

Los sectores de instituciones de segundo y tercer rango tienden a tener su principal demanda real y potencial en aspirantes que no logran ingresar a las universidades públicas. Además de su com-

Tabla 5. Crecimiento de IES privadas por estado (1994-2005)

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004 ^e	2005	Tasa de crecimiento
Agusacalientes	3	3	3	3	3	4	4	5	7	6	8	9	200.0%
Baja Cal. Norte	7	8	11	12	14	16	19	17	16	17	21	24	242.9%
Baja Cal. Sur	0	0	0	0	2	2	3	3	2	3	4	5	150.0% ¹
Campeche	0	0	0	1	3	4	5	5	6	7	13	18	1700.0% ²
Coahuila	13	16	17	19	21	30	32	24	21	22	31	40	207.7%
Colima	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	100.0%
Chiapas	5	8	11	17	19	20	27	24	28	29	36	43	760.0%
Chihuahua	8	8	11	13	15	16	18	20	20	20	28	35	337.5%
D.F.	75	80	83	90	91	108	121	103	112	118	143	168	124.0%
Durango	4	5	10	10	12	13	12	12	10	11	12	13	225.0%
Guanajuato	12	16	17	17	20	32	46	39	42	43	60	76	533.3%
Guerrero	1	2	4	4	7	7	8	12	14	17	24	31	3000.0%
Hidalgo	1	10	9	9	14	14	14	14	13	18	23	27	2600.0%
Jalisco	6	14	14	16	22	26	27	23	24	27	45	62	933.0%
Edo. de Méx.	18	32	34	34	42	50	62	61	62	75	89	103	472.2%
Michoacán	6	7	8	8	8	10	11	10	11	15	22	29	383.3%
Morelos	4	9	10	10	22	17	18	23	28	30	38	46	1050.0%
Nayarit	1	4	5	5	5	5	5	5	5	8	13	18	1700.0%
Nuevo León	11	15	16	24	27	32	35	38	33	26	47	67	509.1%
Oaxaca	3	3	4	4	5	8	8	8	10	22	20	17	466.7%
Puebla	29	39	43	57	65	80	87	84	80	83	110	137	372.4%
Querétaro	4	4	5	5	5	6	8	9	9	10	13	15	275.0%
Quintana Roo	1	2	2	2	3	3	4	6	8	6	9	12	1100.0%
San Luis Potosí	6	5	5	5	8	10	13	12	14	13	20	26	333.3%
Sinaloa	11	11	13	15	15	18	18	19	18	20	39	57	418.2%
Sonora	6	7	8	8	7	7	8	7	6	8	13	17	183.3%
Tabasco	0	3	3	3	3	4	4	5	6	6	8	10	233.3% ³
Tamaulipas	15	15	16	21	21	27	26	28	28	27	36	45	200.0%
Tlaxcala	6	5	6	7	8	9	9	9	8	8	12	15	150.0%
Veracruz	10	21	24	28	35	46	53	44	41	41	71	92	820.0%
Yucatán	14	16	17	21	24	15	26	29	30	30	37	43	207.1%
Zacatecas	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	8	10	400.0%

1994-2003: Fuente ANUIES

2005: Padrón de la SEP.

e: Datos estimados basados en el crecimiento anterior.

1: Periodo 1998-2005 debido a la falta de IES Privadas en años anteriores.

2: Periodo 1997-2005 debido a la falta de IES Privadas en años anteriores.

3: Periodo 1995-2005 debido a la falta de IES Privadas en años anteriores.

Fuentes: ANUIES (1994-2003); padrón de la SEP (2005).

portamiento diferenciado en el terreno cuantitativo, pueden observarse otros rasgos cualitativos importantes que pueden reproducir concepciones ideales de la vida social. Las instituciones de primer rango, en los últimos años, se han posicionado con mayor fuerza, introduciendo importantes vínculos entre el sector privado de educación, principalmente de este primer rango, con procesos más amplios de la vida social y política. La formación de cuadros para el medio político y la articulación cada vez más estrecha con las elites empresariales son un ejemplo de ello.

INTRODUCIR UNA NUEVA RACIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA ¿DEL ESTADO EVALUADOR AL ESTADO ENTORPECEDOR?

El núcleo del cambio de la educación superior inició con la transformación del Estado, Mendoza hablaba de las transiciones a un Estado Evaluador (Mendoza, 2002), precisamente como un motor del cambio con la implementación de políticas para transformar el sistema. En su análisis de la trayectoria de las políticas educativas y de los ajustes relacionados con las fuerzas políticas cambiante en los ochenta. Desde un análisis de los efectos de los cambios en el sistema superior Barnett (1996), principalmente, y Neave (2001) hablan de un “Estado entorpecedor”, me parece un título idóneo para el presente apartado, que contiene algo más que un juego retórico, se basa en las contradicciones del propio modelo que intenta, con estrategias contradictorias, aparentemente desvincular al Estado de la educación superior.⁷ Es interesante citar a Neave al respecto:

⁷ La implementación generalizada de un modelo competitivo de la educación universitaria no toma en cuenta las diferenciaciones institucionales sobre todo en los países periféricos, o si se quiere en las universidades cuya organización y procesos históricos tienen una composición académica articulada con la presencia estatal. La política anti-estatista analizada por Toscano (2005) señala que más que retirar al estado y mantenerlo como espectador, se le tiene asignado un nuevo

[...] La competencia empuja hacia la diferenciación. Fortalece al fuerte, debilita al débil y redistribuye las cartas en las posiciones medias. Lo hace entre las distintas universidades y también dentro de cada una de ellas, entre facultades y departamentos. Lo invade todo. Cuando se la vincula con indicadores de rendimiento, con los procedimientos regulares de revisión, control y evaluación, los efectos de la competencia penetran muy pronto y más profundamente en los procedimientos esenciales de enseñanza, aprendizaje e investigación que la vigilancia histórica ejercida solamente por decreto y aplicación de la ley. Y, como resultado de ello, algunos han sido tan poco caritativos que juzgaron que la competencia contribuía al crecimiento del “estado entorpecedor” [...] (Neave, 2001).

El trayecto del Estado y los cambios, en relación con las instituciones superiores, son fundamentales. En el caso mexicano pueden distinguirse claramente las contradicciones de este trato, pues sus principales efectos no se restringen al espacio institucional, también tienen un despliegue social amplio. Así las reformas de los sistemas nacionales han tenido serios contrastes que no resuelven el problema de la igualdad de oportunidades educativas. La importancia de la educación superior para mejorar las condiciones de vida en nuestro país sigue siendo uno de los pilares discursivos que sostienen las políticas educativas para dicho sector.

El punto crucial es que la perspectiva del estado implica reducir sus funciones frente a la educación superior, concentrando esfuerzos de cobertura y financiamiento en la educación básica. Las restricciones financieras, producto de la reducción del gasto público a la educación superior pública, acompañaron acciones deliberadas por ampliar la inversión privada en el nivel superior. Una de las consecuencias de estas políticas ha sido la erosión de la idea de la universidad de masas, vinculada al modelo de estado

papel de la misma forma como participante activo, lo que cambian son el tipo de funciones. El problema central es que estas nuevas relaciones a la larga atentan contra la autonomía universitaria. Recordemos su papel como sancionador para otorgar financiamientos por evaluación y competencia.

benefactor, una de las piedras angulares de los gobiernos latinoamericanos por décadas.

Si bien la “educación populista” quedó como un elemento fuera de lugar en los actuales principios de la gestión pública, también los índices reales de cobertura en educación superior no se encuentran dentro de los estándares mínimos internacionales. El impacto de las transformaciones del sistema no ha sido exclusivo de nuestro país, se inserta en un fenómeno de dimensiones más amplias en varios casos latinoamericanos y en Francia, particularmente. México, acorde a las tendencias internacionales, ha desarrollado poco a poco cambios profundos en un contexto de tensión constante por la demanda creciente de estudios superiores, los siguientes aspectos buscan explicar la privatización del sistema público: 1) los procesos de fortalecimiento entre el conocimiento y las relaciones mercantiles; 2) la nueva gestión dentro de las universidades, y 3) los cambios en el trabajo académico.

Los procesos de cambio de la educación superior mexicana expresan una forma de inequidad social de más de treinta años en el país. Como consecuencia, la universidad pública ha quedado estancada en la ampliación de su cobertura, con relación a la demanda, sin embargo, la solución no ha sido ampliar oportunidades a la inversión privada. Los costes por derechos de matrícula, entre otros aranceles de este tipo, rebasan las posibilidades económicas de un gran número población interesada en continuar con estudios superiores, que no consigue un espacio en las instituciones públicas. Estas posibilidades han limitado incluso, hoy día, el crecimiento mismo de la educación privada. El fenómeno de expansión acelerada de este sector en la década de los noventa ha tenido un tope en su crecimiento desde los primeros años del nuevo siglo.

La universidad como mecanismo de movilidad social sigue siendo la apuesta de muchas familias y aspiraciones individuales. Por ello la demanda por estudios superiores sigue en ascenso, la mayoría prefiere aún las universidades públicas, a pesar de la fuerte presencia de instituciones privadas de bajo rango (con bajos costes

en colegiaturas y becas). Más allá de su valor de cambio en el mercado de trabajo, la universidad pública genera otro tipo de efectos sociales de los que la mayoría de los aspirantes quedan al margen.

La huelga de la UNAM en 1999 y los movimientos anuales de “los rechazados” de las universidades públicas dan cuenta de que la educación superior posee gran importancia y vigencia social. El tema de la privatización queda como un factor transversal en esta problemática, si se entiende por privatización el proceso en el cual el estado delega sus responsabilidades públicas a entidades privadas (Ferrari, 2005), dejando la regulación a las fuerzas del mercado. La presencia de la educación privada en las últimas décadas se ha acompañado de la decisión explícita por limitar la apertura de espacios públicos y, al mismo tiempo, ha implicado la privatización de éstos.

La universidad se ha relacionado, de alguna manera, al desarrollo industrial desde la consolidación de la empresa capitalista. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX tuvo un énfasis inusitado. Actualmente, el término *producción* cobra su mejor sentido en el conocimiento científico en el capitalismo neoliberal, dicho término emana de la economía, por lo tanto, hay una asociación básica que alude a la realización de un conjunto de actividades que se transforman en insumos con el fin de generar ciertos satisfactores. Así el conocimiento tiene una aplicación concreta en el mundo de las relaciones comerciales.

Los centros de investigación de las universidades públicas mexicanas son fundamentales como elemento estratégico del desarrollo nacional, pues se plantean desde la política educativa en torno a la ciencia y la tecnología, asimismo en ellos se concentra el desarrollo más significativo de la investigación en el país. A pesar de ello, no se ha coordinado de forma clara al definir sus mecanismos. La política científica ha otorgado un mayor peso a programas de vinculación con empresas y sus proyectos para mejorar los niveles de vida de la sociedad mexicana (Porter, 2001).

El énfasis en la vinculación entre la producción científica y las empresas ha tenido un particular énfasis desde 1984, pues se ha

introducido como un eje nodal en los proyectos prioritarios de los gobiernos, desde ese periodo, y sus propósitos están influidos por el contexto internacional y el proyecto nacional de cada gobierno. De esta manera podemos distinguir que el gobierno Miguel de la Madrid el interés se centraba en reducir la dependencia tecnológica, posteriormente con Salinas de Gortari se intentó dar una intensión estratégica para insertar a México en la economía mundial. El doctor Ernesto Zedillo continuó con los objetivos de la gestión anterior, pero orientó al sector privado para financiar actividades en la ciencia y la tecnología, esto fortaleció los espacios de vinculación entre las empresas y los centros de investigación de las universidades (Casas y Luna, 1997).

En este sentido, la investigación tiende a transformarse en productora de mercancías donde el conocimiento tiene un precio. La incorporación de México al GATTs fue un punto medular para reorientar la producción del conocimiento. Los saberes, al constituirse como un bien privado, implican íntimamente la modificación de sus reglas de operación para poder ser producidos dentro del espacio universitario.⁸ Las transformaciones internas implican: el terreno formal, es decir, el normativo, administrativo y las prácticas cotidianas.

La dinámica de la comercialización de servicios intelectuales y de investigaciones para las empresas se genera a partir del establecimiento de convenios, el compromiso de vinculación implica la obtención de beneficios de ambas partes (institución-empresa). Las instituciones se comprometen a involucrarse en cursos, adquisición de materiales y otros productos de la empresa “auspi-

⁸ Eduardo Ibarra Colado (2003) sostiene que la universidad moderna en México se ha transformado para convertirse en dos tipos de productora fabril: 1) de conocimientos y 2) de credenciales. En el primer caso, opera bajo el ritmo que marcan los avances tecnológicos y la integración global. Los proyectos de investigación son, por lo tanto, únicos y no admiten nuevos criterios más que los regidos por las demandas de la tecnología y el mercado global. En el segundo, el conocimiento se subordina al certificado.

ciadora”. Por su parte, las empresas se comprometen a dotar de equipos, recursos financieros, entre otros, para obtener condonaciones arancelarias. El factor de fondo implica la emergencia de una práctica institucional competitiva, por obtener recursos extraordinarios de las empresas. La competencia entre instituciones se determina por las leyes de la oferta, la demanda y las reglas del mercado. No obstante, hay diversos niveles de competitividad en los institutos y centros de investigación científica, los niveles de vinculación son más claros en las áreas del conocimiento más valoradas como la biotecnología.⁹

El tema de la vinculación de las instituciones públicas con las empresas, donde se encuentra la producción del conocimiento, tiene una gran relevancia por varias razones: por una parte, los criterios comerciales a los que se ciñen las investigaciones restan su carácter universal y autonómico, pues se desintegra su propia tradición epistemológica al ser dominada por su valorización y transferencia económica; por otro lado, se genera un proceso de control intrínseco del la producción intelectual que se lleva a cabo a través de ciertos márgenes, entre ellos, su valoración en la oferta y la demanda.

La empresa impone sus criterios viabilidad acotando a ese conjunto de requisitos el desarrollo de las investigaciones y sus productos, esto significa tener un control del proceso y sus resultados según su pertinencia en el mercado. La orientación de la política educativa para el sistema superior indica, en el terreno del financiamiento, la búsqueda de recursos complementarios, esto ha sido un incentivo muy claro para desarrollar este tipo de vinculaciones. En síntesis, la universidad pública y, en general, el proceso de investigación en sus institutos y centros es dominada por una corriente

⁹ El Instituto de Biotecnología de la UNAM cuenta con alrededor de 12 convenios con empresas, vigentes desde 2006. Esto implica en algunos casos la contratación de colaboración y desarrollo tecnológico. El desarrollo del instituto en este sentido ha sido relevante, su estructura cuenta con una secretaría encargada del servicio de vinculación, así como el registro de innovaciones, otorgamiento de patentes y propiedad intelectual (Instituto de Biotecnología, 2006).

que superpone los intereses del mundo de la producción económica. En palabras de Eduardo Ibarra (2003), la universidad no es una institución “autárquica”. Ya no es un referente cultural dentro de la sociedad, para *producir* insumos, en la forma de herramientas humanas y saberes operados por la economía.

Las nuevas formas de gestión en las universidades públicas tienen como componente central entender al espacio institucional como una entidad neutra, apolítica. Para algunos autores, el proceso de modernización en México, implicó la redefinición de la universidad frente al Estado y la sociedad (Ibarra, 2003). Así las instituciones universitarias públicas han definido poco a poco sus relaciones de poder y han producido dispositivos que favorecen nuevos comportamientos en las relaciones entre los sujetos.

El peso de las relaciones mercantiles en la producción del conocimiento implicó cambios organizacionales no sólo en las universidades públicas, también dentro de organismos gubernamentales y en las empresas mismas. La flexibilización de las relaciones entre estos tres sectores conlleva la gestación de mecanismos internos que permiten la interconexión. Los marcos de los gobiernos universitarios están definidos a partir de estrategias, programas y prácticas generalizadas estructuradas a partir de agencias del estado que funcionan como dispositivos de reordenamiento institucional, que van desde la Subsecretaría de Educación Superior (Secic) hasta el Consejo Nacional de Evaluación (Conaeva), Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), entre otros semejantes (Ibarra, 2003).

El giro en las políticas educativas para el nivel superior en América Latina es consecuencia de los compromisos establecidos al reformular el modelo de desarrollo para la región. Existen semejanzas fundamentales en la implementación de la política universitaria, aunque van adquiriendo particularidades en los cursos de acción concretos. La propia historia de la educación superior, en cada país, marcó las rutas del camino hacia la privatización de sus sistemas. No obstante, la reorientación de las instituciones superiores se ha

dado en medio de conflictos y resistencias en relación con la trayectoria histórico-social de cada institución.

En cuanto a las nociones de equidad y calidad, la primera no ha alcanzado los niveles la cobertura para considerar que en nuestro país el acceso a la educación superior es suficiente y equitativa. El segundo aspecto, la calidad, está asociado a principios de eficientismo y productividad basado en parámetros cualitativos que no empatan necesariamente con la naturaleza de las instituciones universitarias. Los principios de este tipo, como ejes articuladores de las políticas educativas, al parecer, suponen una etapa superada desde los tiempos del estado benefactor, en donde parecería que se han alcanzado los niveles deseables de cobertura, incluso en términos de la masificación de estudios superiores. Sin embargo, en América Latina los procesos de incorporación a jóvenes a la educación superior aún es un tema pendiente, la apuesta por la educación privada no ha logrado subsanar los problemas de demanda y cobertura.

Si bien una parte del crecimiento y diversificación del sistema superior se encuentra con la emergencia de un gran número de instituciones privadas, la falta de regulación, la heterogeneidad y, sobre todo, sus fines sociales desarrollados desde los ochenta, no permiten tan fácilmente alcanzar el eje de las políticas educativas equidad-calidad. La transformación de los sistemas de educación superior en la región latinoamericana ha sido impactado por tres actores centrales: el Estado, el mercado y la sociedad civil. El Estado ha gestado una reformulación política para colocar globalmente a los estados nacionales latinoamericanos. Así fomenta la inversión privada y da un nuevo sentido a la administración de las instituciones públicas (New Public Management).

El mercado, por su parte, otorga un sentido a la dirección de las políticas, no solamente como elemento de regulación. La sociedad civil, por otro lado, juega un papel importante como agente demandante de estudios superiores, se involucra en las relaciones de fuerza pues ideológicamente existe tensión entre la apuesta por el “racional choice” (la inversión en estudios profesionales y la movilidad social)

y la crisis económica. Es necesario hacer una reflexión profunda acerca de la revaloración del papel social de la educación pública en los países en desarrollo. Habrá que revisar las contradicciones de los principios que han reorientado la educación superior en América Latina. Generar un principio de igualdad y ampliación de oportunidades educativas, sin duda, es la aspiración de todo grupo social.

El punto que sobresale es la inversión del estado en el sector, porque de ahí se desprende la forma en que se configuran el resto de los mecanismos del cambio. Aunque evidentemente los procesos no se restringen al financiamiento, éste sí ha sido un punto de partida importante para inducir a las instituciones a adquirir nuevos mecanismos de operación interna. En síntesis, puede decirse que la gestación de las políticas de financiamiento para la educación superior pública derivaron en el esquema de asignación que se vive actualmente, pues incluyó transformaciones fundamentales en lo cualitativo y en lo cuantitativo. Algunas de las más relevantes se basaron en la promoción de un acuerdo explícito con las instituciones públicas para impulsar un nuevo esquema de subsidio basado en dos factores: la diferencia de costo por alumno en los distintos niveles y las áreas del conocimiento con sus criterios de desempeño institucional.

También destaca la promoción del uso de fondos internacionales de financiamiento para realizar proyectos de superación de las instituciones de educación superior, de las acciones propuestas por los gobiernos recientes se encuentra: fomentar a las instituciones para que busquen fuentes complementarias de financiamiento. Desde el punto de vista de Labra (2008), las acciones gubernamentales para la transformación del financiamiento pretenden incrementarlo anualmente a partir de la utilización ampliada de los distintos programas diseñados para la educación superior,¹⁰ esto

¹⁰ Aquí hablamos del Programa para el mejoramiento del profesorado (Promep), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (Prodau), el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), el Fondo de Inversión para Universidades Públicas con Programas Evaluados (Fiupea), entre otros.

significa que el incremento real, de 30%, provendría de dichos programas. Finalmente, la implementación paulatina de estas acciones pretende un cambio total de modelo de subsidio.

El estado general actual del financiamiento presenta contradicciones, para su mejor comprensión habría que tomar en cuenta una serie de variables cruzadas. En el siglo XX la matrícula tuvo un incremento de 23% y el gasto federal en educación superior aumentó 8.5%, pero como gasto total del sector público y el programable se mantuvo estancado, siendo en promedio de 2.6% y 3.6% respectivamente.

El gasto de desarrollo social mantuvo los primeros años una participación moderada y para 2006 era totalmente decreciente: en 2001 pasó de 6.2 a 5.7% en 2006. Entre 2000 y 2002 el gasto federal para la educación superior se incrementó un poco, de 15.5 a 17.2%, aunque finalmente tuvo su caída hacia 2006 hasta 15.1% (Labra, 2008). Estos datos revelan que no hay una correspondencia entre el incremento del gasto público federal y el aumento de la matrícula, en consecuencia el gasto por alumno a precios de 2006 se redujo a 31,094 con relación a 2001 que era de 36, 583.¹¹

De manera sostenida se ha impulsado el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) como uno de los programas federales centrales. El subsidio extraordinario, como también se conoce, ha llegado a ser muy importante en las instituciones públicas. El interés por obtener recursos emanados de este programa sobrepasan los esfuerzos, en algunas instituciones, para lograr un mayor financiamiento por vía de subsidio ordinario (tabla 6).

Los programas de asignación complementaria, que se muestran en la tabla 6, señalan que las cifras no implicaron un incremento en el financiamiento total o absoluto de las instituciones públicas. La SEP más bien reasignó los recursos que después sometería a concurso. Las instituciones fueron orilladas a competir por una bolsa

¹¹ Consultar esta información en V Informe de Gobierno publicado en septiembre de 2005.

Tabla 6. Programas que integran el subsidio extraordinario federal a la educación superior (2000-2006)
millones de pesos de 2006(A)

Concepto	2000	2001	2002	2003	2004	2005p	2006ap	2000/2006
Total	5,053	3,589	5,974	5,502	4,933	4,054	4,320e	-14(b)
PIFI	2,176	1,568	1,816	1,688	1,420	1,601	1,549	-29
FOMES	1,536	1,003	1,282	1,181	1,100	957	926	-40
PROMEP	581	545	508	470	438	404	390	-33
PRODAU	60	53	49	46	42	40	39(c)	-35
FIUPEA		136	191	234	281	200	193	42
PRONABES		337	723	811	842	879	850	152
PIFOP			313					
Apoyos para infraestructura	2,877	1,515	1,715	1,591	1,448	1,574	1,522	-47
Fondo de apoyo extraordinario a las universidades públicas para fomentar la atención de problemas estructurales de carácter financiero			1,271	1,171	408		400	-69
PIFEMS					436			

- (a) A partir del 2001 el PIFI incluye total o parcialmente recursos de Fomes, Promep, Prodau y Fiupea.
 (b) Tasa de crecimiento del periodo 2000-2006.
 (c) Cifra no identificada en el *Presupuesto de Egresos de 2006*. En el periodo 2001-2005 la asignación se mantuvo estable.
 (d) Creado en 2004
 (e) Cifra no identificada en el *Presupuesto de Egresos de 2006*, se mantuvo la asignación de 2005.

Fuente: Labra, 2008, p. 431.

de recursos limitada, que de antemano no podía ser distribuida en todas las instituciones.

En el periodo presidencial de Vicente Fox, los recursos asignados, a partir de los programas complementarios, tuvieron la tendencia de ir a la baja. La distribución fue muy lenta y desigual, aunque aún no podemos contar con un balance total del gobierno de Felipe Calderón, en este rubro, todo parece indicar que la tendencia será muy similar.

Si bien me refiero a mecanismos meramente monetarios, la implementación de programas de subsidio complementario tiene un objetivo más profundo, implica generar condiciones de aceptación para un nuevo esquema de subsidio a las universidades públicas.

Este propósito está explícito y trabajado desde finales del siglo pasado en el acuerdo realizado por la SEP-ANUIES y miembros del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) en su XI Reunión ordinaria, realizada en la Universidad de Campeche en marzo de 1998, donde se acordó implementar un nuevo esquema de financiamiento que considerara el desempeño institucional y de aplicación gradual a las universidades públicas (ANUIES, 2001).

El nuevo esquema de financiamiento arrancó con los programas de asignación complementaria pero también se asoció a otros dos mecanismos. Uno es el de la promoción del uso de fondos internacionales para la elaboración de proyectos de superación de las instituciones. El segundo mecanismo intenta que las instituciones busquen fuentes complementarias de financiamiento mediante la venta de servicios y vinculación con empresas y otros agentes de mercado. Entre las consecuencias, se pueden ubicar al menos dos de orden meramente económico: la contracción financiera en algunos casos y el estancamiento presupuestal en otros.

También se ubican las consecuencias de orden autogestivo y organizativo, como: el riesgo de poner en juego la autonomía de las instituciones y principalmente la afectación del carácter público de las instituciones. En conclusión, los gobiernos recientes sobre

todo en el foxismo donde existen mayores datos, han incumplido en su obligación constitucional de destinar 1% del PIB a la educación superior.¹²

Sin duda, en el tema de la caída salarial, las disminuciones en el subsidio han afectado los deteriorados ingresos del personal académico¹³ y administrativo de las universidades públicas. No obstante, no todas las instituciones comparten las mismas “tragedias salariales” o, mejor dicho, para algunas la tragedia es mayor. Una característica de las recientes modalidades de subsidio es la heterogeneidad en la distribución de los recursos que impacta en los montos que conforman las diferentes bolsas presupuestales, entre ellas las asignadas a los programas de becas que se adicionan al salario base. En la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), por ejemplo, se dieron desde los ochenta los primeros pasos para lograr un sistema de compensación adicional al salario, así el personal académico permanecería más, con un sentido de reconocimiento académico que propiamente por el asunto de la remuneración económica. A lo largo de esta década y, sobre todo en los noventa, este sistema se transformó ampliamente incorporando nuevos programas de estímulo.

Muchas instituciones adoptaron sistemas similares con diversos niveles de operación; una desventaja de este modelo es la volatilidad, pues la estabilidad resulta relativa. A finales de los noventa, los montos se modificaron, si bien ya había marcado diferencias salariales entre los académicos, esto prevaleció y se enfatizó con el paso del tiempo en función del propio detrimento del presupuesto

¹² La reforma al artículo 25 de la Ley General de Educación, aprobada en 2003, establece la obligación del Ejecutivo Federal de destinar al sector educativo recursos públicos equivalentes a 8% del PIB; al sistema de educación superior público corresponde una proporción de 1%.

¹³ Tan sólo por citar un ejemplo al respecto cabe mencionar que en 1987 el salario tabular de un profesor titular C de tiempo completo por tiempo indefinido en la Universidad Autónoma Metropolitana era de 5.64 salarios mínimos, es decir, 627,793 pesos mensuales (555.56 dólares). En el caso de la UNAM, el salario de un profesor titular C en 1976 era de 8.76 salarios mínimos mensuales, es decir, 19,700.00 pesos (1,575 dólares).

global para las universidades públicas. Las caídas en los montos asignados se pueden notar desde la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, pues ésta fue la primera iniciativa de compensación adicional al salario, de otros programas que prevalecen a la fecha:

[...] el recurso estratégico que movilizó el gobierno para imponerse en esta disputa fue el dinero, sea en términos de incremento salarial y negociación de prestaciones, o en términos de subsidio. La diferencia entre la situación de los años setenta y la que hoy vivimos no está predominantemente en el nivel salarial o en el monto de subsidios que reciben las instituciones. Un análisis de tallado revelaría muy seguramente que los académicos y las instituciones obtienen montos económicos al menos cercanos a los que recibían antes de la crisis en términos reales. La diferencia se encuentra, más bien, en las condiciones bajo las cuales tales recursos eran negociados y obtenidos [...] (Ibarra y Rondero, 2008, 571).

Desde hace veinte años, se vive una desviación de la lucha salarial, que ya se había presentado en otros momentos en la academia en México, para concursar por recursos extraordinarios. Estas políticas han cobrado el precio al verse atrapadas en el marco de la competencia: atomización de trabajo académico e inestabilidad salarial,¹⁴

¹⁴ Desde el punto de vista de Ibarra y Rondero (2008), en la década de los setenta se desató un crecimiento desordenado de la educación superior, donde el sindicalismo universitario jugó un papel central en la regulación del trabajo académico. A partir de ello, los gobiernos sucesivos se propusieron reordenar el sector removiendo la fuerza del sindicalismo universitario y transformando las normatividades de contratación y remuneración del personal académico. El elemento central fue el cambio de concepción del trabajo universitario, al pasar de concebirlo como un trabajo asalariado a verse como una profesión liberal. El cambio normativo debilitó al sindicalismo universitario: Aprobación de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978), la elevación de autonomía universitaria a rango constitucional (1979) y las adiciones para regular las relaciones laborales en las IES dentro de la Ley Federal del Trabajo (1980). Al respecto pueden consultarse Ibarra (1993), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, UAM-Iztapalapa, p. 166; también Rondero, *Transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1950-*

pero también se produjo un desplazamiento de los sindicatos universitarios en las negociaciones salariales, sustituidas por diversas instancias gubernamentales. La aparente autonomía de las universidades tuvo una reconversión y, como lo previó Neave (2001),¹⁵ las actuales estrategias de regulación, cuyo fondo es relativo al dinero, han tendido por el contrario a una mayor vinculación de los aparatos gubernamentales para controlar en la distribución financiera.

En particular, el tema salarial logra contener y posteriormente disminuir la participación del sindicalismo en un contexto que pretende modificar la regulación al salario universitario, determinado por la competencia individual. El centro de la regulación del salario académico es el mercado, esto produce la asociación del otorgamiento de recursos a partir del desempeño.

La evaluación se constituye en el pilar del nuevo modelo, que implicó un cambio en la identidad del académico. La ruptura con su pasado y anclaje se debía al sindicalismo, que adoptó nuevas formas definidas por parámetros derivados de los programas de deshomologación salarial:

[...] la evaluación centrada en el producto [es] una característica esencial de las tecnologías liberales bajo las que operan los modos de regulación basados en criterios de mercado.

Estos dispositivos son incapaces de valorar la calidad de un producto en términos sustantivos; lo más que pueden hacer es contabilizar productos mediante medidas estandarizadas [...] (Neave, 2001, p. 579).

La medición, la competencia, la individualización, son los signos del presente; asimismo, la gestión de las instituciones públicas y la reconfiguración del académico trasciende, llega a las aulas, impacta en las formaciones de los universitarios, influye en sus trayectorias, se convierte en una cuña de cambio ideológico y cultural.

2000, tesis doctoral, México, UAM-Iztapalapa, 2005.

¹⁵ Esta discusión se encuentra planteada en la primera parte de este trabajo.

CAPÍTULO VII

EL CANTO DE LAS SIRENAS: TENSIONES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA

La universidad mantiene su libertad relativa porque sigue siendo un espacio utópico de resistencia de la sociedad, en el que aún es posible, desde la marginalidad de la acción de individuos y grupos que se niegan a aceptar las condiciones de su presente, imaginar y producir los futuros de lo impensable.

Eduardo Ibarra

“El canto de las sirenas” en el tema del espacio público de la educación superior. A lo largo del trabajo de campo y del propio análisis de este sector, esta analogía recuerda a una similar establecida por Barnett (2002) cuando señala que, en el contexto actual de súper-complejidad, algunas instituciones asumen los cambios con argumentos y estrategias no muy claros, sostiene que esta falta de claridad es producto de una aparente construcción del cambio fuera de sus propias experiencias y trayectorias.

A la larga, señala, tienden a construir un complejo conjunto de ideas y acciones inconsistentes en la mejora de sus condiciones.

Las instituciones superiores, sus protagonistas, se dejan llevar *por el canto de las sirenas*, por la apremiante presión de cambiar a modelos seductores de excelencia, aplicados en universidades exitosas en el mundo, cuando aún no han sido reconocidos los dilemas en otros contextos las institucionales. Una característica recurrente de las instituciones superiores públicas en la ciudad de México es como los académicos se apropiaron del cambio. El caso de la implementación de los programas de estímulos demuestra cómo se intentó solucionar la problemática de permanencia académica, en un momento de contención salarial y escases de recursos en el sector. Para algunos de sus propios protagonistas hay una sensación de que, a la larga, no se ha demostrado con suficiencia el impacto en la mejora de las condiciones globales de los académicos ni que dicha situación repercutiera en el desarrollo institucional:

[...] nos fuimos con *el canto de las sirenas* [...] la lucha se dio por ver cómo hacer para que en el debate sobre la reglamentación de los estímulos y becas pudiéramos salir favorecidos...pero fue una lucha individual, se nos olvidó luchar por un aumento salarial global, por mejores condiciones académicas para todos, de que todos tuviéramos igualdad de circunstancias para acceder a becas para estudios de posgrado por ejemplo... con el tiempo entramos en una profunda desigualdad que no resolvió los problemas sustanciales de la universidad [...] (Luis, PL.D5, 1).

Este aspecto, como otros resultó del trabajo de campo e intento plantearlos en este capítulo. Por ello, presento el acercamiento realizado con algunas instituciones superiores públicas del área metropolitana, los ejes fundamentales de aproximación son la idea de cambio y privatización relacionada a lo que representan ambos procesos para académicos de dichas instituciones. Si bien mi objetivo es ofrecer una muestra de la expresión del cambio y privatización, hice énfasis en una triangulación articulada entre investigaciones del sistema superior público, documentos institucionales y las voces de algunos de sus protagonistas.

En los primeros capítulos, se plasman soluciones que no dan cuenta ni del debate para llegar a ellas, ni los impactos directos en los agentes. Por lo tanto, tomé en consideración la idea de una universidad viva que actúa más allá de sus estatutos y reglas de operación. También a la idea de que los espacios educativos son lugares de tensión, confrontación y disputa. A partir de ello consideré la importancia de incorporar las voces de los protagonistas en las instituciones de educación superior. Estos elementos resultan relevantes para sustentar las fuentes documentales.

Este estudio no pretende explicar “la” universidad pública de la ciudad de México y la zona metropolitana —existe mucha literatura de primer nivel relacionada al tema y a los diversos aspectos de las nuevas configuraciones marcadas por las políticas educativas recientes—, el interés es establecer otro tipo de acercamiento integrando los procesos de cambio y privatización como ejes que explican al sistema público de la zona metropolitana en su conjunto.

Siempre se toma en cuenta que las instituciones tienen una composición y antecedentes muy diversos, lejos de que esta situación limitara la investigación, ha ayudado pues en contextos institucionales muy distintos se corroboró el impacto del cambio y la privatización para intentar establecer alguna relación isomorfa. Así, se distinguieron los rasgos comunes que reflejan dichos procesos en el ámbito de las universidades públicas de la ciudad de México.

A partir de los antecedentes y especificidades de cada institución, se realizó una triangulación con información documental y las entrevistas. Posteriormente, analicé e incorporé en conjunto las instituciones objeto de estudio con el fin de explicar el proceso de cambio y la orientación privatizadora en un todo aglutinado bajo la concepción de sistema, aunque también intenté destacar aspectos relevantes que identifican a cada institución. Se muestran los resultados del trabajo realizado con cinco instituciones públicas: la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón); con la Universidad Autónoma Metropolitana en las unidades Azcapotzalco (UAM-Azcapotzalco) y Xochimilco (UAM-Xochimilco); en la

Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA-Zacatenco) del Instituto Politécnico Nacional y en la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad Ajusco (UPN-Ajusco).

La forma en la que abordé las instituciones se encuentra explícita en la introducción, aunque adicionalmente puede consultarse el apartado de anexos donde se encuentra la forma de sistematización de la información, datos generales de los informantes y datos estadísticos utilizados en el trabajo. No obstante, es importante recordar que el perfil de los informantes fue fundamental para establecer la agrupación de los elementos de análisis.

Por otra parte, es importante aclarar que el ordenamiento de la información recabada la presento a partir de lo que consideré etapas de transición. Éstas intentan ser una aproximación a las etapas temporales en los que se sucedieron cambios importantes en el sistema.

Dentro de cada etapa se presentan los elementos de cambio particulares más significativos relatados por los informantes a partir de un análisis simultáneo de las instituciones. En tal sentido, inicio con un análisis panorámico de la configuración espacial de las instituciones públicas de la ciudad de México con el fin de reconocer la importancia de su desarrollo y ubicación espacial actual.

Considero que, para el estudio de los procesos de privatización y cambio de la educación superior en México, pueden tomarse en consideración tres momentos:

- Primera etapa: Antecedentes y primeros fundamentos, finales de los setenta y los ochenta.
- Segunda etapa: Crisis y nuevos escenarios, finales de los ochenta y los noventa.
- Tercera etapa: La transición al nuevo siglo y el incipiente resultado de los cambios, finales de los noventa y el tiempo presente.

Esta organización por etapas de desarrollo temporal la utilicé en el trabajo para darle un mayor manejo y organización de la infor-

mación y considerando la existencia de procesos simultáneos y diferenciados en su propio desarrollo. Así, tomé en cuenta los rasgos que se destacaron en las entrevistas y en las fuentes documentales. Es preciso aclarar que los procesos de cambio, que trajeron como consecuencia escenarios diversos para impulsar lógicas de privatización en las instituciones, tienen oleadas múltiples y a veces imbricadas en las tres etapas que presento. No obstante, también consideré importante dar cierto rango espacial y temporal que permitiera una mayor comprensión de los distintos acontecimientos.

En este capítulo presento la primera y segunda etapa, las dos grandes fases que anteceden y posibilitan los mecanismos de cambio y privatización reflejadas años después. Dada la amplitud de la tercera etapa, y la relevancia para comprender el contexto actual, sus resultados se presentan en el capítulo VIII.

EL ÁMBITO PÚBLICO Y EL ESPACIO METROPOLITANO, ENTRE SU RELEVANCIA Y SUS PARADOJAS

En las diversas fuentes que tratan el tema público-privado, se encuentran términos que van desde el ambiguo “lo privado”, hasta otros como “el carácter público”, “la esfera pública”, “la dimensión pública”, “el bien público”, “la utilidad pública” y un conjunto de denominaciones que pretenden hacer más asequible su aplicación explicativa para contextos y situaciones específicas. Cualquiera que sea el debate al respecto, el tema presenta mayores aristas cuando intentamos establecer un acercamiento empírico. Su complejidad me obliga a definir cierta perspectiva a partir de la cual entiendo y abordo el espacio público, al menos en su utilización práctica.

La perspectiva presentada únicamente se ciñe a la definición cobijada en su expresión política y en correlación a la etapa vigente del desarrollo del capitalismo, con esta óptica, hablo de educación superior pública en relación a las distinciones que ubican lo público con el estado y centralmente colocándolo en un lugar

distinto al mercado (Casanova, 2009). El peso del estado, como anclaje para comprender lo público, es fundamental porque permite establecer una elaboración más concreta de su significado. Por ello, me parece importante no perder de vista la dimensión espacial sobre la que descansa.

Hablar de la universidad pública, se refiere también a sus condiciones materiales, a sus aulas, a sus bibliotecas, a sus auditorios, a sus espacios de libre tránsito, es decir, al acceso público de la universidad. La espacialidad es uno de sus elementos importantes, incluso es el primer elemento de distinción en la definición jurídica respecto a otros ámbitos no públicos, (Escalante, 2008). Este argumento podría discutirse, pues el espacio es algo más que una demarcación material concreta, pero este es un asunto que rebasa los fines del capítulo.

Los marcos de definición y los elementos, que perfilan mi visión respecto a la configuración pública y privada, se muestran con mayor precisión en la primera parte de este trabajo. Sin embargo, considero se retomaran aquí algunas consideraciones importantes, una de ellas es que el espacio físico forma parte constitutiva de la esfera pública e implica en un momento determinado la manera de construir socialmente el espacio público (Tamayo, 2008). Implica también considerar que un espacio puede tener un régimen de propiedad público o privado, aunque el tipo de actividad que se desarrolla en él puede tener una actividad distinta:

[...] un centro comercial es un espacio de propiedad privada, podría confundirse como un espacio público porque ahí, hasta cierto punto, se tiene cierto acceso libre o aparentemente público, pero más bien es un espacio de actividad colectiva porque además es sutilmente restrictivo: policía privada, cámaras de vigilancia, se resguardan el derecho de admisión [...] (Tamayo, 2008).

Así el punto central radica en que la universidad se constituye como pública al ser propiedad del Estado, como constitución de la sociedad. Estos argumentos ubican las instituciones, sus con-

diciones espaciales y materiales como elementos referenciales importantes mencionados por los entrevistados. De hecho uno de los aspectos más visibles del cambio institucional se refiere, en buena medida, a los términos de la espacialidad.

En la siguiente parte, y en sentido estricto del objeto de estudio, integro una perspectiva que considera también las ubicaciones geográficas y los desarrollos espaciales concretos como componentes a los cambios de las políticas gubernamentales (Rodríguez y Terrazas, 2008). Esto forma parte también de los procesos de cambio y privatización, por lo tanto, posee un importante significado para este análisis.

Con relación a ello, surgió una reflexión respecto a la ubicación de las instituciones superiores en la Ciudad de México y que, material simbólicamente, contribuyen a la comprensión de las realidades de quienes las protagonizan. Es interesante observar, las entradas al Valle de México, por sus diferentes vías de acceso terrestre, son el espejo de la polaridad. La Ciudad de México es el corazón del país que como toda analogía tiene a la vez un sentido de certeza, más por sus contradicciones habituales que por su connotación romántica.

Las zonas o regiones que pueden distinguirse en la urbe rebasan algún criterio burdo de diferenciación social, simplemente por sus delimitaciones delegacionales. En este espacio diverso con expresiones a veces distantes, se incrustan grandes universidades del país, tanto por su extensión como por su importancia. Este es un primer indicador de la centralidad en la enseñanza universitaria en nuestro país, que al mismo tiempo muestra la realidad de las grandes diferenciaciones educativas en México. Al sur: avenida de los Insurgentes, la zona del pedregal de San Ángel, se encuentra “la Universidad de México”, “Nuestra máxima casa de estudios”.¹ La Ciudad Univer-

¹ Es interesante observar como la mayoría de los capitalinos consideran que la UNAM es la universidad emblemática, un importante símbolo integrador e identitario. En reiteradas ocasiones, sin que mi fin expreso fuera estudiar este punto, se hizo patente en las entrevistas este tema. Pero más aún, he observado que en diferentes contextos, incluyendo a estudiantes de instituciones privadas, otros profesionistas y gente sin

sitaria (CU) el pilar emblemático del orgullo educativo nacional, a lo lejos Juan O’Gorman incrustado en la biblioteca central. En la misma zona sur se ubica muy cercanamente a CU, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

Rumbo al cerro del Ajusco y bajo toda esta cordillera se ubica un cinturón de instituciones superiores: El Colegio de México, la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Hacia la zona sur-oriental se ubica la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM-X) y en una distancia relativamente corta las unidades Tepepan y Milpa Alta del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

La entrada por los Indios Verdes presenta otros panoramas sociales, en el norte se encuentran dos planteles representativos del IPN: Zacatenco y Ticomán. En la misma zona norte pero en las colindancias suburbanas cercanas al aeropuerto de la ciudad y posicionada a través de la gran Avenida Central se ubica tan cerca y tan lejos, la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM (FES-Aragón). Siguiendo la ruta de industrialización de la Ciudad de México, se ubica la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-Azcapotzalco), se encuentra en medio de avenidas de los tiempos de la modernización citadina que se entrecruzan en el otro extremo, con pequeñas viviendas apeñuscadas en callejuelas estrechas.

En esa misma área se encuentra la Unidad Azcapotzalco del IPN, en lo que hasta hoy sigue llamándose el pueblo de Santa Catarina. En la zona conurbada se ubicaron físicamente las instituciones superiores creadas con las políticas de expansión de la educación superior pública. En particular, en la zona de Naucalpan y Tlalnepantla se ubican la FES-Acatlán y la FES Iztacala respectivamente. Este recuento no presenta todas las instituciones públicas de educación superior, sólo

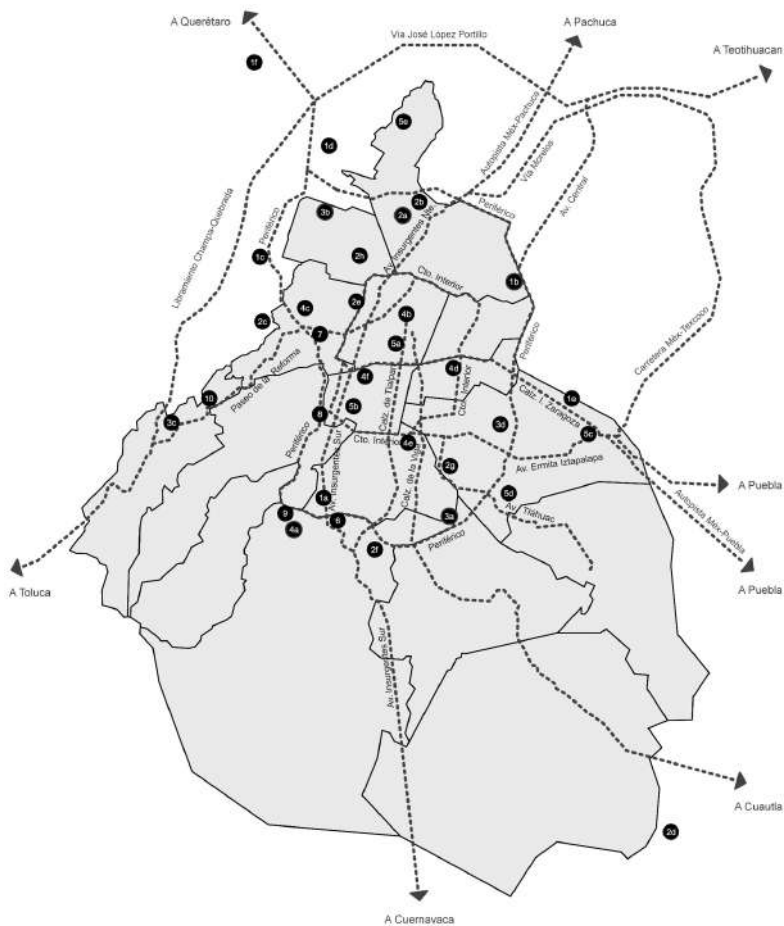
vínculos con la UNAM se apropiaron de la institución como “nuestra universidad”. Desde su referente como “la mejor universidad mexicana de mayor proyección en el mundo”, hasta afirmaciones relativas a su equipo de fútbol.

algunas que rodean y arman un borde singular en la ciudad. Unas muestran la majestuosidad de su propia historia, otras se forjan a partir de su juventud, otras más por sus embates internos. Pero todas las instituciones universitarias públicas, siguen siendo un elemento crucial en las aspiraciones de muchos jóvenes esperanzados por una mejor vida futura. Las posibilidades gráficas de sus ubicaciones son bellamente explicativas. A partir de su identificación y ubicación en la siguiente figura,, puede observarse con toda claridad una parte de su configuración en la ciudad y la distribución geográfica de las más representativas en la ciudad de México y la zona conurbada.

La configuración de la educación superior en la Ciudad de México muestra polos de localización muy concretos, pero me concentraré en las instituciones que son mi objeto de estudio. Dividiendo en cuadrantes el mapa de la ciudad pueden observarse las tres zonas que la UNAM atiende: la parte sur con el gran peso de Ciudad Universitaria, hacia el norponiente Acatlán, Iztacala y Cuautitlán, y en el nororiente Aragón y Zaragoza. Siguiendo estos mismos cuadrantes se observa que el IPN se concentra en la zona norponiente y algunos planteles en la zona suroriente, pero en realidad el mayor peso está concentrado en los planteles Zacatenco, Ticomán, Tecamachalco, Azcapotzalco y Santo Tomás. La UAM se distribuye en los tres polos fundamentales, sur en Xochimilco, norponiente en Azcapotzalco, nororiente en Iztapalapa y el proyecto actual en proceso de concreción de Cuajimalpa en la zona suroriente cubriría los cuatro cuadrantes de la ciudad. La UPN tiene muchos puntos de localización sobre todo en la zona centro, no obstante son pequeños planteles con afluencia reducida. En realidad la atención se encuentra en la Unidad Ajusco, localizada en la zona sur.

Las instituciones públicas se distribuyen en las periferias de la ciudad, si tomamos como ejes de referencia las tres zonas de afluencia más importantes: Circuito Interior, Periférico e Insurgentes, se distingue claramente cómo estas se ubican más bien en los bordes que en la centralidad de la zona urbana. Salvo el surgimiento reciente de la Universidad Autónoma de la Ciudad de Mé-

Figura 1. Distribución de instituciones de educación superior pública representativas de la Ciudad de México y la zona conurbada



Universidades Públicas

1. UNAM

- a. Ciudad Universitaria
- b. FES Aragón*
- c. FES Acatlán
- d. FES Iztacala
- e. FES Zaragoza

2. IPN

- a. Zacatenco*
- b. Ticomán
- c. Tecamachalco
- d. Milpa Alta
- e. Santo Tomás
- f. Tepepan
- g. Culhuacán
- h. Azcapotzalco

3. UAM

- a. Xochimilco*
- b. Azcapotzalco*
- c. Cuajimalpa
- d. Iztapalapa

4. UPN

- a. Ajusco*
- b. Centro 094
- c. Azcapotzalco 095
- d. Norte 096 y Oriente 098
- e. Sur 097
- f. Poniente 099

5. UACM

- a. Centro Histórico
- b. Del Valle
- c. Casa Libertad (Iztapalapa)
- d. San Lorenzo Tezonco
- e. Cuauhtpec

6. ENAH

7. INBA

8. I. Mora

9. Colmex

10. CIDE

* Casos estudiados

xico, la configuración por ubicación de las instituciones públicas en poco ha cambiado desde la década de los setenta. El crecimiento social se ha transfigurado. En esta ubicación pareciera que ha habido una intensión de disgregación de los planteles y una concentración al mismo tiempo en lo que podría llamarse zonas de crecimiento potencial como las zonas norponiente y nororiente.² Las instituciones públicas en realidad han estado concentradas hacia la parte norte, sin embargo, pueden distinguirse tres puntos importantes: el primero se localiza en la parte norponiente, donde se ubica la atención de la UNAM con las FES Acatlán, Iztacala y Cuautitlán, el IPN con Zacatenco, Ticomán, Tecamachalco, Azcapotzalco y Santo Tomás, la UAM con Azcapotzalco y la UACM con la unidad Cuauhtepac.

Un segundo nodo está en la zona nororiente atendida por la UNAM con la FES Zaragoza, la UAM Iztapalapa, los planteles Casa Libertad y San Lorenzo Tezonco de la UACM y el Instituto Nacional de Bellas Artes. El tercer nodo lo conforman Ciudad Universitaria, UPN Ajusco, El Colegio de México, Flacso, ENAH, Instituto Mora, CIDE y UAM Cuajimalpa, UAM Xochimilco y DIE-Cinvestav. Como puede verse, excepto en el tercer punto, los polos de localización se encuentran en zonas populares de alta densidad, esto hablaría de una intensión abierta de cobertura a estos lugares de alta demanda.

No obstante, es interesante observar el gran peso del último que abarca la zona sur y un poco el lado sur poniente. Este punto atiende a una gran población estudiantil en la formación profesional pero también en la investigación. La fuerza inminente de CU con

² En opinión de especialistas en el tema de la Ciudad de México, la ubicación de las instituciones superiores en la década de los setenta respondió a una política explícita del gobierno de Luis Echeverría por desconcentrar cualquier estallido social del centro e interior del D.F. El problema es que años después el crecimiento desmesurado de la población, resultado también de migraciones y otros fenómenos, extendió la ciudad, por lo tanto, el cinturón de universidades quedó más cerca del espacio urbano. (Entrevista con el doctor Sergio Tamayo, UAM-Azcapotzalco).

sus facultades, centros e institutos, bibliotecas y zonas culturales da una configuración muy importante a la zona si además se suma a las otras instituciones mencionadas de gran prestigio académico. De los aproximadamente 34 planteles de las instituciones superiores públicas, sólo tres se encuentran en el espacio interno de la metrópoli. En la ruta del periférico se encuentran 16, casi la mitad de ellas, dentro del circuito se ubican sólo siete y fuera de la periferia otros ocho planteles. Existen repercusiones académicas y espaciales en torno a la accesibilidad, servicios y espacios de intercambio académico que se fusionan al propio espacio social y urbano de la zona.

Estas son las instituciones, adentro sus protagonistas, tan iguales y al mismo tiempo tan distintas. El sistema superior en la ciudad de México conjunta instituciones complejas, extensas, completas, especializadas, masificadas y de elite, muestra un conjunto sumamente atractivo por su diversidad. Habla de la centralidad de la Ciudad y sorprende su gran concentración de la formación profesional y la investigación en el país, y al mismo tiempo que maravilla su amplitud, desconcierta la gran desigualdad con otras entidades federativas. Las convergencias fundamentales de las instituciones superiores de la Ciudad de México se dan a partir de sus propias experiencias en el desarrollo de los cambios y en el intrincado camino hacia una nueva concepción de universidad pública. En apariencia, son muy claros todos estos procesos, nada más lejos de eso. Hay espacios y momentos contradictorios donde se pierde la claridad de cómo las instituciones asumieron nuevas dinámicas en un contexto de mercantilización de la vida social.

MIRADAS Y DISCURSOS DE SUS PROTAGONISTAS

ANTECEDENTES Y PRIMEROS COMPONENTES DEL CAMBIO

La ampliación de la oferta en el sistema de educación superior tuvo una fase relevante a finales de la década de los setenta, sin duda, la ciudad de México fue una de las entidades más favorecidas al esta-

blecer diversas políticas y mecanismos de diversificación, al mismo tiempo que el impulso a instituciones de nueva creación de régimen público, dichas acciones fueron posibles por un conjunto de razones de índole política, social, educativa y demográfica incluso. Los efectos del movimiento de 1968 y la demanda inminente de estudios profesionales, por citar algunos, explican la ampliación de la UNAM, a partir de la creación de diferentes escuelas de estudios profesionales (ENEP) en las zonas conurbadas; la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana con tres unidades, y en este mismo contexto el surgimiento también la Universidad Pedagógica Nacional.

La existencia de oferta privada era escasa, si lo comparamos sobre todo con el gran crecimiento que se observaría décadas más tarde. Aunque más adelante se abordará el caso de la oferta privada, es importante mencionar qué configuración adoptaron las instituciones de reciente creación en los setenta, pues reflejó la forma de distribución social de los diferentes sectores que demandaban estudios superiores. Hay una apreciación generalizada en los informantes de que en la etapa previa a los noventa, había cierta estigmatización de las instituciones superiores en las que se asociaba a la UNAM como una institución para sectores de las clases medias y altas y al IPN, el “Poli”, se le asociaba con la formación profesional para las clases populares,³ puede corroborarse con ambas citas:

1. [...] le preguntabas a alguien ¿dónde piensas estudiar?, y te respondían en la Facultad de Derecho de la UNAM, voy a estudiar para presidente y ya de menos para diputado. (Jorge, PL.B3, 2).
2. Inicialmente quería estudiar ingeniería industrial...quería estudiar en la UNAM, en el “Poli” para nada... tal vez porque todo mundo ha-

³ Se destacan estas instituciones por ser el objeto de estudio, no obstante, tengo presente instituciones como la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Autónoma Chapingo por ejemplo, que también tuvieron y tienen actualmente una estigmatización social muy peculiar que fue comentada por algunos entrevistados.

blaba de la UNAM, mis padres habían estudiado en la UNAM, era como lógico, la meta, pero un día llegó mi mamá y me dijo que habían abierto una nueva universidad, también del estado, la Metropolitana: –dicen que está muy bien, ¿porqué no vas a ver?– [...] yo no quería, para mí era la UNAM, en una universidad privada ni siquiera me pasaba por la mente, no había ese conflicto si pública o privada [...] a pesar de todo le hice caso y fui a ver la información sobre la UAM [...] (Natalia, PL.B2, 1).

Con el paso del tiempo y los grandes giros de la política para la educación superior pública, los referentes de las instituciones han cambiado, pero no de forma continua; por el contrario, han tenido oleadas que dependían, entre otros, de cómo se han impulsado desde las diferentes cúpulas de poder las políticas concretas para el sector en distintas coyunturas. El manejo del descrédito a las instituciones públicas, después la reconversión de la imagen sobre lo público, la crisis de la oferta para estudios universitarios, la incidencia de las políticas internacionales sobre el carácter público y gratuito, los conflictos universitarios, las crisis económicas, entre muchos otros aspectos, han marcado referentes donde el ojo del huracán se encuentra hoy día en el problema de la cobertura frente a una escasez de recursos.

La universidad pública de los setenta y ochenta, la que fue, la que ya no será

El contexto de la universidad pública a finales de los setenta y principios de los ochenta fue una etapa de transición más vinculada a la lógica del ámbito privado. Desde la percepción de los académicos entrevistados, se vivía en esa época el paso de un pensamiento crítico que articulaba las prácticas docentes, a un creciente sesgo de conservadurismo que constituyó la puerta de entrada al neoliberalismo en América Latina. En este periodo se sufrió también una cri-

sis económica profunda en México con impactos mayúsculos para la educación pública, en medio de estas circunstancias se produjo la llamada crisis ideológica.

También el escenario de una ruptura importante con los sucesos y decisiones políticas de la gestión de Luis Echeverría. Las secuelas del movimiento de 1968, el modelo de autogobierno en diferentes facultades de la UNAM además de los distintos movimientos sociales ocurridos en los setenta son, casi una década después, el retorno al conservadurismo.

Estos procesos se vislumbraron en el cambio de muchos currículos profesionales, carreras como sociología, pero tuvieron efectos directos en la implementación de nuevas formas organizacionales, de controles laborales y diferenciaciones en las asignaciones salariales. La creación de nuevas instituciones superiores en esos años, vivieron la fase de reacomodo de dicha etapa de transición que a la postre explica de algún modo las formas que adoptaron los cambios de las instituciones a finales de los ochenta.

La creación de la UAM fue una luz esperanzadora, después de la creación de las Facultades de Estudios Profesionales de la UNAM (antes llamadas ENEP). En las siguientes líneas intento destacar a partir de los relatos de los entrevistados, algunos elementos que dan cuenta del contexto general de este periodo, se muestran ejemplos de la situación de CU en el caso de la facultad de arquitectura, a la par de la emergencia de las UAM, y de la FES-Aragón. Con relación a ello consideré importante arrancar con el siguiente relato:

Entre 1972 y 1973, me invitaron a dar clase en la Facultad de Arquitectura para participar en lo que considero fue uno de los procesos de cambio importantes para esa facultad, sobre todo porque creo que en ese entonces era de las más apolíticas de la UNAM. Trabajar en autogobierno fue fundamental para mí. Era todo un reto que al mismo tiempo me posibilitaba desarrollar todas mis inquietudes respecto a las ciencias sociales. Tenía que vincular, por ejemplo, el tema de los problemas socioeconómicos y políticos de México con la arquitectura. Teníamos que hilvanar cosas muy

complicadas como la arquitectura y el marxismo [...] arquitectura para el pueblo, cuando la arquitectura se pensaba que era para exquisitos...pero llegabas a extremos cuando te preguntabas cómo hacías para plantear trabes o puertas ¡marxistas! (Víctor, PL.B3, 1).

La manera de resolver los procesos de enseñanza y la operación de los contenidos en la etapa de autogobierno en la carrera de arquitectura de la UNAM fue muy interesante. Se trató de detectar los llamados problemas reales y sacar a los estudiantes de las aulas hacia el campo y las colonias populares. Según la opinión de los informantes, en la carrera de arquitectura los proyectos debían inspirarse por el carácter obrero, para esta entidad de la UNAM fue un gran cambio.

Dicha facultad se distinguía por su poca participación política, entre los profesores se encontraban grandes arquitectos de renombre que eran reaccionarios.⁴ Las pugnas internas por la aplicación del modelo de autogobierno y la tradicional –hay que recordar que se implementaban de manera simultánea– hicieron que la amenaza por el no reconocimiento de los estudios realizados en autogobierno diera como resultado el miedo y la incertidumbre que poco a poco acabó con los grupos existentes que sostenían a la primera.

Se debe considerar en este caso el sustento de la Facultad de Arquitectura de la UNAM para comprender la relevancia de las rupturas con el tradicional plan de estudios y posteriormente dejar en algunos grupos de docentes la sensación de aislamiento cuando se agota el modelo de autogobierno. Arquitectura es una de las facultades de mayor tradición en México, tiene una historia de más de dos siglos que proviene desde la fundación de la Academia de San Carlos, dada la propia conformación histórica de la arquitectura

⁴ Según uno de los informantes, a excepción de los tres Juanes: Juan O’Gorman, Juan Legorreta y Juan Segura quienes trabajaron proyectos poco vistos entonces como viviendas para obreros, el resto de los arquitectos de renombre no estaban interesados en viviendas “proletarias”. De hecho con los tres primeros es cuando surge la vivienda de interés social.

como profesión, en dicha facultad donde se han formado la mayoría de los arquitectos mexicanos de gran renombre. En tal sentido, la Facultad de Arquitectura⁵ se constituye como el referente de esta materia en el país.

De algún modo la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) recogió en muchos académicos que se comprometieron con el proyecto de autogobierno, aquellas aspiraciones de una enseñanza distinta. Se produjo en 1976 un flujo importante hacia esta nueva institución. Los salarios fueron al mismo tiempo un elemento importante que atrajo a muchos académicos de diversas universidades, otro elemento que atrajo fue el proyecto académico que explícitamente intentaba vincular la enseñanza con la investigación. El gran reto para la educación superior en esos años era, por una parte, el bajo porcentaje de profesores con grado académico y principalmente la incipiente tradición entre investigación y docencia:

[...] hace poco más de 30 años cuando me propusieron trabajar en la UAM me llamó mucho la atención que había que ceñirse a una propuesta de docencia distinta y que se tenía que hacer investigación, ahora me da risa porque eso que disque hacíamos no era investigar (Jorge, PL.B3, 2).

La definición de las tareas de investigación y docencia en México es una construcción reciente. La investigación se ha intentado profesionalizar vinculándola a la docencia paulatinamente a través de diversos mecanismos. En algunas de ellas llega más tardíamente por sus propias trayectorias y procesos complejos dentro de sus facultades o escuelas. La UAM nace con un proyecto que pretende articularse a la investigación como eje fundamental. No obstante, hay un consenso entre los entrevistados que afirma que el principal proble-

⁵ En la actualidad en la Facultad de Arquitectura se imparten las licenciaturas de Arquitectura, impartida desde 1781, la más antigua del continente americano, en Diseño Industrial impartida desde 1969, en Urbanismo impartida desde 1985 y en Arquitectura del Paisaje, impartida también desde ese año.

ma era que muy pocos profesores sabían hacer investigación, sobre todo en las áreas del conocimiento que no tenían tradición como el diseño o la contabilidad y la administración. No había una tradición en este sentido en términos generales, los parámetros se incorporaron años después con la implementación de criterios mínimos que en cierto sentido, se relacionan con los estándares internacionales y el fomento al estudio de posgrados.

Por otro lado, existió una segunda contradicción relaciona a las formas y los contenidos de la docencia. Para los entrevistados, el interés por desarrollar el proyecto educativo de la UAM de manera exitosa tuvo sus paradojas, porque mientras había una consigna por parte de los coordinadores de docencia de cuidar que los procesos de enseñanza siguieran los modelos que sustentaba la institución, a la larga esto se convirtió en una cadena que limitaba la libertad de cátedra. Es interesante analizar la posición de Víctor, un académico que inicia su carrera como docente en la Facultad de Arquitectura de donde es egresado, trabaja simultáneamente en la recién creada UAM-Azcapotzalco donde además llegó a ser funcionario de rango medio:

[...] trabajé simultáneamente en la UNAM y en la UAM en la misma carrera, noté las diferencias en muchos terrenos. En el tema de la libertad de cátedra la UNAM era muy abierta, aunque también me di cuenta que la “libertad de cátedra” se podía prestar para todo. En la UAM se llegó a caer en el otro extremo y no solamente yo lo sostengo, no había una libertad de cátedra, la obsesión por cumplir con el modelo te restringía, teníamos esa consigna desde nuestras propias direcciones (Víctor, PL.B3, 1).

También los entrevistados de la UAM afirmaron que aunque hubo una exigencia relativa por incorporar investigación y docencia, pero hasta que se implementan las acciones institucionales y las políticas estratégicas concretas para los académicos se evidenció la ausencia: de un método de investigación y de mecanismos de vinculación, que articularan la investigación con la docencia. Es decir, por parte

de las autoridades universitarias hubo una decisión muy seria por profesionalizar la práctica académica universitaria para incluir las formas en las que se impartía la docencia.

El compromiso de la UAM en su inicio implicaba atender problemas de relevancia social, a partir de esto se justificaban los propios temas de la agenda en las divisiones y departamentos para después implementarse en los proyectos a realizar por los estudiantes. En su momento, se calificó este tipo de perspectivas como asistencialistas, pero muchos de los que ingresaron para realizar el proyecto de la UAM fueron docentes que participaron en modelos de autogobierno en la UNAM.⁶ Una de las alternativas, al no encontrar apoyo para desarrollar el modelo de autogobierno, fue desplazarse a esta nueva universidad que llegaba con una idea no tradicional de la enseñanza superior:

[...] aunque en muchas universidades los colegas nos calificaban de asistencialistas, creíamos que era la mejor opción para formar profesionistas en ese momento. Habíamos muchos que trabajábamos en la UAM y en otras universidades simultáneamente, lo que se veía era que el modelo de autogobierno, al menos en arquitectura de la UNAM, estaba agotado. Lo que se puso en práctica en su momento en la facultad creo que fue estupendo. Creíamos en el modelo, pusimos en práctica algo que pensábamos que era revolucionario y pues era el efecto del 68, ni más ni menos y de todos los procesos maravillosos en América Latina, creíamos en el florecimiento humano, en el cambio social [...] (Jorge, PL.B3, 2).

⁶ De la época de autogobierno quedan actualmente 16 talleres semi-autónomos con un planteamiento académico y una forma de trabajo específicos que intentan dar una reformulación a los planteamientos heredados de los setenta. En esa época los talleres se denominaban con números y letras lo cual perduró hasta la década de los ochenta. Cuando el autogobierno se fue disgregando los talleres adquirieron sus respectivos nombres haciendo alusión a arquitectos famosos que aportaron a la arquitectura mexicana, aunque los talleres Uno y Tres conservaron el mismo nombre para recordar la etapa del autogobierno.

Las confrontaciones entre sectores de docentes y las jefaturas también estuvieron presentes en la UAM, el enfrentamiento entre las posturas tradicionales y los que fomentaban otro tipo de formación profesional tuvieron un nuevo escenario de confrontación. Si bien ya no era entre la tradición y autogobierno, en la UAM la manera de implementación de los fines, perfiles profesionales y métodos innovadores daban sustento a esta nueva universidad. Así se dio la disputa por la “vieja tradición”, que se reflejó tanto en las prácticas de gestión como en la docencia, más en la última que en la primera.

La confrontación se daba entre quienes asumieron el reto de una nueva perspectiva de docencia y aquellos que llegaron con mucha experiencia y tradición que, a pesar de sentirse atraídos por el proyecto emergente de la UAM, se resistieron en diversas formas a trabajar nuevos métodos de formación profesional. El peso de la manera en cómo se formaron “en la grandes cátedras”, hacía sentir incomodidad. Las implicaciones no solamente fueron en las propias prácticas docentes sino también en su relación con la institución. Se contraponía con muchos otros académicos, no solamente con los que provenían de la experiencia de autogobierno:

[...] lo que encontré fue muy valioso, era la posibilidad de incorporarme a proyectos reales que conectaban al estudiante con el exterior, algo así como lo que se hacía en autogobierno, claro que aquí no le podías llamar así porque ¡uy!... no eras bien visto... pero sí había esa tendencia para tener libertad de hacer cosas interesantes en ese marco, de ir a pueblar, entrar en contacto con la realidad, y no sólo yo, también otra gente que a pesar de ser conservadora, era muy sensibles [...] lo que puedo decir es que sentía un ambiente respetuoso hasta cierto momento porque coexistíamos desde revolucionarios hasta ex miembros de congregaciones religiosas [...] (Víctor, PL.B3, 1)

A finales de los setenta surgió la Facultad de Estudios Superiores Aragón, una unidad multidisciplinaria de la Universidad Nacio-

nal Autónoma de México ubicada en la zona norte del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. Inició sus labores en 1976, su antecedente fue el Programa de Descentralización de Ciudad Universitaria cuyo propósito era extender la oferta con planteles ubicados en zonas de mayor demanda y crecimiento potencial. Asimismo, se pretendía regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa y contribuir a la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país.

Siempre se tomó en cuenta que la unidad se ubicara en una zona de alta marginación, donde se carecía incluso de ciertos servicios urbanísticos. La FES-Aragón se incrustaría entonces en un medio adverso, en condiciones socioeducativas de baja escolaridad y escasos ingresos económicos. Desde una perspectiva más amplia, fue la quinta escuela descentralizada de la UNAM que se derivaba de las políticas de masificación de la educación superior. Inicialmente fue pensada para atender entre 15 mil a 20 mil alumnos, se consideraron las cinco escuelas como sistemas independientes, pero en el rubro académico y administrativo sus autoridades se ajustan hasta la fecha a la Ley Orgánica y al Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGPL-UNAM, 2007).

La configuración de la FES-Aragón, y el tipo de población que atendía, tuvo características distintas a las de la UAM y la UPN. Los procesos de expansión de la UNAM en las zonas conurbadas y la implementación de unidades desconcentradas de la UAM en otros puntos de la metropoli retratan las políticas de des-atomización de las universidades públicas ante una presión incesante por ampliar la oferta. Aunque la Universidad Pedagógica Nacional surge en un periodo similar, la historia de su fundación es distinta, no obstante, no hubiese podido ser fundada sin la existencia de un soporte financiero estatal que partía de una política educativa sustentada en la ampliación de la oferta universitaria pública. La UPN se creó bajo el fundamento de profesionalizar al magisterio, “la universidad de los maestros”, sin embargo, desde sus orígenes estuvo inmersa en múltiples disputas por su control.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), establecieron un proceso complejo en los primeros años de actividades de la institución, es importante tomar en cuenta que las características de su decreto de creación, que la definen como una entidad desconcentrada de la SEP, determinaron hasta cierto punto que los procesos de organización interna y el trabajo de los académicos fuera muy complejo. En el fondo, todo ello reveló desde sus inicios, el problema de la ausencia de autonomía. Al mismo tiempo, el contexto del que se nutre la universidad en sus primeros años de operación, coincide con los grandes procesos de transformación institucional de la década de los ochenta, que determinaron a la larga una gran inestabilidad política dentro de sus órganos de gobierno (Jiménez, 2003).

La política educativa de finales de los setenta, se centró en la elevación de la formación de las normales a nivel de una licenciatura universitaria. Los acuerdos para que la institución funcionara se dieron entre el gobierno federal, las cúpulas del poder del SNTE y la Secretaría de Educación Pública.

Así, en la primera fase de incorporación de docentes a la universidad, se abrió la posibilidad de que uno de los requisitos mínimos de formación para aspirar al ingreso como académico, fuese el título de normal superior. Aunque los docentes con formación normalista se ubicaron, en su mayoría, en las unidades de la provincia, en la Unidad Ajusco se encontró un gran número de profesores con este perfil. Las características de las licenciaturas ofrecidas en la Unidad Ajusco –Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología de la Educación, Educación Indígena y Educación de Adultos– marcaron un perfil docente distinto a las unidades de provincia donde se impartía fundamentalmente la licenciatura en Educación Básica.

En la Unidad Ajusco, se encontraban la mayoría de profesores con perfil universitario, que a la larga ocasionó una serie de apreciaciones que tendieron a dividir al sector académico (Olivier, 2006). Al respecto resaltan dos relatos interesantes:

1. Somos una universidad desconcentrada en donde las primeras luchas que se dieron fueron por intentar formar un sindicato independiente más vinculado a la educación superior, que tomara forma de sindicato universitario, pero dada nuestra condición, de ser una especie de apéndice desconcentrado, nos convirtió en automático en una sección del propio SNTE. Esta es una de las características de nuestra universidad, muy compleja y distinta al resto de las instituciones [...] (Luis, PL.D5, 1).

2. La UPN puede ser como la ENAH o el INBA que tienen estos tipos de perfiles. Somos como una especie de bisagra y yo diría bisagra entre la educación superior pública y el magisterio. Siempre hemos tenido ese doble perfil, entonces esto ha generado una condición también muy especial, muy diferente en todos los procesos, en las movilizaciones a veces nos movilizamos con el magisterio y otras veces con las universidades [...] (Alicia, PL.D5, 2).

La conformación de las nuevas universidades en los setenta fue igual de complejo entre posicionamientos ideológicos, políticos y académicos distintos, mientras en la UPN la confrontación estaba entre los profesores de formación universitaria y los normalistas,⁷ en la UAM había dos extremos muy importantes: quienes migraron de modelos de autogobierno o de otros con una fuerte formación en los movimientos de izquierda, o bien, profesores del *Opus Dei* y de los co-

⁷ En 1986 surge el Bachillerato Pedagógico como un antecedente de la normal, en el momento en el que la normal adquiere un nivel de licenciatura. Con ello el objetivo primario de la UPN desaparece, es decir, la homologación del magisterio, con ello cambia el perfil de los estudiantes. Pero en la realidad nunca llegaron tantos maestros a la UPN como era la idea, al menos en la Unidad Ajusco su desarrollo fue distinto al de las otras unidades. Desde el punto de vista de una académica entrevistada, en cuanto el SNTE se dio cuenta que los profesores que habían entrado a la UPN-Ajusco eran aquellos que se habían separado del sindicato para conformar la CNTE, con una línea democrática y progresista, el SNTE prácticamente prohibió a los maestros del Distrito Federal que entraran a dicha unidad. Los presionó con ciertos mecanismos: no se otorgaron becas, ni descarga académica. Sin embargo, para aquellos que se inscribían en las otras unidades se les daban otras oportunidades, a la larga, esto dio un perfil diferenciado entre las unidades UPN, excepto la Unidad Ajusco, desde el punto de vista del informante las demás tienen mayor vinculación con el SNTE.

legios lasallistas. Sin duda, esto definió contextos muy particulares para impulsar las políticas de cambio que se vislumbraron en los periodos posteriores que se suman a procesos más amplios del desarrollo general de la educación superior en ese periodo.

Precisamente a finales de los setenta y principios de los ochenta, se vivió un proceso muy importante que otorgó unificación al movimiento de sindicatos universitarios.⁸ Este hecho tuvo consecuencias importantes no sólo por la efervescencia sindical en esos años, sino también porque a partir de las múltiples luchas y de los distintos caminos que tomaron los sindicatos, más tarde se verían muy fuertemente debilitados en su conjunto. Se vivían tiempos distintos con otras referencias sociales y otros procesos políticos que orientaron las actuaciones beligerantes de los académicos:

[...] como jefe de servicio social traté de articular a los alumnos con el trabajo que hacía el Bloque Popular Revolucionario, sobre todo con el trabajo urbano en las colonias populares, no sé ahora en este momento si eso estuvo mal o no, pero en ese momento yo creía firmemente que sí [...] pero mi idea no era que los estudiantes se metieran en el tema político propiamente, sino que se involucraran con el trabajo comunitario y proyectos específicos [...] pensaba que era una manera de contribuir y hacer conciencia en los chavos, era una idea totalmente distinta de pensar el perfil profesional (Natalia, PL.B2, 1).

⁸ En 1978 se realizó el V Congreso de la Federación de Trabajadores de Sindicatos Universitarios (FTSU) en donde se concluyó que era necesario construir un Sindicato Nacional de Trabajadores Universitarios, una vez que se reconoció que la FTSU no había podido superar los problemas de los trabajadores universitarios de todo el país. Se llevaron a cabo varias reuniones y se acordó en 1979 convocar a la formación del SUNTU, en esas fechas se habían reunido los rectores de las diferentes universidades en la ANUIES y habían desencadenado una campaña en contra de la formación del Sindicato Nacional. El 10 de octubre de 1979 el Presidente de la República, José López Portillo, envió al Congreso de la Unión una Iniciativa de Ley proponiendo añadir una fracción al artículo 3º Constitucional relativo a la Autonomía Universitaria en México. No fue aprobada de inmediato, ya que se discutió intensamente hasta que se le hicieron varios cambios.

La UAM se vinculaba a problemas de la sociedad en el terremoto de 1985 en la ciudad de México, un acontecimiento que movió las acciones de muchas agrupaciones de estudiantes y profesores universitarios de diversas áreas, los entrevistados sostienen que los estudiantes del área de diseño⁹ de la UAM-Azcapotzalco tenían mucha experiencia formativa previa que les permitió resolver varios problemas en ese momento:

[...] todo se volcó en torno al terremoto, unos se dedicaron a investigar, los ingenieros de Xochimilco¹⁰ se vincularon con organizaciones vecinales de la ciudad de México [...] algunos maestros se fueron con su grupo a Tepito, yo me fui con la Unión Popular Nueva Tenochtitlán (UPNT), nuestra participación fue muy importante al grado que nos dieron un reconocimiento.¹¹ También participó la Iberoamericana, aunque los grupos más importantes que participaron en la reconstrucción de la ciudad fueron los grupos de la UAM Xochimilco, Azcapotzalco y el autogobierno de la UNAM [...] Es ahí un ejemplo de cómo la UAM cumple con el objetivo que le da razón de ser como institución universitaria (Rosa María, PL.B2, 2).

Este proceso fue muy importante porque a partir de esta experiencia se produjeron momentos importantes de reflexión de la ense-

⁹ Aquí se encuentran las carreras de arquitectura, diseño industrial y diseño de la comunicación gráfica.

¹⁰ Se refiere a la UAM Xochimilco.

¹¹ El Reconocimiento de las organizaciones sociales y de la propia comunidad fue muy valioso para quienes participaron en la reconstrucción del Centro Histórico y otros lugares afectados de la ciudad: “[...] una de las dirigentes más importantes del Movimiento Urbano Popular me dijo que tenía mucho gusto de trabajar con nosotros porque tenía la confianza política y técnica de que las cosas las estábamos haciendo bien [...] me contó que había otros líderes de organizaciones que estaban muy preocupados porque había grupos que estaban muy ideologizados y que más bien su trabajo era de cooptación con resultados técnicos muy pobres [...] lo comparábamos con el trabajo que se estaba haciendo en el norte de la Ciudad y la verdad es que comparando el trabajo técnico con lo que nosotros habíamos hecho, había una gran diferencia. Sobre todo había un trabajo participativo en todo sentido que incluía no solo nuestra colaboración, sino cómo nos articulábamos con la gente [...]”

ñanza del diseño. Surgió nuevamente la premisa de implementar talleres como en autogobierno de la UNAM, o si los alumnos debían vincularse con los problemas sociales a partir de los programas de servicio social y clases integrales. En la UAM Xochimilco ya se intentaba un ejercicio de este tipo con el sistema modular,¹² pero la reorientación del sistema superior dejó entrelíneas la discusión.

La percepción general en los entrevistados es la existencia simbólica de dos tipos de universidad pública, sobre todo para quienes iniciaron su labor académica a mediados de los setenta hasta la irrupción de principios de los noventa, con las modificaciones implementadas en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Hasta finales de los setenta y principios de los ochenta a pesar del surgimiento de otras instituciones superiores, simbólicamente sólo había una universidad: la UNAM. Por todo el recuento histórico relatada en el capítulo VII, la idea de universidad y de universitario quedó como un simbolismo fundamental, el proceso de pauperización en muchos sentidos de la universidad pública despegó con mayor claridad en los noventa y, con ello, también una lucha constante por deteriorar su imagen. En el caso de la UAM la irrupción de un estado de emergencia en 1985, abrió un paréntesis en la fuerza de los cambios que venían preparándose hacia una etapa distinta, donde los discursos sobre la concientización y el espíritu crítico cada vez estarían más lejanos.

Por su parte en los ochenta, la FES Aragón trató de resarcir cierto carácter marginal que se la había estigmatizado desde su creación. Por tal razón, se dieron estrategias de retención de su persona a partir de mantener la figura de las llamadas “horas de apoyo”, éstas consistían en duplicar el pago de las horas impartidas, es decir, por cuatro horas de clase se pagaban ocho, si se daban quince se pagaban treinta o veinte. La intensión era, al mismo tiempo que

¹² En opinión de algunos informantes el sistema modular no ha funcionado suficientemente, se afirma que cuando sirvió mejor fue en el contexto del terremoto de 1985, pero por la situación de emergencia que se presentó, no por el modelo.

asegurar la permanencia de los profesores, compensar la lejanía de la institución:

Llegué con 20 horas, que no estuvo mal y al poco tiempo concursé por un medio tiempo, de hecho tenía 30 horas sueltas, entre horas frente al grupo y horas de apoyo, claro en esas horas de apoyo sí tenías que comprometer algún tipo de trabajo: revisión de los programas, extraordinarios, asesorías etcétera, estamos hablando de principios de los ochenta [...] (Cecilia, PL.D5, 4).

La FES Aragón ha tenido que luchar con su imagen durante toda su trayectoria, pero es una imagen, en opinión de los académicos de la FES, producto de las propias políticas de la UNAM, por múltiples razones he aquí dos de las que me parecen más significativas en las propias palabras de los actores:

1. Es el patito feo de las multidisciplinarias, el director que no fue el primero, pero sí el que más tiempo quedó, siempre se vanaglorió de que Aragón era la ENEP que salía más barata [...] donde el alumno salía más barato per cápita, esto pues no era nada bueno [...] era como una idea del basurero, pero en realidad es más la mala fama, que la mala administración (Enrique, PL.A1, 2).

2. [...] nadie le va a quitar estar en Neza, nadie le va a quitar que los alumnos que llegan son del CCH Vallejo en el mejor de los casos y los que no te llegan de áreas totalmente pauperizadas, y eso tú sabes que implica. No es por discriminar de entrada, pero te habla del capital cultural, del tiempo que los alumnos le pueden dedicar a estudiar, pero lo que no se toma en cuenta es que en el camino te encuentras con gente muy valiosa [...] (Cecilia, PL.D5, 4).

La percepción de que las FES son satélites de CU se torna más evidente cuando se contrasta con la administración central, ha habido muchas estrategias por parte de algunos directores por acortar

la distancia con CU,¹³ pero aún así la diferenciación sigue latente, el reto para muchos era revertir un poco la “mala fama”. Pero la incidencia y el nivel de organización de los estudiantes en los movimientos, sobre todo entre 1986 y 1987, no contribuyeron a asemejarse en condiciones con otras FES, mucho menos resarcir las brechas con CU. En tal sentido, es importante considerar precisamente en esta primera etapa la composición del sector estudiantil y su vinculación con la inminencia de los cambios de los que serán testigos algunos, ya como académicos, años después. El siguiente apartado retoma a dicho sector desde la visión de los académicos.

Los estudiantes

La composición interna de las instituciones en relación con los estudiantes y la visión de los académicos y autoridades respecto a ellos, habla también de la configuración general del sistema. Hay coincidencias en las entrevistas donde se afirma que la UAM, en una primera fase, absorbió una población de estudiantes provenientes de clases medias y de ciertas capas altas, económicamente hablando. El desarrollo de la educación superior privada hasta este momento es incipiente y la UAM en los setenta significó una opción para algunos sectores de las clases medias de la ciudad de México. Pero esta situación fue transformándose radicalmente en el transcurso de los noventa hasta la fecha:

La mayor parte de los alumnos que entraron en la primera, segunda y a lo mejor tercera generación eran de niveles económicos altos, yo diría medios y medios altos, gente que venía por ejemplo de Satélite, muchísima [...] muchísima gente de Lindavista, son zonas panistas además [...] está el mundo de los compañeros que eran de clases altas había otros que venían de la Del

¹³ Entre 1986 y 1990, bajo la gestión de Sergio Guerrero Verdejo, se buscó una mayor vinculación con la administración central de Ciudad Universitaria, así en este contexto se conformó la División de Estudios de Posgrado e Investigación, dando más apoyo a la política de publicaciones.

Valle [...] también de Coyoacán, gente rica [...] uno de Polanco, otro de la Anzures, eran de clase media pero no tan media (Natalia, PL.B2, 1).

Es interesante observar a través de los testimonios las características de los estudiantes que ingresaban en esos años a la UAM. En este caso, presento dos relatos muy significativos al respecto:

1. El grueso de los estudiantes en el área de diseño eran de clase media alta o alta, la verdad es que todo estaba en función del dinero, elitista totalmente... uno de ellos era hijo de un general, un junior que llegaba a la escuela con chofer del ejército y no le daba pena [...] se vanagloriaba de eso [...], gente que llegaba con unos carrazos, cuando había profes que llevaban su volkswagen y otros con buenos carros también, porque en esa época en la División de Ciencias y Artes para el Diseño si bien había profesores de la UNAM obviamente, muchos otros eran de la Ibero y de La Salle (Rosa María, PL.B2, 2).

2. En los setenta daba clases tanto en la UNAM como en la UAM, había diferencias económicas importantes en los estudiantes, al menos en la carrera de arquitectura donde yo estaba, ahora ha cambiado mucho, pero en ese entonces los chavos de la UAM tenían mayores posibilidades económicas y aunque, también hay que decir que había de todo, muchos jóvenes provenían de clases sociales que ahora ves en las universidades privadas, se notaba por los coches que llevaban, en sus libros, en sus materiales, en muchas cosas (Víctor, PL.B3, 1).

Desde este punto de vista, se expresa una especie de “proletarización” de la población estudiantil en las universidades públicas y, al mismo tiempo, un detrimento en sus antecedentes formativos producto más bien de las reformas al sistema educativo. Este último aspecto, por lo menos, ha sido una apreciación generalizada en los informantes independientemente de la institución de su adscripción. Expresiones que califican a los estudiantes con una deficiente formación y la de pauperización de la condición de los estudiantes, son afirmaciones reiteradas:

1. [...] me consta, a partir de los años que tengo como académico, cómo se ha depauperado la condición de los estudiantes, he trabajado en tres instituciones públicas y en una privada en diversos momentos de mi trayectoria académica...en los setenta la condición de mis alumnos en la UAM era superior a la de los estudiantes de la UNAM, no se diga los del Poli, pero hoy día he visto que los dos o tres libritos que tienen los muchachos son de la biblioteca porque su biblioteca personal está muy disminuida, es desalentador para mí y mucho más para ellos obviamente (Jorge, PL.B3, 2).

2. [...] curiosamente ha aumentado el número de coches en el estacionamiento en el turno matutino, no me parece que sea por los estudiantes [...] es más bien que los estímulos han ayudado a algunos profesores. En el pasado era al revés; los mejores coches eran de los alumnos y los profesores llegábamos en camión [...] pero en la actualidad si tienes grado y entras a los estímulos das un gran brinco (Víctor, PL.B3, 1).

Continúa la idea de movilidad social aún en los años de la crisis del empleo, trascendiendo de la clase media a las clases populares como resultado de la oleada de escolarización y del plan de once años. También puede asociarse al impulso dirigido a la educación media superior que se evidencia en los sucesivos congresos llevados a cabo para este subsistema en la década de los noventa (Medina, 1996).

Con relación al tema de la composición del estudiantado la UAM significó una apuesta a sectores que probablemente por razones ideológicas,¹⁴ encontraron en ella una alternativa de formación profesional a la impartida en otras instituciones públicas. En estos

¹⁴ Aunque el tema que trato aquí no aborda concretamente a las apreciaciones de los sujetos para optar entre la UNAM, la UAM u otras universidades, me parece importante agregar que algunas entrevistas hicieron referencia a que una de las secuelas del movimiento de 1968 y de los siguientes en la década de los setenta, como la preparatoria popular, crearon la idea de una universidad pública politizada, en ello se incluye al IPN. Algunos sectores conservadores de clase media no se identificaban con su postura y, por otro lado, el desarrollo de las instituciones privadas en este periodo tenía incipientemente sus primeras escaladas de crecimiento. La educación superior privada era esencialmente elitista y muy cara para estos grupos de clase media. Al respecto puede consultarse el texto "Rasgos de la educación superior privada en México: Las primeras instituciones del siglo XX" (Olivier, 2009).

años, puede observarse una incorporación plural de profesores no solamente de la UNAM sino de instituciones privadas. En el caso del área de diseño esto fue muy claro:

Se conservó toda la línea del profesor fundador de la división de CYAD, él era de Universidad La Salle, fue director de esa universidad y hay que decir que era de los pocos que hacían investigación en el sistema privado. Me acuerdo que en los setenta había dos libros de sistemas constructivos, lo hizo junto con otros pero él era el central, era nuestra biblia porque ahí estaban todos los dibujos de una obra tradicional (Rosa María, PL.B2, 2).

En el caso de la UPN el ingreso de estudiantes en sus inicios tuvo una composición variada, pero también el mayor ingreso de maestros en servicio que asistieron a formarse en alguna de las licenciaturas que se impartían en la UPN, situación que cambió drásticamente en los periodos posteriores. Los perfiles entonces eran tanto de maestros en servicio, como un gran número de egresados del bachillerato pedagógico y de otras modalidades del nivel medio superior. Con el paso del tiempo, dejó de ser la universidad de y para los maestros, más bien algunos la han definido como una universidad de la SEP. Poco a poco la UPN nutrió sus aulas con estudiantes egresados de las otras modalidades de bachillerato que no lograban un lugar en las universidades públicas más demandadas.

La población de estudiantes provenía en su mayoría de sectores populares, que encontraron una opción de ingreso al nivel superior, y de la reducción de trabajadores de la educación que buscaban una mejora laboral mediante la profesionalización. Estas características concretas de la UPN dieron un carácter distinto a la propia relación con el sistema superior, sin embargo, ha sido afectada de manera importante por los procesos generales del sistema en poco más de 30 años.

El cambio radical del papel de las universidades públicas no se dio de manera sencilla ni en lapsos cortos, se produjo a partir de la fragmentación por sectores, al menos en sus inicios. Cuando en

una segunda etapa se propinaron los cambios curriculares; en una tercera, se generalizaron los procesos de evaluación, desempeño y otros cambios más fuertes y directos, ya había un conjunto de elementos fundamentales experimentados y puestos en marcha con anterioridad. Estos procesos fueron paulatinos y de consecuencias definitivas, el tema de la gratuidad, los cambios normativos, entre otros, desviaron la discusión a otros elementos que se desarrollaban con mayor fuerza, internamente, pero de manera velada. Implícitamente, se dio un cambio sustancial del papel social, orientación y fundamento del carácter público de la educación superior:

La UAM es una universidad pública que en sus inicios fue una institución cara en sus colegiaturas, pero lo fundamental para mi formación fue haber estado en una universidad pública. Este carácter es muy importante, a pesar de haber cobrado tanto, de tener un grupo muy elitista como compañeros estudiantes. Aunque realmente no era una orientación tan radical como autogobierno, sí era una orientación más cultural, más de sensibilidad social [...] el proyecto educativo impacta, orienta, forma, a pesar de estos contornos de chavos elitistas, de una universidad que cobra, etc. porque además hubo apoyos de financiamiento para quien no podía pagar, como que había un proyecto educativo muy fuerte [...] el punto está en lo que se desarrollaba en ese momento como fundamento de la universidad pública en torno a su compromiso social. Los “pirrurris” iban a las prácticas en las comunidades rurales y yo creo que a la larga eso les dio otra perspectiva [...] (Natalia, PL.B2, 1).

La implementación del modelo de la UAM operó inicialmente con dos elementos, combatidos años después en la UNAM y en otras instituciones públicas: 1) cuotas altas, y 2) implementación de un sistema de becas crédito.¹⁵ Esta situación no permaneció en la UAM,

¹⁵ Aquí me refiero a becas que la propia universidad financiaba, no necesariamente a becas bajo intermediación bancaria. Con la beca crédito, el egresado al finalizar los estudios tenía la obligación de pagar la cantidad total de sus colegiaturas de toda la carrera, con un plazo no mayor a cuatro años.

resistencias estudiantiles en diversos momentos lograron un tope en las cuotas quedando en niveles accesibles aparejadas a las otras universidades públicas de la Ciudad de México. En las nuevas configuraciones de la UAM, la composición del estudiantado cambió, dejó de ser una universidad receptora de estudiantes de clase media y relativamente alta, pues éstos elegían las universidades privadas en los años posteriores, desde mediados de la década de los ochenta (Olivier, 2007b). En este contexto, si bien el tema de la gratuidad es fundamental, como he señalado en capítulos anteriores, también lo son los nuevos escenarios que impusieron nuevas condiciones de acceso a las instituciones públicas, nuevos referentes para las clases medias que impactaron a la larga el tipo de temas que se discuten en las aulas y la perspectiva que formó nuevos profesionistas.

Con relación a ello en la FES-Aragón se dio una situación paradójica con los estudiantes, los menores puntajes de los exámenes de admisión a la UNAM han sido enviados a esta facultad. En opinión de una de sus ex funcionarias siempre ha existido una intencionalidad no explícita, pero sí presente en la práctica, para recibir a estos estudiantes. El problema, según su apreciación, es que la propia institución ha otorgado menores recursos financieros. En primer lugar, hay un criterio no dicho que inicia incluso con la ubicación del tipo de carreras, a partir de la estigmatización del perfil socioeconómico de los estudiantes,¹⁶ se parte de que en Aragón se atenderían a estudiantes que no ingresarían a CU:

[...] se sabía que Aragón iba a ser muy conflictiva, una escuela de difícil gestión y me da la impresión de que esa fue de entrada la concepción de su primer rector, siempre se ha tenido una actitud de mantenerla leve, no entrar en conflicto mientras no pase a mayores[...] su transformación en FES, realmente fue la última en llevarse a cabo con relación a las demás,

¹⁶ “[...] se me haría muy raro que pusieran la carrera de Desarrollo Agropecuario en CU [...]”

esta fue una decisión que también atravesó por una serie de pugnas y posiciones encontradas (Cecilia, PL.D5, 3).

Pero para las familias de los estudiantes que logran ingresar, ven en la FES-Aragón una luz que ilumina el camino de la movilidad social. A lo largo del tiempo, las condiciones de demanda para el ingreso a la educación superior agravaron las condiciones de matrícula de las propias FES. En opinión de los entrevistados cada generación que pasa tiene un detrimento en la formación académica previa con la que llegan los estudiantes.

Crisis y nuevos escenarios

La crisis de los ochenta tuvo impactos mayúsculos en la relación de las universidades con el mercado laboral. Los despidos generalizados en las empresas, los recortes presupuestales al sector público, entre otros, plantearon escenarios distintos en las universidades. Internamente, en la organización de las instituciones principalmente se dieron modificaciones importantes en las prácticas académicas. Los testimonios siguientes dan cuenta de ello:

1. [...] trabajaba de periodista en una revista y al mismo tiempo estaba haciendo la maestría en la Facultad de Ciencias Políticas, ahí conocí a un compañero que trabajaba en la UPN, justo cuando la revista se cerró y me quedo sin trabajo. Me comentó que acababa de salir la convocatoria para un concurso de oposición, me meto al concurso y gano la plaza en 1985 (Luis, PL.D5, 1).
2. [...] La UAM empezó a cambiar. Llegaron muchos maestros nuevos como yo, no había trabajo y muchos optaron por entrar a dar clases [...] el punto es que yo estaba formado en el modelo pedagógico de la UAM y creía en él, todo el tiempo estaba tratando de aplicar el Modelo General del Diseño, pero entró gente de la UNAM y de otras universidades, que no tenían trabajo en sus despachos, la crisis hizo que la gente volteara a la universidad

y ésta los acogió [...] fue el momento en que entró mucha gente pero poco después congeló las plazas [...] fue una época de desastre, la universidad entró en un bache pero al mismo tiempo es interesante porque fue cuando la universidad institucionaliza la investigación (Rosa María, PL.B2, 2).

En 1982, la UAM crea toda la estructura que da sustento a la investigación. Un ejemplo de la contradicción entre las políticas institucionales y la realidad puede constatarse en el caso de la división de diseño (CYAD). Lo contradictorio es justo en el momento en que la investigación se institucionaliza y organiza, entran un gran número de profesores que no tenían ninguna relación ni con el modelo de la UAM, ni con la investigación, son profesores que ingresan solamente con el grado de licenciatura. En el caso del área de diseño, los profesores que ingresaron tampoco tenían grandes intenciones de profesionalizarse académicamente: “[...] para muchos ingresar a una universidad a dar clases era una ‘chamba’ más que les ayudaba para ir llevando la crisis [...]” (Rosa María, PL.B2, 2).

Los ochenta es un periodo de acelerado cambio para las universidades públicas. La coincidencia de estos fenómenos se refleja tanto en la UPN como en la UAM. En el caso de la UPN, se aceleró el proceso que venía dándose años atrás, su expresión fue muy clara sobre todo con la incorporación de estudiantes con perfil distinto al que se había planteado en su inicio. Comienza de manera importante el ingreso de estudiantes que habían sido rechazados de otras instituciones públicas, de la UNAM principalmente y con un perfil socioeconómico de menores posibilidades. Por su parte, en este periodo también crece aún más en la UAM la entrada de estudiantes provenientes de sectores populares. La migración de las clases medias a la educación privada con aspiraciones de ascenso social es definitiva. En este periodo surgen instituciones privadas de rango medio, abriendo un fragmento de la educación privada que comenzó paulatinamente a distanciarse de las instituciones de elite.

El conjunto de entrevistados considera que existieron cambios generales en todas las instituciones; no obstante, algunos son más

perceptibles siempre y cuando hayan alterado de manera tajante la práctica académica y la toma de decisión institucional. La incorporación sutil de nuevos procesos que implicarían prácticas asociadas a la empresarialización del ámbito público, no son tan claras en esta etapa, son las repercusiones de las políticas, estrategias y mecanismos dados en la segunda etapa del cambio que serán evidentes hasta finales de los noventa. En los siguientes apartados se agrupan los aspectos que los entrevistados revelaron como evidentes.

La incorporación de las tecnologías y el cambio en las prácticas académicas

La introducción de la tecnología a la vida académica tuvo implicaciones contradictorias. Es innegable que el uso de recursos computacionales en las universidades propició una mayor proyección de la información, el intercambio y la rapidez en los mecanismos de comunicación. La interacción entre las tecnologías producto de la globalización, las políticas sociales y el poder de la identidad (Castells, 1999) incluyen el papel que adoptaron las universidades en las nuevas formas de difundir el conocimiento y su intervención en la constitución de ciertos bordes imbricados entre lo multicultural y lo multi-referencial.

Los nuevos escenarios establecieron también nuevas formas de relación con la producción del conocimiento e indicó, al mismo tiempo, otros caminos, quizá más efectivos, para establecer los vínculos entre profesor-alumno.

En las instituciones públicas de la ciudad de México también implicó una síntesis, aparentemente, de los procedimientos burocráticos. Cambiaron los procesos de gestión y organización administrativa sobre todo en la logística. Los académicos se han convertido desde entonces en responsables directos de actividades que hacía el personal administrativo. Desde hace veinte años, se han agudizado estos procesos. Los tiempos del llenado de calificaciones y registros en línea, cartas y oficios hechos por sí mismo, trámites sin fin con claves personalizadas, resumen una era del “hágalo usted” mismo en

la academia. El tema de la eficiencia y la eficacia tan reiterada en las políticas educativas contemporáneas ha tenido una de sus mayores expresiones en ello.

En algunas universidades públicas, hay una tendencia importante a disminuir del personal administrativo de apoyo y a reducir las plazas de contratación en este rubro. El argumento que lo justifica se basa en la idea del mejoramiento administrativo mediante la desburocratización; la incorporación de la tecnología suplió de alguna manera las necesidades de contratación de asistentes asignando al personal académico nuevas funciones no directamente académicas:

Eso en términos de economía se le llamaría incremento de productividad, o sea por el mismo espacio de tiempo, en las mismas horas de trabajo tienes que hacer más cosas...en términos académicos es poder sacar todo el trabajo, que no son precisamente tus clases frente a grupo o tu investigación [...] cada vez es más difícil ir delegando este tipo de procedimientos al poco personal secretarial de base, pero además, una de las implicaciones perversas es que significa que la institución implícitamente construye un sistema de control personal, finalmente implica que te estén vigilando [...] la computadora tiene una parte horrenda para los académicos que es el asunto de la gestión, pero tiene la bondad del acercamiento al mundo de conocimiento infinito [...] (Belinda, PL.D5, 4).

Hay una paradoja con la introducción de las tecnologías, pues si bien tiene mayor acceso a la información permitiendo una interconexión e intercambio del conocimiento más rápido, el trabajo académico modificó e incrementó las funciones. Las posibilidades de la computadora y el uso del internet, para los criterios del nuevo manejo público, dan la posibilidad de aumentar la productividad, al menos en apariencia esta es una de las justificaciones institucionales, pero en el fondo lo que se presenta es un ahorro de recursos de plazas para personal de apoyo.

La tendencia a cuantificar ha implicado una creciente demanda para la verificación de resultados que sean observados rápida-

mente. En el trabajo académico, la incorporación de los sistemas computacionales ha sido una herramienta muy útil en este sentido. Otro de sus usos es la incorporación de sistemas educativos virtuales como coadyuvante en los problemas de cobertura.¹⁷ Aunque una de las contradicciones es que en el ámbito educativo hay ciertos espacios, como la relación áulica, por ejemplo, en los que la relación interpersonal es insustituible. Pero el otro efecto sustancial que hay que recalcar es la introducción de un sistema de control del personal académico a partir de procedimientos que implican la utilización de medios electrónicos. En conjunto, no sólo los tiempos de rendimiento laboral, al entregar reportes de investigación, también la forma de impartir la docencia se ha transformado. Las relaciones sociales que se gestan entre profesor-alumno están mediados por nuevas y complejas variables, los instrumentos de trabajo al interior del salón de clase también se han modificado. Implica nuevas relaciones que se tienen que establecer con los alumnos en función de un nuevo contexto social altamente tecnificado, agresivo, competitivo y precario al mismo tiempo.

Aunque esta tendencia está generalizada, los procesos de incorporación de las tecnologías fueron diferenciados entre las instituciones. La tecnologización de las universidades se llevó a cabo en tiempos distintos, pero puede decirse que sus inicios se pueden ubicar en esta segunda etapa. Es necesario relatar dos casos al respecto. El IPN sufrió una contradicción muy importante, porque aunque es una institución que ha llevado ciertas vanguardias en la mecatrónica y los sistemas de comunicación en general; por otro, lado, sus profesores y espacios áulicos han tenido graves limitaciones para el uso de tecnologías.

Asimismo la incorporación de las tecnologías en la FES-Aragón fue tardía en comparación a las otras FES, un relato en este sentido

¹⁷ Ya había mencionado en la primera parte el caso de la propuesta de la UNAM para cubrir las demandas de cobertura con la oferta de servicios a distancia (10 mil lugares en universidades públicas para el ciclo que inicia en 2009). Iniciativa que tiene buena acogida por parte del gobierno federal.

revela que en 2001 y 2002 aún no se tenían computadoras personales para que los académicos trabajaran dentro de la institución. En realidad, este tema ha sido muy reciente, pues ya entrado el siglo XXI cuando se comenzó a proporcionar cuenta de correo a los profesores y la posibilidad de vincularse con el internet desde la facultad. La consecuencia fue una profundización del trabajo atomizado en esta etapa, pues las actividades de investigación tenían que realizarse de manera individual fuera de la institución. La incorporación de las tecnologías, aunque diferenciado, fue simultánea a otros cambios relevantes. En esta etapa, se produjeron reestructuraciones institucionales y cambios curriculares, uno de los motores que impulsaron estas modificaciones fue el Acuerdo de Modernización Educativa.

Procesos de reestructuración institucional

Los diferentes procesos de reestructuración en las instituciones son preponderantemente generados en un escenario de conflicto y disputa. Han sido procesos aparentemente individuales, cuya confrontación también tiene una doble composición: interna y externa. La lucha de fuerzas al interior de los grupos que constituyen los espacios institucionales no se mueve de ningún modo de manera independiente o aislada a los procesos generales de otras instituciones. Aunque cada institución llega a sus resoluciones de manera particular, existen rasgos constantes que se presentan dentro de los documentos internos hasta la definición más general en la política educativa. Neave (2001), por su parte, y Schugurensky (1994), por otra, cuestionaban los términos de la autonomía de las universidades en la supremacía de las políticas internacionales, principalmente en los países de la periferia. Los diversos mecanismos para modificar desde la base, tienen un lado que no es plenamente autónomo.

Esto me llevó a cuestionar cómo los académicos asumieron en sus propios espacios de discusión temas esenciales en el funcionamiento de las instituciones, como en su momento fueron los términos para evaluar el modelo de asignación de estímulos y becas. Esta

operación se dio en todas las universidades en tiempos relativamente similares, a continuación muestro tres ejemplos de ello:

1. Uno cree que los movimientos de reestructuración son internos y se dan desde adentro, te hacen creer que los estás construyendo sin que corresponda a los grandes lineamientos de las políticas nacionales. Yo he sido coordinadora de licenciatura dos veces y, aunque he estado en posicionamientos de jefatura, me considero una gente crítica y no inclinada hacia las autoridades, sin embargo, de pronto te das cuenta que estás discutiendo los temas que ellos quieren. Hay un colmillo político interesantísimo, porque para defenderte de sus propios problemas terminas discutiendo su agenda. En ese complejo proceso de simbiosis entre los académicos aceptas las corrientes y los planteamientos dominantes [...] (Alicia, PL.D5, 2).

2. Una de las consecuencias del golpe salinista, de colocar a Elba Esther Gordillo, fue el de la descentralización, en la UPN se afectó a las 72 unidades. Al mismo tiempo a finales de los años 80, estamos en el proceso de reestructuración de las licenciaturas, pero también de todo el conjunto tanto académico como administrativo. Esta reestructuración la viví yo también en la UNAM [...] (Luis, PL.D5, 1).

3. El espacio de reestructuración de la universidad lo que tuvo de bueno es que te pudiste reagrupar con quien tú querías. Pero el problema es que quedamos muy atomizados y en la lógica del mercado quedar atomizados significa una lucha individual y creo que una de las cosas que no ha funcionado en la reestructuración es que cada quien está viendo por sí mismo. Pero lo peor es que no fue tan claro cómo llegamos a ello (Martín, PL.C4,1).

Los procesos de reestructuración institucional se producen en un contexto de incertidumbre, pero al mismo tiempo con la convicción de que es necesario un cambio. ¿Cómo debería ser este cambio y dónde debía iniciarse la discusión? Mucho se habló de esta necesidad, y a donde se dirigió tal discusión fue básicamente en la transformación de los planes de estudio, pues era lo que estaba expuesto

para todos. En este sentido los procesos se dieron abiertos, porque hubo un revuelo en el que los académicos reclamaban su participación en los cambios curriculares: “[...] todos teníamos mucho que decir y si no lo teníamos tan claramente, por lo menos había una conciencia de que la modificación curricular tendría que recaer en la comunidad y no en las imposiciones de las autoridades, pensábamos que era nuestra la responsabilidad así nos llevara el tiempo que fuese necesario” (Cecilia, PL.A1, 1).

Pero los cambios en el manejo de la administración operaron de otra manera, se introdujeron procesos que demandaron ajustes internos fundamentales, esto implicó nuevas normas de operación que, en la práctica cotidiana, fueron mucho más profundos que en el ámbito estrictamente académico; en éste no hubo reclamación tan directa por participar colectivamente en las formas en las que se estaba tendiendo a reestructurar la administración. El punto de desarrollo de éste último en muy poco tiempo rebasó los procesos académicos e impuso nuevas reglas del juego.

[...] cuando entré a la UPN en los noventa la noté como una universidad con una fuerte dependencia burocrática de la SEP. No te daba mucho campo en donde moverte, me tocó llegar justo a la etapa de reestructuración del plan de estudios de 1979. Me tocó toda la parte de la reestructuración de los programas [...] para mí fue un gran cambio integrarme a una dinámica de la organización como “academia” pero una experiencia muy padre, muy desconocido para mí, todo se discutía colectivamente aunque de repente eran cinco horas de reunión [...] yo venía de la FES Aragón y no teníamos eso, ahí el trabajo siempre fue muy individual, aunque tengo que decir que allá en más de 20 años fui más tiempo funcionaria que profesora, en la UPN llego como profesora y a los dos años me eligen coordinador de carrera (Belinda, PL.D5, 4).

A decir de los académicos de la UPN el cambio en esta etapa se sintió de una manera muy drástica. Hay una coincidencia en los entrevistados de esta institución de cómo se llegó a sentir un gran vacío

con la pérdida de dos espacios fundamentales de trabajo colectivo: el pleno de coordinadores y el espacio de las academias:

[...] a pesar de que a veces se sentía el peso de la “reunioncitis”, el trabajo colegiado era lo que realmente permitía operar mejor los procesos, daba mucho más margen para la toma de acuerdos consensuados...en otras instituciones, de donde yo venía, no se daba esto (Luis, PL.D5, 1).

Por su parte, el proceso de reestructuración de los años noventa en la FES-Aragón respondió a una política institucional muy claramente engarzada a la tendencia del sistema superior del periodo de Carlos Salinas. En esta época, se reformaron y actualizaron nueve de los doce planes de estudio, se organizó al Consejo Técnico, se creó el Centro Tecnológico Aragón, se construyó el primer Salón de Usos Múltiples y el tercer nivel del Edificio de Gobierno. Al mismo tiempo, en toda la década se impulsaron los seminarios de titulación y el programa de Actividades de Apoyo a la Comunidad Externa.¹⁸

Sin embargo, elementos sustanciales en las contrataciones hizo más evidente las diferencias entre los profesores. Los entrevistados de esta institución señalaron que la FES-Aragón es la facultad que mayor desproporción tiene en la composición de su profesorado. Existen alrededor de 500 profesores, 60 son profesores de carrera, de ellos aproximadamente la mitad son de medio tiempo, de tal manera que la inmensa mayoría son profesores de horas, esta situación ha provocado un fenómeno similar al de las instituciones privadas. Los llamados “profesores de entrada por salida” son producto de un fenómeno de “chambismo” que, en esta etapa, se enfatizó profundamente:

[...] en la FES Aragón a lo más que puedes aspirar es a ser profesor de asignatura B definitivo, la diferencia en realidad son como veinte pesos por hora, no es una cantidad que atraiga demasiado a los profesores como

¹⁸ Para más información puede consultarse el Plan de Desarrollo-Aragón, ubicado en su página web.

para ratificar que se fueran abriendo plazas de carrera, esto dependía de luchas políticas [...] los profesores de carrera son los que obtienen estímulos, primas u otro tipo de beneficio laboral, incluso es un profesor de asignatura caro porque las horas que da son las mismas que un profesor de asignatura pero le pagan 40 o 48, pero realmente le otorga a la universidad sus horas de cubículo [...] había que ver si son reales sus horas largas, finalmente su trabajo académico no es muy diferente a lo que hace un profesor de asignatura (Enrique, PL.A1, 2).

Los cambios institucionales se dirigieron, como ya he mencionado, más contundentemente en los planes de estudios y la orientación curricular, esta segunda etapa demuestra los embates que hubo alrededor de ello.

Cambios curriculares: contenidos y orientación

En el marco de los procesos de cambio, otra gran pregunta es ¿cuál fue el papel que juega el Estado con relación a las universidades públicas? y ¿cómo en la actualidad ha ido evolucionando dicha relación? Aparentemente, parecería que hay un desplazamiento del Estado, pero en ciertos temas centrales de las universidades públicas esta situación es más teórica que práctica. Aquí aplica nuevamente esta relación mencionada en la primera etapa. Se presencia una pérdida de autonomía de las instituciones cuando el Estado mantiene su papel de regulador extremo, al grado de que llega a ser mucho más intervencionista. Principalmente en el mercado, donde coexisten las instituciones públicas con mecanismos incorporados a la empresa, el diseño de los nuevos programas profesionales intentan responder a las demandas de un contexto dominado por la competencia.

Hay una percepción generalizada entre los entrevistados de que la dinámica en el rediseño curricular al final es impuesta, a pesar de un reconocimiento abierto de que los cambios curriculares eran tan necesarios como urgentes. Es la dinámica, los rubros de discusión y las orientaciones las que se perciben como inducidas

de diversas maneras. En universidades y programas académicos con un grado mayor de autonomía el tipo de debates han tenido un mayor rango de autosuficiencia, por decirlo de algún modo, no así en instituciones que se encuentran subsumidas a la SEP.¹⁹ Las directrices fueron muy claras desde la política educativa a nivel tanto supranacional como nacional y aunque la implementación de cambios en los planes de estudio no en todos los casos fue tan evidente, sí se distinguieron elementos sustanciales que invariablemente tuvieron que pasar por el debate de los académicos. La intención de este apartado no es la de hacer una lista de denuncias, simplemente pretendo llegar a un conjunto de conclusiones generales que expliquen con estos ejemplos dichos procesos.

Es tal sentido, hay referencias claras de cómo se comenzó a orientar los programas educativos hacia la “derechización”²⁰ un caso muy concreto son los ejemplos que los mismos informantes proporcionaron en la licenciatura de Economía y en general en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM,²¹ Arquitectura y Diseño de la UAM-Azcapotzalco, sociología en la FES-Aragón y las carreras de Arquitectura e Ingeniería mecánica del IPN. En el caso de la Sociología, se desplaza la idea de la formación sustentada en una conciencia crítica, es decir, hay una percepción de que el sociólogo deja de ser un profesionista con conciencia crítica para ser un analista simbólico. En los contenidos de los programas de esta carrera se retira a Marx y se sustituye por Weber, se cambia la noción de estado y crisis del estado por políticas públicas y crisis de la gobernabilidad, los discurs-

¹⁹ “Finalmente estamos en un contexto de mercado y no podemos decir no le entro. La institución no te da posibilidad de decir *yo no*. Solamente que trabajarás en una consultoría de manera individual donde puedas decir yo sí le entro o yo no le entro [...]” (Belinda, PL.D5, 4).

²⁰ Término utilizado en varias ocasiones por los informantes.

²¹ “[...] los neo-weberianos en Ciencias Políticas están gruesísimos, porque en el fondo todo esto tiene una connotación social y política muy importante [...] la ultraderecha está cerrando filas en las facultades de la UNAM que históricamente eran las beligerantes, las del compromiso crítico y colectivo [...] yo soy parte de esa generación que se conformó y favoreció de los espacios ganados por el movimiento estudiantil” (Alicia, PL.D5, 2).

sos se fueron adecuando. A continuación presento algunos ejemplos que dan cuenta de ello en otras áreas del conocimiento:

En los programas de arquitectura de la UAM-Azcapotzalco en los setenta y ochenta había una referencia importantísima a partir de la cual se definía toda la conceptualización del diseño arquitectónico, se llamaba “usuario del diseño”. Aunque tenía de cualquier manera una perspectiva totalmente funcionalista, lo significativo ahora es que se le llama “cliente”. El cambio es sumamente importante porque implica que ya no estás vinculado con la necesidad socialmente relevante sino que se entiende, en el fondo, que se va a poner el despachito y voy a atender a mis clientes, tiene implicaciones en torno a la transformación de lo público a lo privado... (Rosa María, PL.B2, 2).

En este caso la idea de la colectividad se difuminó. El propósito del proyecto de la UAM centrado en profesionistas que contribuyeran a la solución de problemas de la zona metropolitana con un contenido social, es decir, problemas de interés público, se desplaza hacia el fomento de una cultura centrada en el interés individual y en el espíritu comercial. Vinculado a ello se dio otro cambio curricular importante. En esta misma carrera, el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros, estaba sostenido en la noción de “sitio”, a partir del cual se definía el problema del diseño. Así existían diferentes tipos de “sitio” para aprender sistemas constructivos específicos, lo interesante aquí es observar el cambio en los tipos de sitio:

Al principio de la carrera trabajabas con un sitio rural y tenías que hacer una casa rural porque supuestamente el diseño era más básico, luego a un semi-industrial, y el tema era por ejemplo un taller artesanal, era de mayor complejidad, tanto en diseño como estructura, luego nos íbamos a hacer un mercado en una zona popular en una ciudad urbana un poco más grande, luego un hospital. Pero fíjate como un tema era un mercado público, un taller artesanal como cooperativa, trabajar con comunidades rurales, el otro era un hospital y nuestro referente era el Seguro Social, mis temas eran

hospitales comunitarios, etc., lo único que hicimos privado fue una casa habitación, pero nos inventamos el terreno, una casa, y estuvo muy bien porque después hicimos un conjunto habitacional para familias trabajadoras, y finalmente el servicio social se trataba vincularlo con tu proyecto terminal, la cosa es que con el servicio social yo me fui a la comunidad, por eso ahí empecé a conocer la Sierra Gorda porque ahí tenía la UAM una casa de servicio social [...] (Natalia, PL.B2, 5).

Puede constatarse un proceso de desplazamiento hacia la practicidad y la tecnocracia. Hay formaciones profesionales donde este desplazamiento es más directo y con un grado de complejidad menor. En arquitectura, se observó una concepción distinta que pasó de la idea de arquitecto-artista al arquitecto-práctico, económicamente hablando. Se transforma la perspectiva esteticista porque se pensaba que tendría consecuencias negativas en la economía, a la larga lo retomó el área de la ingeniería:

[...] los ingenieros retomaron todo ese ámbito depreciado por los arquitectos puristas en lo estético simplemente, nos caen gordos los ingenieros pero ellos retomaron el ámbito estrictamente urbano con muy buenos resultados, la Condesa está llena de estos ejemplos, casas excelentemente bien hechas y no solo porque no se caigan sino porque son muy bonitas, diciéndolo coloquialmente [...] traté de impulsar no solo concepciones de enseñanza distintas sino ejercicios profesionales también distintos, meta-arquitectónicos (Víctor, PL.B3, 1).

Por otro lado, esto hizo que en las coordinaciones de docencia retomaran un reconocimiento tanto disciplinario como multidisciplinario. Sin embargo, la idea de la vinculación de los programas académicos con las necesidades sociales tendrían un giro. La relevancia social significaba la ganancia monetaria.

[...] también debo decir que tanto en la UNAM como en la UAM se aumentaron, en sus respectivas carreras de arquitectura, las horas del área de

construcción y las tecnológicas, se volvió al esquema del conocimiento integrador, adiós a las ciencias sociales y el humanismo [...] (Jorge, PL.B3, 2).

La conciencia crítica es considerada como inoperante e improductiva. Hay un desplazamiento de una concepción distinta de la vida social reflejada en los contenidos de los planes de estudio. Al respecto, Ibarra (2005) sostiene que la dirección que han tenido las transformaciones de la universidad mexicana, hicieron que dejara de funcionar como un referente cultural básico de la sociedad porque se han constituido más bien como corporaciones burocráticas al servicio del mercado.²² Así los estudiantes y los profesores tendieron a perder su conciencia crítica para conformarse como “analistas simbólicos en busca de soluciones a los problemas específicos de la economía y la sociedad” (Ibarra, 2005).

Para este autor, el profesor universitario se ha convertido en un “nuevo ejecutivo del saber” pues todo el tiempo se encarga de negociar en diversas dimensiones. Primero, con las autoridades en el interior de su universidad, se extiende después a instancias y espacios de negociación. Después a una gran “cartera de clientes” que tiene que recorrer, va fuera de la institución para poder establecer los puentes y términos del intercambio comercial del conocimiento (Ibarra, 2005, p. 6).

Los giros también son en el orden de los significados conceptuales, un ejemplo es la utilización de la idea de participación social. Podría entenderse que implica el involucramiento horizontal de los protagonistas y la sociedad en las decisiones sobre la conducción y contenido de la educación, más conlleva la introducción de los gru-

²² La inclusión de nuevas generaciones de docentes con una perspectiva empresarial al ámbito de las universidades públicas se dio con mayor fuerza en los noventa. Un ejemplo de ello se relata para el caso de diseño en la UAM-Azcapotzalco: “[...] se desplaza la idea de formar profesionistas con un sentido social para formar diseñadores de despacho, es ahora la idea totalmente vinculada al mercado, se produce este cambio muy claramente con la llegada de nuevos grupos de funcionarios y directores medios en 1996” (Natalia, PL.B2, 1).

pos empresariales en la toma de decisiones para perfilar las instituciones educativas. El carácter mercantil y privatizador son algunos de ellos. Asimismo la idea de vinculación social, pues mientras en la primera evolución de los cambios de la universidad pública se entendía como la articulación hacia los programas sociales, se asocia con el aparato productivo como se ha visto en relatos anteriores.

La influencia de esta perspectiva no fue, ni es aún en la actualidad, un tema menor. Ha implicado sostener muchas discusiones acerca del papel del servicio social y las experiencias de las reformas educativas en otros contextos internacionales. Ha cimbrado, sin duda, el papel de los perfiles profesionales y de la articulación con proyectos de investigación financiados con capitales de grandes empresas transnacionales.

[...] entré en mucho conflicto con la rectora porque intentó impulsar una iniciativa muy fuerte para vincular el servicio social con las empresas privadas. Se dio mucha confrontación porque había un grupo muy fuerte en la toma de decisiones cuya perspectiva de la arquitectura y el diseño era totalmente comercial, ellos son los primeros que cambian en el proceso del que hablamos (Rosa María, PL.B2, 2).

Aunque en este momento hubo una negativa por incorporar el servicio social al campo de acción de la iniciativa privada, en otras instituciones, el proceso sí se llevó a cabo. El caso de la FES-Aragón retrata uno de los elementos conflictivos en esta vinculación relación a la visión dominante de los empleadores, independientes de las condiciones académicas de los estudiantes, su perspectiva contiene una lógica clasista:

[...] me invitaron a comer unos representantes de una empresa que vinculaban los programas de servicio social en las universidades para plantarme sus problemas con nuestros estudiantes y claramente me dijeron que el problema con los chavos de Aragón era que no sabían ni saludar y me dicen: en cambio tuvimos uno de la Ibero que ya había trabajado en Japan

Airlines que hablaba varios idiomas y de hecho ya se quedó a trabajar con nosotros [...] me molesté muchísimo y le pedí que si tenía alguna queja en términos de su rendimiento como prestador de servicio nos lo hiciera saber, mientras tanto si lo que reclamaba era que le mandáramos alumnos bonitos, güeritos y que supieran siete idiomas pues no podía atender tales peticiones (Enrique, PL.A1, 2).

Un aspecto que resalta en este relato, además de la condición de discriminación con la que son tratados los prestadores de servicio social de las instituciones públicas, es cómo dicho servicio vinculado al sector privado finalmente logra aceptarse en algunas instituciones. El IPN no ha sido la excepción, también se logró cierto consenso para que los estudiantes realizaran servicio social en el sector privado:

[...] yo llegué a enviar prestadores de servicio social a amigos que tenían sus despachos, me decían que los del Poli tenían muchas dificultades para interactuar con los clientes, hay que reconocer que a nuestros estudiantes no se les da esto muy fácilmente, aceptaban también a chavos de la Anáhuac y de la Ibero, llegan con una seguridad, me decían, que te impresiona pero a la hora del trabajo real no saben hacer nada, y al final preferían quedarse con los del Poli, los pumas y los *uameros* (Irma, PL.C4, 2).

La transformación curricular tiene múltiples dimensiones, hasta ahora se han abordado dos de ellas: el desplazamiento de los contenidos con una perspectiva de corte más neoliberal y la implementación de una apertura a la prestación de servicio social en la iniciativa privada, colateralmente tendrían que analizarse las nuevas formas de titulación, a partir del pago de cursos, pero este elemento corresponde a la tercera etapa. En la segunda etapa de los cambios, resalta un efecto fundamental en la reforma curricular, relativa al trastrocamiento de la distribución de cargas docentes y, por lo tanto, a las confrontaciones laborales. Algunos informantes sostuvieron que los cambios curriculares no tomaron en cuenta aspectos medulares

que iban más allá de la modificación de los contenidos: [...] estuve directamente en la modificación de planes y programas de estudio y los cambios se hacen sin tomar en cuenta la parte laboral [...] se cambian los programas en el papel pero la normatividad no cambia entonces se complica la reasignación de materias a los profesores [...] (Martín, PL.C4, 1).

Las resistencias de los profesores para llevar a cabo las modificaciones en los planes de estudios pasaron primero por cuestiones laborales y económicas. En las distintas instituciones estudiadas este fue un elemento constante, aunque de manera diferenciada. En términos de la propia confrontación interna, se pueden ver los casos, del IPN y de la UPN respectivamente:

Mi discusión desde mi postura como Secretaria General era por el tipo de convenios entre la SEP y el SNTE donde se especificaba 18 horas frente a grupo, con ello el estado metió un duro golpe porque con 30 profesores ya se podían cubrir los grupos en la ESIA, pero qué haces con los otros 300 que te quedan y ahí todo da marcha atrás y las cosas se transforman a un problema laboral. La privada se quita de todos estos problemas dando contratos de cuatro horas [...] (Irma, PL.C4, 2).

Por su parte, la primera reestructuración curricular de la UPN se dio hasta finales de los ochenta, los protagonistas sostienen que las pugnas internas no se hicieron esperar, además de la defensa por los “cotos disciplinares”, se atravesaron problemas de índole política y laboral. Todas las licenciaturas reestructuraron sus contenidos y, en cada una, el debate adoptó características peculiares. Tal vez el caso más pronunciado fue la carrera de sociología de la educación, en estos años de reestructuración se vivía un contexto nacional e internacional donde la sociología entra en tensión bajo el contexto de la llamada “crisis de la ideología”. Se cuestiona su capacidad no solamente de predicción del fenómeno social, incluso de su propia capacidad teórica para explicar los procesos sociales del presente. Se vivía un fuerte proceso de conservadurismo y deconstrucción de la

capacidad de transformación de los sujetos sociales. Los embates hacia los programas académicos en sociología era la tendencia general:

[...] yo recuerdo perfectamente cuando entré a la UPN, a los dos meses tuvimos una reunión en la Secretaría Académica. Nos reunió para convencernos de que había que cerrar la licenciatura de sociología de la educación y eso mismo estaba pasando a nivel nacional...la justificación era que habían disminuido enormemente el número de alumnos, teníamos en los grupos cinco o seis alumnos [...] en ese momento construimos una cultura de la resistencia para que no se cerrara la licenciatura [...] Un par de años después, entré a dar clase en la Facultad de Filosofía y Letras en la licenciatura de estudios latinoamericanos y viví el mismo proceso que en la UPN ¡pero ahora era la UNAM! El nuevo énfasis en formaciones profesionales que no implicaran la crítica al “orden social” fue muy claro para mí (Alicia, PL.D5, 2).

En Aragón, se dieron otro tipo de paradojas que iniciaron con la propia ubicación y distinción entre las FES, con relación a su propia imagen y el tipo de carrera. A excepción de la carrera de diseño industrial, los aspirantes a la UNAM tratan de no optar por la FES Aragón, las encuestas realizadas en la propia entidad en su momento dieron cuenta de ello:

Para los de derecho era terrible no quedar en CU, en realidad no es una mala carrera porque tiene muy buenos profesores incluso que imparten en CU [...] otro caso es economía y sociología, la aspiración es quedar en Ciencias Políticas [...] la gente quiere estar en CU, lo significativo es cuando se extrañan de que el título no dice en qué FES estudiaste sólo dice UNAM. Este sentimiento cuesta mucho revertirlo, pensar que estás en el subdesarrollo del subdesarrollo, como que estás en la universidad en la que todo mundo quiere estar, pero te mandan a Aragón (Cecilia, PL.A1, 1).

La FES Aragón, a diferencia de otras facultades, lleva dos reformas curriculares, la penúltima se realizó entre 1990 y 1992. Acatlán, por ejemplo, apenas inició su primera reforma. El caso de la carrera de

sociología tuvo un giro muy interesante, se planteó que el sociólogo no estaba restringido a trabajar en dependencias del estado exclusivamente y se abrió su perfil hacia la capacitación en empresas, se eliminaron las áreas de concentración urbana, rural, educación y trabajo se sustituyó por un seminario de análisis social con nuevos contenidos que eliminaron al marxismo.

En carreras como economía el cambio fue radical, se intentó orientar hacia una semi-especialización, se eliminaron por completo los ocho seminarios de marxismo. La biblioteca descartó libros que ya no cabían, Aragón es el segundo acervo bibliotecario de la UNAM, esta tarea estuvo a cargo de los comités de carrera para que revisaran y aprobaran los libros a excluir y, aunque en el plan de estudios de economía se había eliminado la cátedra de marxismo, el comité se resistía a eliminar de la biblioteca los 50 volúmenes de tres tomos que tenían de la obra de Carlos Marx, *El Capital*.

Las pugnas internas, por los cambios curriculares y la eliminación del marxismo en el plan de estudios, se reflejaron en el debate por la eliminación de los libros. En la realidad, los contenidos quedaron orientados más hacia la econometría y esas fueron las dos posiciones que se encontraron enfrentadas incluso hasta el posgrado, pero la eliminación de libros resultó una situación sustancial por la orientación de los contenidos. A diferencia de lo sucedido en la UAM-Azcapotzalco, donde las nuevas generaciones, incorporadas a la academia en esta segunda etapa, inclinan la balanza para modificar los planes de estudio con un sesgo más neoliberal. En Aragón no existió un problema de índole generacional, porque en realidad la planta docente, en la carrera de sociología sobre todo (que fue de las más alteradas en estos cambios), era prácticamente la misma que ingresó desde la fundación de la institución. De la misma manera que en el IPN y la UPN, en Aragón se vivió una confrontación por el tema laboral implícito en la reforma curricular:

[...] lo que le preocupaba al profesor era si su materia desaparecería o que si daba cuatro y ahora le quedan dos en el mismo semestre, pero

realmente en cuanto a orientación académica no hubo demasiados conflictos. Yo trabajé en la reestructuración del plan de estudios y en mi opinión lo que existió como pugna fue en la parte operativa-laboral. Pero no se discutía que en la parte de la propuesta del área de planificación, se estaba convirtiendo la formación con toda una visión empresarial [...] el problema de la poca participación de los académicos (obviamente nadie quería ir a discutir el plan de estudios en sábado) hizo que se organizara un plan de estudios sin tantas pugnas como tal[...] en algún sentido hay otra situación que la que se dio en Acatlán, ellos todavía tenían los planes de estudio de Ciencias Políticas de la Facultad y en Aragón ya iba en la segunda reforma [...] (Enrique, PL.A1, 2).

En general, con la información recabada, se puede decir que la tendencia en las reformas curriculares en esta etapa ponía acento en la disciplina. En las ciencias sociales, se desplazó la visión holística para voltear a las perspectivas micro-sociales. En Latinoamérica, en concreto, se dio un giro hacia los temas de la democracia, en este contexto ya habían caído las dictaduras militares y se pasa a los temas de la gobernabilidad.

Sin duda, hay una transformación de las referencias teóricas que implicaron perspectivas curriculares distintas. Para muchos hubo un rompimiento de la idea de la interdisciplina y la problematización como el núcleo central de los currículos que habían privado en los setenta, por una tendencia hacia la disciplina y la hiper-especialización de las ciencias sociales. La ruptura con la historia y la economía se presenció en esta área. Este fue un fenómeno general que se vivió en Latinoamérica y en sociología de la UNAM.

En la UPN, este contexto marcó la reestructuración de la licenciatura de sociología de la educación que además se aparejó con la descentralización de la universidad. En la Unidad Ajusco, se planteó una organización por centros un tanto disciplinarios y problematizadores al mismo tiempo, la idea se basó en el modelo del Colegio de México. Hasta los ochenta el modelo curricular de las licenciaturas de Ajusco estaba organizado por academias de licenciatura y

del tronco común.²³ Se rompió con el tronco común, precisamente el espacio que tenía el enfoque interdisciplinario de las licenciaturas y, en consecuencia, se amplió el espacio disciplinario. Pero aquí también, como en las otras universidades, se desató un problema de índole laboral:

[...] la mayoría de los profesores estaban concentrados en primero y segundo semestre, entonces desaparecía su materia de trabajo y tenían que reubicarse y en aquel momento, apareció un problema realmente muy grave, sin embargo, se dio adelante la reestructuración y se les planteó en ese momento, por ejemplo, a los de matemáticas y a los de historia, que eran muchos maestros, que construyeran especializaciones o diplomados dirigidos al magisterio, apelamos ahí sí al doble carácter de la UPN [...] (Luis, PL.D5, 1).

Este gran sector de académicos se volcó a trabajar directamente con el magisterio, con ello también se intentó darle el carácter estrictamente universitario con los profesores que quedaron concentrados en las licenciaturas.

Esta pugna es permanente en la UPN, en este proceso se separaron más quienes siempre trabajan en vinculación con el magisterio y la otra parte que se identifica con la perspectiva de universidad (Jiménez). En esta etapa, no se logra dar una reestructuración institucional general por una dinámica fuertemente conflictiva, entre el gran peso de las figuras de autoridad y, al mismo tiempo, las grandes presiones de las bases académicas, el único avance se dio en la reestructuración de las currículas de las licenciaturas.

Pero, silenciosamente, se empezaron a introducir nuevas dinámicas, que en sus inicios fueron imperceptibles. Fue la primera entrada de los programas de estímulos que, aunque ya se verá con

²³ Estaban las academias de: historia, filosofía, matemáticas, redacción y metodología, que daban las clases en tronco común; luego estaban las academias de licenciatura, que se ocupaban del resto del currículo ya con el trabajo de licenciatura.

mayor detenimiento en la tercera etapa, es importante señalar cómo llevaron a cabo los procesos de reestructuración curricular. La primera comisión de evaluación se organizó en 1991, su implementación no tuvo demasiadas resistencias.

La oportunidad de mejorar los salarios resultó muy atractiva pues la UPN siempre ha estado por debajo de los promedios salariales de otras universidades públicas del Distrito Federal. El debate de las universidades, y no exclusivamente de la UPN, se centró en si habría que consolidar a los sindicatos para pensionar por mayor salario o si se aceptarían los estímulos. Los informantes coinciden que el distractor fue la posibilidad de que los académicos fijaran los criterios:

[...] en las reuniones de coordinadores en rectoría se decía: ¿de qué se preocupan? si ustedes mismos establecerán los puntajes, las actividades que se van a medir, ustedes mismos harán las listas de actividades [...] (Alicia, PL.D5, 2).

Todo este discurso logró que la implementación de programas de estímulo se llevara a cabo en un ambiente de tensión, que no pasó a mayores, pero respondió a una corriente general donde las instituciones fueron concediendo. El grado de aceptación puede corroborarse de múltiples formas, una de ellas se vivió claramente en la UPN en la huelga de 1994 (Moreno, 2007). En ella, la principal demanda era incrementar los estímulos y luchar por su diversificación, pelear por obtener más estímulos como otras universidades. Una de las condiciones que se impuso ante este monstruo de demandas fue, al igual que en todas las instituciones, que sólo podían acceder a las becas los profesores de tiempo completo:

La relativa autonomía para definir los elementos que contendría la evaluación era casi ridícula, porque en esa primera comisión nos llegaban propuestas para incluir casi las horas de ida al baño [...] en muy poco tiempo se desató una esquizofrenia por la puntitis [...] (Luis, PL.D5, 1).

El momento de las oleadas de las becas y estímulos se sumó a una segunda etapa de reforma curricular que se extendió hasta finales de los noventa, sin que tuviera éxito, pero sí se implementaron nuevas orientaciones temáticas y licenciaturas nuevas en la intervención educativa, que pensaba formar líderes educativos:

...la Secretaria Académica me dijo abiertamente que debíamos encontrar los mecanismos para formar al nuevo empresariado educativo, que se establecieran los liderazgos para romper las inercias que hay en todo el sistema, así con ese lenguaje...este discurso estaba ya impregnado en todas las decisiones de arriba [...] en Ajusco, en ese momento no se pudo impulsar la reforma curricular, pero en las unidades sí [...] se dieron reorientaciones muy instrumentales acopladas a esta visión de la intervención educativa, de la capacidad de intervenir en procesos de la escuela [...] (Alicia, PL.D5, 2).

Una consecuencia manifestada en los relatos de los entrevistados es que, con el paso del tiempo, se ha vivido un proceso de disgregación y fragmentación del trabajo académico, que repercutió en la consolidación de reformas curriculares no tan ampliamente consensuadas. Estos elementos dieron paso, sin duda, a nuevas fases de transformación. Los cambios se verán en las contradicciones vividas internamente pero con síntomas comunes. Estos factores dieron pauta para una tercera etapa en las universidades públicas.

CAPÍTULO VIII

LA TRANSICIÓN AL NUEVO SIGLO Y EL INCIPIENTE RESULTADO DE LOS CAMBIOS

Hace aproximadamente doce años que las instituciones públicas viven una de las fases más profundas de transformación. Después de implementar los primeros elementos de cambio institucional de los ochenta, ya se perciben los impactos de los programas que, necesariamente, marcaron la reorientación de las universidades públicas. La manera de vivir y de apreciar el futuro en sus actividades internas son claras expresiones de un proceso de años de reconfiguración institucional.

En este capítulo se presentan justamente algunos elementos de las etapas anteriores. Inicio con la apreciación de los sujetos en el tema de privatización, pues éste es un primer componente de esta etapa. Es decir, la privatización como concepto abstracto era un referente teórico para los académicos e inundaba los discursos de políticos, militantes e incluso de sociólogos y economistas. En esta etapa la privatización tiene otra dimensión, comienzan a tener una opinión expresa sobre esta noción a raíz de la experiencia en la academia. Termina siendo un referente de procesos actuales, algo vivido, que al mismo tiempo es multidimensional.

Posteriormente abordo el gran tema en los procesos recientes: las becas y la evaluación. Debido a su relación íntima resulta necesario abrir un espacio al tema del individualismo en el ámbito académico. Por último, se cierra el capítulo con la opinión de los entrevistados sobre la concepción de la universidad pública, éste es un elemento fundamental porque plantea las múltiples miradas sobre sí mismo con relación a su institución y al resto del sistema. Aquí se divide en dos partes: los mitos y las contradicciones, ambas representan consideraciones globales que permiten establecer un análisis que confronta la práctica, los discursos y las presiones institucionales.

LOS CONTORNOS SOBRE LA APRECIACIÓN DE LA PRIVATIZACIÓN

El tema de la privatización y el mercado ha tomado presencia más que nunca en el tiempo presente. En los discursos, las discusiones, y las preocupaciones de quienes siguen creyendo aún en una perspectiva pública de la educación. Para muchos de los académicos con quien se hizo este trabajo el anclaje principal sobre las apreciaciones que definen los bordes del carácter público de la universidad, se remite a los términos de la propiedad por una parte y de la incorporación de un discurso continuo que compara a los ámbitos público y privado. Ambos reflejan cómo se mira al ámbito privado desde la perspectiva del ámbito público. Presento a continuación las perspectivas de los entrevistados a partir de algunos fragmentos de sus declaraciones:

1. Para mí, la definición de privatización en la universidad pública se explica a partir del concepto de David Harvey, que significa acumulación por desposesión, dice que es la versión del siglo XXI de la acumulación originaria, sostiene que aunque muchos afirman que esto ya desapareció, las características de ésta acumulación originaria se han mantenido, actualmente el proceso de desposesión consiste en quitarle todo al Estado, un Estado de bienestar que aglutinó beneficios para la sociedad, especialmente

para los trabajadores, ahora él mismo lo está revirtiendo implementando políticas de despojo a sí mismo [...] (Natalia, PL.B2, 1).

Si nos atenemos a esta perspectiva podríamos explicar algunos procesos en las universidades públicas. Varios ejemplos podrían destacarse, como el fenómeno de reducción de la participación de los sindicatos universitarios, o en el caso del incremento de trabajadores de confianza y en un sinnúmero de violaciones al contrato colectivo de trabajo del cual no se rinde cuenta. Claramente que se ha minimizado el papel de los sindicatos de manera contundente y este asunto no se restringe sólo a los problemas internos de su operatividad, y la relación con la autoridad y las bases, sino con condiciones generales adversas para su subsistencia. El proceso de desposesión se viene generando paulatinamente desde la primera etapa que hemos revisado.

2. El esquema del neoliberalismo tiene intrínsecamente la privatización, es un esquema impuesto para toda América Latina, lo único que vemos distinto es que no se reeligió Salinas, pero en Argentina Menem, en Perú Alan García, el juego de la social democracia en Chile después de Pinochet, etc. Así ha sido el esquema en las últimas décadas [...] (Alicia, PL.D5, 2).

Las formas de privatización se adoptan de manera distinta en América Latina, una que se aplicó en México en la educación superior fue retirar paulatinamente los recursos a las universidades públicas. Puede decirse que la principal estrategia fue normar los procesos calificados de antemano como no permanentes, pero con el paso del tiempo se sobredimensionó el salario base.

3. [...] no se hace pública la riqueza, se colectiviza la pobreza, se generaliza el rescate ante la crisis y se involucra a los más pobres, pero en el tema de la riqueza ésta es privada...no se comparte la bonanza...el derecho al conocimiento también se queda con unas cuantas elites [...] estamos insertos en un esquema de mercado, vinculado a la oferta y la demanda; ésta no se

entiende si no tienes recursos, la paradoja es que el satisfactor no es precisamente lo que necesitas, en ello se acomodan muy bien los artilugios y la educación está metida en este contexto, aún hoy, estar en una universidad de prestigio para muchos es tan sólo el artilugio, el medio de trabajo no mide tus saberes sino el título en una universidad determinada [...] por lo tanto. el título en referencia se convierte en el artilugio... (Víctor, PL.B3, 1).

La lucha individual de los académicos, llamado proceso de atomización, es una consecuencia de las políticas de privatización. Se impuso una dinámica “gerencialista” en las instituciones universitarias públicas que encierran a los sujetos en la búsqueda de sus propios intereses, esto repercute en el ámbito ideológico. La privatización pasó de una configuración simbólica a una condición real que se introdujo en cada individuo. En el terreno práctico, en el quehacer cotidiano para resolver los candados institucionales, lo que repercutió muy rápidamente en la adopción de una nueva cultura académica. Las instituciones públicas en términos de sus fines y funciones dentro de sus estatutos y los organismos que las aglutinan, no son entidades privatizables en el terreno de la compra-venta.

4. [...] se ha dado una privatización oculta indudablemente, se ha manifestado en cosas sutiles como los miles de cobros que se dan por todo, dejamos atrás aquellos años de la gratuidad de las credenciales y reposiciones a tres pesos [...] otra forma de privatización es el espacio que han ido ganando las privadas, en matrícula, en el mercado laboral sobre todo que ha ido marginando a las públicas, esto ha ido cambiando el perfil que solicitan los empleadores [...] (Irma, PL.C4, 2).

Los cambios no se han dado en el terreno explícito principalmente si se toca el término “privatización”, pero de manera individual sí se están dando, casi imperceptible y justamente en ello radica su mayor fuerza. Es decir, no hay condiciones objetivas para poder hablar de la privatización de la universidad pública en términos formales y desde el punto de vista legal. Sin embargo, se vive un doble juego

que va de las acciones cotidianas individualistas en tanto condicionantes institucionales, a la defensa implacable por una educación laica, pública y gratuita. El punto es que la lógica de los quehaceres académicos se ha transformado en una negociación constante por el salario extra: [...] con los proyectos, con las bequitas, no es más que la lucha por el salario a destajo y esa lucha la das individual, lo otro, lo colectivo te lo siguen rigiendo de manera laboral, de manera institucional [...] (Belinda, PL.D5, 4).

La privatización se asocia inevitablemente con la presencia de las universidades privadas. La opinión de estas instituciones es muy reveladora, sobre todo quienes han conocido al sector privado más de cerca:

[...] Las universidades privadas son centralmente negocios, lo que se imparte es lo de menos [...] hay universidades de elite que se dedican a reproducir a los grupos también de elite obviamente que en su conjunto muestra la lucha de clases, existen otras instituciones que solamente habilitan a los estudiantes y les venden una falsa ideología de las mismas clases dominantes que no les pertenece, pero las asumen como propia [...] (Jorge, PL.B3, 2).

El ámbito público y el privado, aunque están confrontados en ideologías, en la práctica no ha sido así. En la UAM, por ejemplo, se han incorporado las nuevas generaciones en los puestos de autoridad que provienen de la primera y segunda generación de la misma institución. Sin embargo, según afirmaciones de los informantes, se adaptan rápidamente a los lineamientos de la autoridad central. Entre otras cosas, se convierten en los principales críticos a las luchas sindicales, y sobre todo ven en las prácticas del ámbito privado una posibilidad para superar los problemas sustanciales de la universidad pública.

Estas lógicas no son privativas de la UAM, por el contrario, son más evidentes y generalizadas en esta etapa. Se ha dejado de lado una discusión profunda sobre las alternativas propias de la universidad pública: [...] en los últimos años hemos dejado de hablar de

nuestras propias experiencias para resarcir los problemas de la institución pública y nuestras autoridades de pronto han dado la vuelta para copiarles a las universidades privadas exitosas [...] (Rosa María, PL.B2, 2). El tema ideológico resalta aquí, la incorporación de nuevas visiones demuestra una construcción cultural emergente de la vida académica en el ámbito público.¹ Asociado a ello se suman otros factores como los que analizo a continuación.

El talón de aquiles: la evaluación y las becas

Un factor importante de cambio es la forma de percibir el tema de los puntos y las becas. Desde mi punto de vista, lo interesante estriba en cómo se adoptaron y transformaron, con el paso de los años, los estímulos más que la extensión generalizada de la evaluación y sus mecanismos. En un periodo inicial, la perspectiva de los académicos era muy distinta, se entendía como un beneficio para el fortalecer el propio quehacer académico y más tarde derivaría en un carácter centralmente competitivo. El traslado a la competitividad y al individualismo, en la que se incluye el imaginario de cierto estatus, puede asociarse directamente a dinámicas generadas desde el espacio gerencial. Además, en el fondo tuvo un beneficio en la práctica para controlar el escaso aumento de recursos en el rubro de salarios. La variedad de opiniones refleja el propio desarrollo de dichos mecanismos y en lo que han derivado:

¹ Como se ha afirmado anteriormente, en la UAM existió un cambio en la composición socioeconómica de la población estudiantil: se pasó de atender estudiantes egresados de preparatorias privadas a estudiantes del Colegio de Bachilleres provenientes de Ecatepec, Naucalpan, Cuautitlán Izcalli o Tlalnepantla. En una de las jefaturas de la unidad Azcapotzalco, actualmente hay una egresada de las primeras generaciones de la UAM, quien afirmó en una reunión de académicos muy categóricamente que antes la UAM estaba muy bien pero que ahora por desgracia, la universidad ya se estaba “anacando” demasiado: “ya tenemos puros nacos aquí [...]” (Relatos de León y Rosa María).

[...] El tema de la evaluación, en concreto del SNI, creo que ha sido como el plan piloto desde el cual ensayaron todo un método para convertir el trabajo en unidades medibles, en puntos. Es lo que yo llamo el traslado de la teoría del valor de Marx y la conversión del trabajo simbólico de calidad académica en un trabajo concreto abstracto que pretende ser medible en unidades tipo. Lo del SNI fue el experimento y después nos lo metieron en la evaluación para los académicos dentro de las universidades [...] (Alicia, PL.D5, 2).

Para muchos entrevistados estamos en un punto en el que ya se puede calificar el modelo de reestructuración actual como el modelo de la educación neoliberal. Esto implica cambios radicales que se han logrado a través de consensos internacionales. Apunta a cambios en los sistemas de organización que influyen en lo académico. Uno de los ejemplos es que los nuevos mecanismos de organización y gestión introducen lineamientos que están siendo discutidos por la comunidad académica pero que en la realidad ya están pre-configurados y, en plazos relativamente cortos, éstos son implementados y asumidos. Las reglamentaciones internas para el otorgamiento de becas dentro de cada institución lo reflejan. Las discusiones de los criterios de asignación pasan con relativa democracia en las instituciones, pero esto solamente forma parte de una política general que en lo sustancial se ha dejado pasar.

[...] el invento de las becas y los estímulos no es más que la manera eufemística de esquilmar el salario a los trabajadores de la educación [...] momentáneamente pareciera que nos conviene pero a la postre no es tan benéfico, pero todo esto se fomentó por los rectores yo viví las determinaciones desde arriba, y a veces te inducían de una manera muy cordial y elegante [...] (Víctor, PL.B3, 1).

La estrategia cedió a cualquier discusión porque había una condición salarial reducida. Estas iniciativas se comenzaron a implementar antes de la llegada de Carlos Salinas, quien consolidó y desarrollo otras modalidades similares. En esta etapa, se observa la

diversificación de programas de supervisión del funcionamiento de la universidad, que partieron de estudios que revelaran su improductividad, los rectores de las universidades estuvieron de acuerdo:²

[...] el impacto de estos programas es que si bien elevaron la productividad, también generaron una competencia insana y contradictoriamente ha bajado la calidad de la producción, la celeridad con la que se te piden los resultados de investigación, hacen que entregues casi cualquier cosa [...] (Jorge, PL.B3, 2).

El posicionamiento respecto a las becas depende también de cómo son asignadas en cada institución, hay una polaridad muy sutil no tan revelada entre quienes la critican, pero de cierto modo la justifican y quienes tienen una opinión totalmente negativa. No sólo consiste en tener acceso al SNI, por ejemplo, sino a cuáles y cómo se han asignado los diferentes estímulos en su institución de adscripción.

1. [...] en relación a otras instituciones me parece que el sistema de evaluación de la UAM es bueno, aunque sin duda es perfectible y a veces injusto si tu quieres, en la mayoría de los casos ha funcionado muy bien [...] la UAM es muy neutral, en otras, los sistemas son muy discrecionales, hay directores que asignan a un comité de notables a su libre entender si a fulano o a zutano se le da el estímulo [...] en la UAM hay un cartabón que tiene puntos, una correspondencia con un catálogo de productividad que tú puedes consultar con la comisión dictaminadora [...] se compone de gente que es votada por la comunidad y las autoridades, hay cierto filtro con decoro [...] (Víctor, PL.B3, 1).

2. [...] estaba en la coordinación y un día vinieron a hacernos una evaluación externa, ya lo sabíamos y además no pusimos peros al respecto, hay que reconocer, pero mi inconformidad fue cuando vi cómo hacían la

² “Los cambios de la universidad, a partir de la introducción de becas y la restricción, a plazas, han cambiado el esquema de la creación del ejército industrial de reserva, primero fue la peonada, luego los licenciados, ahora los doctores y los post-doctores” (Jorge, PL.B3, 2).

evaluación, mi pregunta fue muy directa: ¿y a ustedes quién los evalúa?, cuando entrevistaban a los profesores yo veía que eran como terapias colectivas, venía alguien muy ajeno y de pronto todo el mundo sacaba su lista de quejas [...] (Jorge, PL.B3, 2).

3. [...] nos hizo el CIEES la evaluación a la licenciatura de sociología, de antemano sabía que el problema iba a ser la eficiencia terminal, se titulan muy pocos, saqué mi estadística y todos los datos habidos y por haber [...] yo vi el formato utilizado, el tipo de preguntas que me hacían como coordinador de la licenciatura y luego el tipo de preguntas que le hacían a los profesores y a los estudiantes [...] llegaron un día en el que ya las vacaciones estaban encima, entrevistaron a un par de estudiantes irregulares y otros egresados que pasaban a preguntar por fechas de extraordinarios, sólo encontraron a dos profesores que impartían cátedra eventualmente, ni siquiera eran permanentes, el formato que tenían correspondía al área de administración y economía, los evaluadores no eran ni remotamente sociólogos o algo un poco más cercano, eran un administrador y un abogado, y me dio la impresión que hacían un trabajo simplemente rutinario [...] (Luis, PL.D5, 1).

El fomento a estudios de posgrado tiene su sesgo en la competencia, por una beca para estudios en el extranjero, una estancia de cualquier tipo, que va mediatizada por el número de espacios restringidos. Además un cambio interesante es que los lugares más competidos son para las universidades norteamericanas. De la misma manera, se han desplazado los convenios institucionales de algunas universidades a aquella región o a los países europeos, todavía en los ochenta se encontraban convenios importantes con universidades latinoamericanas que, poco a poco, desaparecieron de algunas universidades mexicanas.³

³ “[...] cuando pretendí hacer mi doctorado me quería ir a España, no quería tener problemas con el idioma, pero la burocracia que implicaba hacer los trámites para ese país me orilló a tomar una convocatoria que había salido para estudiar en alguna universidad de Estados Unidos, era mucho más sencillo el procedimiento [...] en ese entonces no te pedían un nivel tan elevado de inglés, como ahora, era muy distinto porque entre menos puntos sacaras en el examen del idioma

En este sentido, puede decirse que, hasta cierto punto, hay un giro pues obtener una beca tenía un carácter de fortalecimiento a la formación,⁴ no sólo individual sino para la misma institución donde laboraba el docente. El giro radica en que el contexto de escases de recursos derivado de una política nacional que, en los hechos, estaba débilmente estructurada con su propio discurso. No obstante, las instituciones implementaron internamente programas de promoción para obtener grados académicos. En medio de estas paradojas,⁵ los procesos de obtención de beca tendieron a definirse por competencia, sin embargo, este término tiene una connotación que implica confrontación:

[...] Aunque siempre ha habido competencia, yo pienso que era un competencia de otro tipo, era hasta cierto punto una competencia favorable, yo viví una época de demanda relativamente baja y tal vez ahí esté el punto...las políticas actuales y los programas de beca te estimulan económicamente con los grados, todo mundo necesita los grados para poder tener ciertas ventajas estando adentro de las universidades, pero no nada más eso, si no tienes grados, ni siquiera tienes ya la posibilidad de entrar a una universidad pública [...] pero además era preferible salir becado que

más te becaban para que te fueras antes a aprender inglés [...] las restricciones actuales son completamente distintas [...] te piden niveles altísimos para todo, la competencia es muy fuerte porque cada vez hay menos recursos para becar a los aspirantes [...]” (Rosa María, PL.B2, 2).

⁴ Por ejemplo, en la década de los noventa sólo 10% de los profesores de la UAM se encontraba realizando estudios de posgrado, a finales de los noventa aumentó entre 15 y 20%. Julio Rubio declaró que en los noventa 75% de los profesores de la UAM no tenía grados académicos. Puede deberse, entre otros factores, que la UAM surge solamente con programas de licenciatura, hasta los ochenta se impulsaron programas de maestría principalmente y después de doctorado.

⁵ “Surgieron políticas internas que además impulsamos desde los departamentos para que la universidad ofertara posgrados ante un contexto nacional de profesores universitarios sin posgrado. Estas discusiones se dieron con mayor fuerza a finales de los noventa. Pero ahí se notaron las contradicciones. Primero, los profesores de la universidad no tenían grado, no investigaban en su mayoría, por lo tanto, no sabían investigar, la discusión estaba totalmente desfasada [...]” (Rosa María. PL.B2, 2).

trabajar porque tu salario era íntegro, si trabajabas te quitan los impuestos (Natalia, PL.B2, 1).

El tema de la confrontación se agudizó con las becas de productividad. El punto crítico incluye también, si se quiere desde una perspectiva marxista, el propio término de productividad, una forma mediatizada de explotación. El salario real se ve reducido ante la inflación y en efecto la promesa de las becas incrementa el trabajo, que se concentra en la capacidad de respuesta ante las exigencias de los reportes burocráticos para acceder a ellas.⁶

[...] la decisión de la implementación de becas ya estaba tomada, no hubo una consulta al respecto. Es decir, se intentó discutir en la comunidad la forma de aplicación de puntos, pero el sistema de becas propiamente ya estaba dado desde la SESIC, Hacienda y por supuesto con rectoría [...] los jefes medios no tuvimos mayor incidencia [...] (Martín, PL.C4, 1).

La aparente autonomía de las instituciones para decidir las “reglas del juego” en torno a las becas y sus tipos no resolvió los problemas de enfrentamiento. La posición de los jefes de rango medio en las instituciones, en algunos casos, ha sido de mediación y, en otros, de ejecución de decisiones desde arriba. Aunque hay una normatividad que regula los procesos de aplicación de puntajes para la evaluación, como lo dictan los documentos oficiales, en la práctica se han llegado a dar situaciones como la que se relata:

⁶ En la UAM el modelo de puntaje está muy articulado a los criterios del SNI. Solamente 30% de los profesores de la unidad Azcapotzalco tienen acceso a las becas, lo que ha provocado desniveles en la asignación salarial. Es necesario decir que estos porcentajes son distintos entre las divisiones. Por ejemplo en ciencias sociales, específicamente en el departamento de sociología hay un mayor número de investigadores, por lo tanto hay mayor porcentaje de profesores que acceden a beca, aproximadamente un 50%, derecho y administración están con un porcentaje aproximado de 30%.

[...] Yo les decía a los dictaminadores que fueran justos pero que de entrada mi criterio era que todos entraran a las becas, tener un sentido de igualdad aunque ya en lo que cada quien produce forzosamente se van a notar las diferencias [...] muchas veces había gente que se quedaba fuera o era evaluado injustamente por presiones de la rectoría a través del secretario [...] se ha llegado a decir abiertamente: no hay lana hay que ponerse más exigentes [...] y yo trataba de que el criterio no fuera por el dinero...pero es una situación complicada porque no es un presupuesto fijo y en los hechos hay becas que se han reducido. En su momento se dijo que por esta ocasión se reduciría por cuestiones de crisis, pero así se quedó para siempre, era una beca de pago único de 30 mil pesos que bajó a 20 mil y ahora es de 15 mil... ante reducción financiera discrecionalmente la rectoría manda decir que hay que ser más estrictos en la evaluación [...] (Natalia, PL.B2, 1).

En el caso de Aragón la dinámica de estímulos (Prides) estratificó aún más a los profesores de asignatura y a pesar de que por un tiempo se conservó la duplicidad por pago de horas para maestros de asignaturas, poco a poco se comenzó a retirar el apoyo, recordemos que por la ubicación de la FES-Aragón, entre otras cosas, se implementaron políticas de fomento para que a los profesores de asignatura les atrajera dar clase:

1. [...] un buen día llegó una Secretaría Administrativa y dijo que Aragón era la única FES donde todavía existía el pago de horas de apoyo y decidió que deberían quitarse, dejaron de pagarse las horas dobles, solo se quedaron en algunas carreras [...] (Cecilia, PL.A1, 1).
2. [...] Por ejemplo, en la carrera de derecho algunos profesores se quedaron con este tipo de pago porque les quedaba cerca tribunales y lo podían aceptar. Hay una carrera llamada Planificación para el Desarrollo Agropecuario⁷ que en la UNAM es la carrera patito feo, tengo entendido que es la

⁷ Es una carrera que nació en los ochenta como un proyecto de la FAO, partieron de que había muy poca oferta de programas profesionales que formaran para atender la problemática del campo. Al menos la UNAM no contaba con un programa de este tipo. Fue un proyecto que entró con un fuerte financiamiento internacional.

única carrera en toda la UNAM que supera la oferta a la demanda, se ofertan 100 lugares y entran 60 o 70 chavos con los promedios mucho más bajos en los exámenes de admisión, pero entró con un buen financiamiento fue ahí donde empezó esta idea de que los profesores duplicaran su salario para asegurar la planta docente que además era muy especializada, se les debía ofrecer algo muy atractivo [...] hasta donde me quedé en mi gestión es la única área donde se siguen conservando los pagos de dobles horas [...] (Enrique, PL.A1, 2).

Salvo en esta carrera en todas las demás desapareció este pago y se sustituyó por los programas de estímulos, en términos concretos un profesor de asignatura mejoró en muy poco su condición laboral, esta situación ha llegado a enfrentar las relaciones entre los académicos. Los profesores de carrera en la FES Aragón son una minoría con respecto a los profesores de asignatura, se sostiene que los profesores de carrera son los privilegiados, la elite de la FES. La impresión de los de asignatura es que trabajan igual o más que los profesores de carrera y no tienen acceso a estímulos.

El funcionamiento de los estímulos y becas, si bien tiene formas distintas de operación a la larga, tiene consecuencias similares en todas las instituciones.

Hay concepciones distintas sobre qué es el estímulo y cómo debe aplicarse, para los informantes de la UPN que, también han laborado en algún momento en otra institución pública, ésta es la institución donde hay un peor manejo y otorgamiento de los estímulos, por ejemplo, las becas se indexan al salario lo cual conlleva un grave detrimento del monto total por la retención de impuestos, en la UAM estos montos están fuera y, por lo tanto, la percepción se recibe neta.

[...] en la FES-Aragón los estímulos no son nada despreciables, claro dependiendo de tu nivel. El estímulo más alto es de 115 por ciento del salario, es muy alto realmente, entonces un titular con Pride “D” le marca una diferencia salarial muy grande [...] (Cecilia, PL.A1, 1).

El gran problema es que, como en todas las instituciones, estos programas no son para todos, aplican para una proporción muy pequeña. En la FES-Aragón de los 60 profesores de carrera, solamente hay 15 titulares que tienen la posibilidad de acceder a estas becas. La forma de operación responde a una política general de la UNAM, no puede moverse autónomamente en relación incluso a las plazas académicas, concursos, asignación de alumnos a las carreras, entre otras, pero en condiciones muy distintas a las de Ciudad Universitaria.

[...] después del congreso del 87 yo representé a la directora del consejo académico y ahí me di cuenta del foro que estaba representando y con quién estaba dialogando...en el tema de la formación, la organización de los consejos académicos, en una misma mesa se ve como hay cosas que son incomparables aunque estemos en la misma institución [...] salvo restringidas excepciones hay una organización central muy fuerte [...] y en el terreno de los recursos los presupuestos, como siempre, vienen súper etiquetados [...] es muy poca la autonomía de las FES [...] (Enrique, PL.A1, 2).

Los presupuestos para Aragón son de los más bajos otorgados para las FES. Por ejemplo, en los cobros extraordinarios que hace la FES, en algunos casos, como el SUA o por cursos de formación permanente, 20% por obligación debe irse a CU, 80% que se queda en la dependencia se mueve también con etiquetas más o menos rígidas. El manejo restringido de los recursos y las partidas limitadas otorgadas por el organismo central de la UNAM profundizó las problemáticas históricas de Aragón y, al mismo tiempo, ha marcado diferencias sustanciales con las otras FES.

En este mismo rubro, la UPN vive en la actualidad una condición más desventajosa tanto en acceso a las becas como en su monto económico. Por su carácter desconcentrado, cuenta con recursos limitados pues si bien Conaeva ha destinado apoyos para 30% de la planta docente, como en otras universidades, la UPN

no cuenta con recursos extraordinarios para solventar cantidades superiores como en el resto de las instituciones. Evidentemente el tipo de competencia en la UPN es más desgarradora, en instituciones como la UNAM y en la UAM puede suavizarse porque cuentan con otro tipo de recursos que dan la posibilidad de ofrecer un estímulo de mayor monto. Cuando inicia la implementación de las becas de estímulo en la UPN se daba solamente el equivalente a un salario y medio, lo cual generó condiciones muy diferentes de las otras universidades. Por ello, muchos profesores renunciaron a sus plazas y se fueron a la UAM, en esta universidad había la posibilidad de incrementar sustancialmente el salario, situación casi imposible en la UPN.

[...] en la huelga de 1994 se formó una comisión para reunirnos con el director de Conaeva y demandar el aumento de recursos para los estímulos. Incluso el Secretario Académico de ese entonces llevó todo un concentrado con la productividad de cada uno de los académicos de la UPN. Nos dijo claramente que esto estaba normado por Hacienda y éstos son los recursos que dispone la UPN, Conaeva solamente era un intermediario que revisaba los criterios y los mecanismos pero no determinaba nada [...] y nos despachó diciendo: vayan a demandárselo a Hacienda [...] (Luis, PL.D5, 1).

Desde la opinión de los entrevistados de la UPN, hubo un cambio radical que se vislumbró al realizar un Congreso Nacional de manera unificada y, pocos años después, el ambiente se deterioró, llegando a una etapa de fuerte competencia por los recursos. Una de las primeras derrotas en estos procesos fue la denominación de las becas, en los primeros tiempos, cambiaron por estímulos, que inmediatamente entraron en el rubro del pago de impuestos. El año de 1994 fue especialmente importante, se produjo en la UPN una huelga que empata con el mismo proceso en la UAM. En ambas universidades, se demandaba ampliar la beca de estímulo académico, empatar con la UAM permitió llevar fuerza juntos pues gracias a ello se gestionaron muchos beneficios para los académicos.

La competencia por recursos se produce de manera individual y colectiva. Los mecanismos y detalles que se dan en las instituciones dependen de cómo funcionan las becas, algunas áreas del conocimiento son más competitivas por su propia conformación dentro de las universidades.⁸ Las políticas nacionales para la educación superior, si bien marcan líneas generales para las instituciones dejando cierto margen de autonomía para la búsqueda particular de su implementación, no han resuelto los grandes impactos que a la larga se surgen en el sistema de manera general y repetitiva. Un elemento que considero importante es cómo las autoridades de las instituciones inducen o convencen a sus directivos medios para aplicar acciones definidas en las políticas generales para el sistema superior:

[...] en relación a otras divisiones logramos conformar un grupo muy productivo, estábamos muy motivados teníamos un grupo de investigación muy fuerte, publicaciones, seminarios, eventos internacionales, el posgrado, redes, en fin, siempre ganábamos premios como la mejor área de investigación, pero llegó un rectora que nos tiraba todo el tiempo un discurso de que debíamos entrarle a la gestión, esto venía en las políticas para la educación superior, nos insistía muchísimo en “involucrarnos con la universidad”, como si lo que hacíamos no era involucrarnos o comprometernos y ahí vino el declive [...] fue terrible para el grupo, se acabó lo que habíamos logrado, finalmente le hicimos caso y nos fuimos a jefaturas, otros a coordinaciones, entre otros [...] y el trabajo se empezó a diluir [...] (Rosa María, PL.B2, 2).

El relato anterior coincide con otros procesos donde se implementa con gran fuerza una partida especial del presupuesto para contratar asesores externos. Los entrevistados coinciden en que implemen-

⁸ La licenciatura de sociología de la UAM-Azcapotzalco tienen una gran competencia por recursos económicos institucionales fuertes en la institución, el caso contrario es también en el área de sociología educativa de la UPN donde la competencia por recursos es de otro tipo, depende aquí de los mecanismos que cada institución establece para competir por recursos individuales y colectivos.

tar este componente cambió la visión desde las autoridades sobre el tipo de gestión que se deberían de dar en las direcciones intermedias.⁹ Se parte de un diagnóstico previo que califica a las universidades públicas como ineficientes, me parece que el punto que resalta aquí es que más allá de la identificación de los problemas reconocibles de las instituciones, la forma de resolverlos descansa en el modelo de la empresa, cuyos mecanismos son ajenos a la propia naturaleza de la universidad. Las universidades públicas mexicanas son instituciones que hayan surgido y desarrollado como modelos de universidad-empresa, por lo tanto, este tipo de resoluciones a la larga resultaron de todas formas inoperantes.

Un mecanismo de evaluación “importado” de las instituciones privadas a las públicas es el realizado por los estudiantes a sus profesores. Este instrumento ha sido trabajado prácticamente desde el surgimiento mismo de instituciones como el ITESM. En la UAM se utiliza un instrumento similar:

[...] cada trimestre hay una evaluación de los estudiantes para los maestros, incluso ya hay un aparato en servicios escolares para hacerla, es una evaluación cuantitativa [...] esto empezó en los noventa, inicialmente sí hubo oposición por parte de algunos profesores y el sindicato. Son acciones que vienen de afuera y que finalmente se imponen [...] (Jorge, PL.B3, 2).

La pregunta es ¿qué se hace con los resultados de la evaluación? Mientras en las instituciones privadas es un mecanismo fundamental para decidir la recontratación futura, en el caso de la UAM la decisión depende de los jefes de departamento. En ello hay ejemplos diferenciados, algunos sostienen que este tipo de evaluación no es para premiar o castigar sino para reconocer donde están los problemas y llegar a resolverlos de manera discreta y directa con el

⁹ “[...] me tocó estar en un seminario con la rectora y los asesores externos que contrató, bastante malos desde mi punto de vista, pero eso era lo de menos, el problema era que traían toda una visión empresarial para que la aplicáramos después, yo lo noté y lo externé de hecho...” (Natalia, PL.B2, 1).

profesor aludido. Pero hay otros casos en los que se han llegado a hacer listados colocados en grandes pizarrones para exhibirse en la comunidad. Al final, si bien no ponen en riesgo el empleo de un profesor de base, estas evaluaciones sí son consideradas para las becas de docencia.

En la UPN por ejemplo se ha tratado en los últimos años de implementar la evaluación de los estudiantes a los profesores. Este ha sido un punto de gran confrontación, donde se alude al carácter subjetivo y a la poca viabilidad como mecanismo de mejora de la práctica docente. Lo interesante es observar cómo se ha posicionado en la universidad pública. Por otro lado, en la evaluación que realizan los CIEES, uno de los rubros que se califican es si los programas tienen mecanismos de autoevaluación. Es importante considerarlo, porque en la UAM se invierte una gran cantidad de recursos materiales y humanos para aplicar las evaluaciones. Se justifica por la vía institucional, aunque la utilidad más práctica está vinculada a obtener puntajes y ser becario de docencia, la jefatura de departamento se decide por porcentajes.

[...] La parte espinosa de esta evaluación es que se puede utilizar a conveniencia, para bloquear profesores y un sinfín de cosas más, esto genera muchas contradicciones que finalmente se despega de su contenido meramente educativo para convertirse en un tema político interno [...] (Natalia, PL.B2, 1).

La UAM no es la excepción en la implementación de evaluaciones a los profesores, por parte de los estudiantes en la FES-Aragón también se realiza pero con un procedimiento distinto, quien evalúa es el jefe de grupo. Comienza existir, en opinión de los entrevistados, un cierto poder de decisión del jefe de grupo por la definición de los profesores para los semestres siguientes.

En los casos expuestos, la dinámica del estímulo económico a través de la evaluación implica, de alguna manera, una intervención de las autoridades en la comunidad académica. Esto permite gene-

rar procesos de competitividad y confrontación, también fomentan una cultura asociada al ámbito mercantil, es decir, en algunos casos los académicos comienzan a agruparse y a realizar ciertos proyectos y actividades en función del estímulo económico que recibirán.

El individualismo, uno de los signos de nuestro tiempo en la academia

Una de las consecuencias paradójicas de los procesos de cambio es que, en la práctica, se fortalece el individualismo, cuando en la política educativa para el nivel superior aparentemente se intenta impulsar el trabajo colectivo. En opinión de los académicos, pretender establecer, sobre todo en la investigación social, el trabajo colegiado es utópico al menos por dos razones: la propia forma de investigación social, cuya actividad es pocas veces colectiva, y la fuerza de dinámica de la competencia implica a la larga una mayor atomización.

Al contrario de otros ámbitos del conocimiento donde la actividad investigativa se hace a partir de la lógica del equipo experimental. La imposición de estas lógicas de investigación científica han provocado contiendas y complicadas formas de adaptación desde las ciencias sociales y las humanidades. Con nombres y procesos distintos la reagrupación de los académicos por líneas de investigación es una tendencia en las universidades públicas y, a pesar de los diferentes momentos que han tenido para su implementación en sus propios entornos de conflicto, ha logrado imponerse como modelo. Este proceso ha sido marcado desde finales de los noventa, pero la agrupación por línea de investigación no necesariamente ha implicado abatir el individualismo, en muchos casos, ha sido simplemente una cuestión de apariencia, de fingir ante la autoridad:

1. [...] un día nos dijeron que se había recibido el oficio de que todos teníamos que estar en cuerpos académicos y de aquí a mañana por que mañana va a venir el Secretario de Educación, pues nos juntamos los cuartos y dijimos ¿y ahora como nos llamamos? pues ahora somos del cuerpo

de esto y el cuerpo del otro y ya para cuando llegó el Secretario ya todos éramos de un cuerpo académico... (Belinda, PL.D5, 4).

2. ...la merma de calidad ha hecho que se deteriore el trabajo colectivo y viceversa...el individualismo es lo que priva en la comunidad académica por mucho que se diga que perteneces a un grupo de investigación [...] (Jorge, PL.B3, 2).

El efecto más evidente del individualismo es la competencia, que se desarrolla en diversos espacios y con distintas manifestaciones, en especial puede observarse en la lucha entre generaciones de académicos. Por una parte, se encuentran aquellas generaciones intermedias que ingresaron a finales de los setenta y principios de los ochenta en condiciones totalmente distintas a los reducidos nuevos ingresos basificados. La generación de los setenta y ochenta luchó por sostener un espacio académico con nuevos requerimientos, enfrentando en cierto sentido a la presión de las nuevas generaciones formadas ya en el contexto de la evaluación, la credencialización y meritocracia.

La incorporación de las nuevas generaciones a la vida académica implica otra causa que genera un ambiente de constante pugna, la manera de recibir e interpretar el cambio es decodificada por mediaciones generacionales y por las formas de adaptación a las nuevas lógicas implementadas por las instituciones. El tema de los grados académicos y la investigación como oficio, por ejemplo, son dos elementos que se encuentran en el centro de las tensiones.

La presión que ejerce “un jovencito con grado de doctor”¹⁰ al incorporarse a la vida académica, con ciertas posibilidades de colocarse

¹⁰ Aunque esta expresión es utilizada en particular por uno de los informantes, 90% de los entrevistados hacían referencia a la tendencia reciente de los profesionistas muy jóvenes que llegan con el grado de doctorado, situación novedosa si se compara con el tipo de formación académica con la que se ingresaba como docente en la década de los ochenta a las universidades públicas. Esto mantiene una nueva situación de relación interpersonal con los “recién ingresados jóvenes colegas” (Víctor, PL.B3, 2), pero por otra parte evidencia la desarticulación de las políticas estratégicas cuando el Estado, a través de sus programas de becas, financia estudios doctorales a estudiantes que regresarán al país a sumarse al desempleo.

en la competencia por recursos recortados dentro de la institución, ha tenido sus consecuencias. Aunque la entrada a una universidad pública con una plaza académica en los años recientes se torna en extremo difícil, hacia los setenta y principios de los ochenta ingresar a una universidad pública, sobre todo a las de reciente creación en esos años, como en el caso de la UAM o a la UPN, era relativamente sencillo. La ampliación de la oferta trajo consigo necesidades de personal académico con exigencias de formación mínima de licenciatura, en algunos casos, incluso se admitían con la pasantía. La situación se agudiza entre los grupos de profesores con grado y sin él, son consideradas como las elites que siempre se benefician con los recursos de la institución.

En la primera etapa, las instituciones “invertían” en sus académicos para que se formaran y obtuvieran posgrados, el cambio sustancial es la contratación de profesores ya formados, que deja como responsabilidad individual la formación y actualización. Esto resulta relativo pues se fomentan becas para actualización pero éstas tienen más carácter de nivelación para los profesores ya contratados, es decir, en una primera fase del desarrollo de los cambios las universidades contrataron a los profesores (había una garantía de espacio laboral) que después serían formados con el apoyo institucional, el caso inverso se da en la tercera etapa: los estudiantes se forman individualmente y luego intentan ser contratados no siempre con éxito.¹¹

¹¹ Según datos de la Academia Mexicana de las Ciencias (AMC, 2009) se señala que la “fuga de cerebros” mexicanos asciende a 40,000 personas en el mundo, 40% de ellos radica en Estados Unidos y 25% en Inglaterra, ocurre más en ramos de ciencias exactas y naturales. Por su parte, el Conacyt reporta que casi 4% de las becas que ha otorgado en su historia (aproximadamente 120 mil) no regresaron a México, se atribuye en parte a las condiciones salariales. El salario promedio en México de un científico oscila entre 10 y 15 mil pesos al mes. En Estados Unidos o Inglaterra, tienen un sueldo base de 50 mil pesos en su equivalente en moneda nacional. Otra razón es que no hay empleo real, en términos de condiciones institucionales idóneas para el desarrollo profesional. México no da señales de poder recibir nuevos profesionales, ni siquiera los que se forman dentro de él. Este fenómeno muestra la desarticulación de las políticas gubernamental y empresarial en las últimas décadas, no sólo para atraer a sus científicos sino para conservarlos.

En defensa de la universidad pública

La perspectiva de los sujetos entrevistados sobre la importancia de la universidad pública fue unánime. Todos se pronuncian no sólo por su importancia sino en defensa a ella. Con diversos argumentos, la mayoría de los informantes incluso de instituciones privadas sostienen que la educación superior debe conservar su carácter público y gratuito, pues es un elemento esencial, no sólo para el crecimiento económico, es un espacio de discusión fundamental dado su carácter público donde pueden converger diversidades ideológicas, donde se palpa la diversidad de las relaciones sociales.

[...] el problema actualmente de la universidad pública es que ha habido un giro en los temas que se intentan resolver, han cambiado las prioridades y en esa medida tienden a copiar mecanismos de las universidades privadas: en la priorización de las agendas, cómo se organizan, como controlan a los académicos, etc. [...] no se ha acabado de entender que la lógica de la universidad pública tiene mayores posibilidades, que en todo caso, es la universidad privada la que debería acercarse a la visión del ámbito público [...] (Rosa María, PL.B2, 2).

En México es muy difícil separar la idea de educación pública de la noción de gratuidad. Hay múltiples justificaciones al respecto, entre ellas destacan:

1. La percepción de una población pobre sin capacidad económica para pagar por formación profesional.
2. La idea de la aplicación justa de impuestos. La educación pública se sostiene en los trabajadores, mismos que no logran acceder a la educación privada por los altos costos pero que, también, quedan excluidos del sistema público por no tener condiciones ideales de formación para el sistema superior:

[...] A ti y a mí nos descuentan casi 30% de nuestro salario, de alguna manera estamos pagando muy caro el asunto de una educación pública, no

me parece justo que ese 30% del salario de la población económicamente activa se vaya a las arcas de Marta Zahagún o cualquier otro político en turno [...] La educación pública la pagamos los trabajadores, no los empresarios. Con los impuestos que Fox y Calderón regresaron a los empresarios, se pudieron construir tres refinerías petroleras, entonces ¿por qué no podemos pelear por una universidad pública y gratuita? (Belinda, PL.D5, 4).

3. La existencia de un sustento histórico. Entre la década de los sesenta y setenta aproximadamente, en la mayoría de las clases medias e incluso en algunos sectores de clases altas, el conflicto para optar por universidad pública o universidad privada era inexistente. Solamente existía la posibilidad de la oferta pública. La ampliación de la oferta después de 1968 se produjo básicamente en el sector público y en muy pocas instituciones privadas, de las que existían.

En capítulos anteriores, intenté mostrar que con el cambio de modelo económico y las reformas educativas de los noventa, se enfatiza la disyuntiva sobre la elección de educación pública o privada. En los años recientes del siglo XXI, se observa una reconversión hacia el lado público y un estancamiento en la educación privada, en este sentido, la crisis económica de las clases medias hace más difícil el acceso a una educación de paga, optando en primera instancia por recurrir a la oferta pública nuevamente.

En esta trayectoria de cambios de la educación privada, existe una variación que en su primera fase, anterior a los noventa, se relacionaba con educación para ricos. Esto cambió poco a poco con la incorporación de establecimientos baratos de oferta masiva que, en cierta medida, absorbían una parte de alumnos no aceptados en las universidades públicas. En los años que van del siglo XXI, parece que esta situación tenderá a reconfigurarse, dependiendo también del papel de los bancos en la oferta y flexibilidad de créditos educativos.

Existe un buen número de efectos en torno al cambio de centralidad de la educación superior pública, uno de ellos es la incertidumbre de los aspirantes a los espacios universitarios públicos. En el pasado, quedar o no en la universidad pública no se encontraba

entre las preocupaciones de aspirantes y sus familias. En los primeros años de la UAM, prácticamente todos los aspirantes lograban ingresar. Hoy día, uno de los principales problemas de la contención del sistema superior público es el bajo índice de aspirantes que logran ingresar a alguna de las universidades públicas de la ciudad de México. En la carrera de derecho, una de las más demandadas en el país, la UAM-Azcapotzalco tuvo en 2004 la cantidad de 4,605 solicitudes de ingreso, de las cuales solamente se admitieron a 412 aspirantes y quedaron fuera 4,193 jóvenes (Pérez, 2008).

Esta incertidumbre ha creado casi una histeria colectiva en el contexto de las convocatorias y fechas previas a los exámenes de selección de las distintas universidades públicas. Asimismo se ha creado un negocio alterno a partir de este fenómeno, la emergencia de un lugar, ha propiciado un sinnúmero de cursillos de: “Preparación para el examen a la UNAM, UAM y Politécnico... ¡Garantizado!” que recorren miles de letreros en las calles, postes, autobuses, metro y todo transporte público. Es la expresión ciudadina de la apuesta por la movilidad social y “¡ser alguien en la vida!” (*sic*). La alternativa al no quedar en la universidad pública, solamente para cierto sector que demanda estos estudios, es pagar una escuela privada. Por otra parte, el 100% de los informantes del ámbito público se formaron en universidad pública, hay un fuerte sesgo de configuración identitaria muy interesante en sus declaraciones:

1. [...] creo en la universidad pública, tal vez ahora como una utopía [...] viví procesos de cambio muy fuertes estando en coordinaciones académicas donde se podían establecer los puentes entre las autoridades, los estudiantes y los profesores [...] creo en la universidad pública porque emané de ella, he trabajado en ella, la conozco y creo en sus posibilidades, todo lo que aprendí es inconmensurable y no me refiero únicamente a lo académico... (Rosa María, PL.B2, 2).

2. [...] pienso que un Estado nación que no asume sus principios elementales para los que fue creado y que básicamente es para garantizar una mejor vida para el conglomerado social, entonces no tiene razón de ser, se

niega a sí mismo [...] El problema no es la universidad pública sino lo que se ha hecho de ella (Jorge, PL.B3, 2).

No obstante lo anterior, también se aprecian dos aspectos relativos a la idea de la universidad pública, que he agrupado en dos, las contradicciones y los mitos. Empezaré relatando estos últimos. Según Bonvecchio la expresión de mito evoca “[...] al profundo pozo del pasado, a una temporalidad repetitiva y homogénea, a un proceso cognoscitivo llevado a cabo en el mundo de lo imaginario, a modelos sociales escasamente diferenciados [...]” (Bonvecchio, 2002). Sin embargo, tampoco puede decirse que el mito se sostenga en la nada a pesar del tiempo y el espacio, los mitos también se resignifican en su ámbito contingente, tienen cierto grado de maleabilidad aferrándose al pasado al mismo tiempo que ajustándose a los contextos. En tal circunstancia, se pueden encontrar un conjunto de mitos que los académicos expresan sobre la universidad pública.

LA CAÍDA DE LOS MITOS

Primer mito o sobre un pasado que fue mejor

La nostalgia de ciertas generaciones de académicos expresa múltiples formas, sostienen que el ámbito público es, de algún modo, el lugar que aún alberga la esperanza de una forma distinta de operar la vida académica, pero esa forma distinta se basa en negar la actual y regresar a los setenta, no es pensar realmente en una nueva que sea distinta al presente y a dicha década. Es la universidad pública, la de las remembranzas, donde se apela al rescate de su esencia. En opinión de muchos, la universidad aún debe ser el espacio de resistencia ante el autoritarismo por antonomasia, pese a sus candados y sus fuertes olas mercantiles. Se alude a retomar algunos rezagos del pasado, dicho en el mejor de los sentidos, que aún se contraponen a los deseos del cambio sólo por el cambio. Si bien hay autores que hablan de

la universidad monolítica e inservible, justamente en esa, en la del pasado, se asienta el reconocimiento de muchos académicos:

Aquella que de vez en cuando, nos recuerda lo que somos y en lo que creíamos. El espacio áulico y sobre todo en el contacto con los estudiantes es el anclaje con la sociedad, se encuentra ahí todos los días [...] (Belinda, PL.D5, 4).

A pesar de los espacios cada vez más atomizados, todos los entrevistados creen en el trabajo académico se piensa a través de lo colectivo. Las confrontaciones importantes vienen entre esa no negación total al pasado y un presente de lucha encarnizada por no quedar al margen, no sólo en la lógica innegable adoptada por la institución, sino porque al final esa lucha termina siendo por un mejor salario.

Segundo mito, la universidad pública es gratuita

A excepción de dos entrevistados, los académicos piensan que el carácter público de la universidad se centra en la gratuidad de colegiaturas. La intervención de formas gerencialistas en la organización de la institución, el incremento cada vez mayor en el cobro de servicios generales en las instituciones y otros rubros relativos que penetraron fuertemente en las instituciones en años recientes no son objeto de apreciación. Es decir, no se incorporan al tema de la gratuidad: [...] la universidad pública no ha sido gratuita, ha sido en todo caso baratísima y subsidiada [...] (Rosa María). En los sesenta, cuando surge la UAM había cobro de cuotas de inscripción y otros aranceles de ningún modo insignificantes, existía un modelo de apoyo financiero, donde se hacía una solicitud y operaba en toda la carrera. Al egresar, se daba un periodo de cuatro años para pagar:

[...] en mi caso sí operó la movilidad social porque a principios de los ochenta a los seis meses de que salí de la carrera tuve un trabajo con un

súper ingreso, al grado de que pude, en un solo pago, liquidar mi adeudo de los estudios de la carrera en la UAM, que en ese entonces era muchísimo dinero. Ahora ya nadie puede hacer eso, los egresados no consiguen trabajo y menos bien pagado [...] (Natalia, PL.B2, 1).

[...] no recuerdo exactamente la cantidad que pagaba al trimestre pero puedo decir que barata no era, mi madre eran profesionista y no podía pagar tan fácilmente [...] si la comparas ahora tampoco es la más barata si la ves a través de lo que cobra la UNAM sobre todo [...] (Rosa María, PL.B2, 2).

El tema de la gratuidad tiene implicaciones que van más allá de su argumentación monetaria y una arista política, es decir, en el marco del neoliberalismo, la perpetuación del discurso de la educación pública y gratuita contradice los términos estratégicos, que sostienen el impulso de la privatización. En diversas instituciones se han discutido los términos del análisis socioeconómico de los estudiantes para establecer un límite en el aumento de cuotas, pero la discusión central es cómo desasociar el discurso de la gratuidad con el carácter público de las instituciones:

[...] el tope de las cuotas no era la preocupación central, finalmente se pueden pagar con los impuestos, hasta en un Estado socialista se pagan impuestos, es lo que permite regresarle a la sociedad beneficios colectivos. Hay gente que no puede entrar a la universidad pública y sus padres hacen el esfuerzo por pagar dos mil o tres mil pesos en una universidad patito, ese no es el problema. Es como los discursos se contradicen cuando se quiere privatizar todo [...] (Natalia, PL.B2, 1).

Tercer mito ¿la educación pública es para todos?

En este sentido, se retoma el discurso basado en la idea de la educación para las masas. La educación superior y la universidad aunque sea pública, no ha sido para las masas, pues incluso en las clases populares puede identificarse una elite que logra llegar a la univer-

sidad. El principio elemental es que, en términos reales, no todos pueden entrar y no sólo porque no haya suficientes espacios ofertados en las instituciones públicas, sino también porque el propio sistema educativo y un conjunto de razones económico sociales va dejando en el camino a miles de personas.

La ANUIES informó que para el ciclo escolar 2007-2008 hubo un aumento de 286 mil 207 nuevos lugares, de una matrícula del ciclo anterior 2006-2007 de 2 millones 528 mil. La SEP sostiene que 924 mil 615 son de instituciones particulares y un millón 890 mil de instituciones públicas. Aún con todo eso México solamente atiende a 24% en el nivel superior correspondiente a una de cada cuatro personas en edad universitaria. Comparado con otros países de América Latina estos datos quedan por debajo, frente a Argentina que atiende a 60 y Chile a 45%. La UNAM, La UAM y el IPN captan a 11% de los estudiantes del total nacional de nivel licenciatura.¹²

No obstante, en las conversaciones con los informantes la universidad de masas frente al término de masificación de la universidad se presentó como un elemento inherente a la universidad pública, que habría que desentrañar. Entre ambos conceptos hay una diferenciación no necesariamente distinguida por los entrevistados: la universidad masificada está en función de la saturación del espacio universitario, como las diversas universidades francesas que imparten cátedra en auditorios para 300 o 500 estudiantes. El concepto cambia si por universidad de masas se entiende a aquella de amplia accesibilidad social, en los términos más democráticos posibles. La defensa por la universidad pública en este rubro, desde la opinión de los informantes, se piensa a partir de la apertura de muchas más y mejores instituciones que cubran necesidades de cobertura y diversificación en la oferta, es decir, abrir mayores opciones para los aspirantes. Este sería un primer elemento para vincular la universidad se comienza con la sociedad.

¹² Al respecto, ver nota del periódico *La jornada* del 23 de enero del 2009, donde se presenta un excelente artículo que establece con toda claridad el tema.

SE ERIGEN LAS CONTRADICCIONES

Primera contradicción: la endeble frontera entre lo público y lo privado, entre los principios y la realidad

Un caso común es que aunque los académicos creen firmemente en la defensa de la universidad pública, sus hijos van a escuelas privadas. Existe un reconocimiento de la importancia social de la universidad pública, no solamente por la alusión de que en el pasado no había la disyuntiva entre la escuela pública o privada, sino en las condiciones generales actuales para el acceso a estudios superiores en condiciones de dificultad económica. Sin embargo, mientras la educación pública no mejore, y sigan perpetuándose los rezagos en el sistema, aumenta la asistencia a la oferta privada.

[...] la decisión de que mis hijos fueran a una universidad privada fue porque no quería que estuvieran en medio de porros [...] yo lo viví cuando estudié en la vocacional, yo creí en una universidad privada que les daba posibilidad de otros entornos sociales que, al final es lo que les importa a los que los van a contratar para darles los buenos puestos [...] (Martín, PL.C4, 1).

Segunda contradicción: la crisis económica y el equilibrio en los ingresos

“[...] me formé en la pública, la defiendo, pero trabajo también en la privada”

En la última década, se ha observado un incremento del profesorado de las universidades públicas que labora simultáneamente en instituciones privadas (Olivier, 2007a). Esta situación conlleva un proceso de “importación-exportación” de prácticas y de apreciaciones del deber ser de las universidades. Una entrevista colectiva reali-

zada retrata muy bien las contradicciones de profesores que laboran en ambos espacios,¹³ de hecho, el debate resulta sumamente interesante al abordar el tema de la defensa de la universidad pública.

Si bien la respuesta fue unánime, “¡por supuesto que hay que defender la universidad pública!”; al avanzar la conversación, se imbricaban las opiniones respecto a la institución pública donde tienen plaza de tiempo completo, salieron a la luz severas críticas al ámbito público. Es interesante que no es sólo la crítica, también se plantean propuestas para solucionar los asuntos de la institución, que remontan a una apología de las estrategias de sistema privado. De los elementos de crítica más contundentes se encuentra la contratación de base de los profesores y a su relación con el sindicato, la anécdota para analizar este punto es el caso de un profesor que falta mucho:

[...] hay casos terribles con los profesores y en el Consejo General estamos con esa discusión, pero voy con un amigo mío del sindicato para preguntarles cuál va a ser su postura y me dicen: “pues lo vamos a acompañar” [...] acompañar significa que lo van apoyar sea como sea, ¿cómo vamos a poder correr a un profesor si el sindicato lo defiende, ¿por qué? [...] (Irma, PL.C4, 2).

A partir de esta afirmación, la mayoría de este grupo los entrevistados¹⁴ concluían que la debilidad del sistema de educación pública es que los trabajadores son dueños de sus plazas y, por lo tanto, al no poder ser despedidos, podían cometer actos incorrectos que quedaban siempre impunes:

[...] una maestra cobra a los alumnos los materiales para un taller al cuadruple de su costo y los obliga a que se los compren [...] los alumnos lo denunciaron, se le hizo un juicio y al final los estudiantes no se sostuvie-

¹³ Profesores y profesoras de tiempo completo del IPN, entre ellos un miembro del actual Consejo General y un ex Secretario General del Sindicato de Académicos de esta misma institución.

¹⁴ Entrevista colectiva con tres informantes.

ron [...] no pudieron despedir a la maestra, la reinstalaron, no perdió su plaza, en cambio en la iniciativa privada sí [...] tal vez no te corren en ese momento pero simplemente ya no te vuelven a contratar porque generaste un conflicto [...] (Martín, PL.C4, 1).

Los puntos conflictivos de la “impunidad”, como lo calificaron los informantes, están en directa relación con la contratación basificada. Un cambio realizado recientemente, en algunas escuelas IPN como la ESIA, es la obligación de los profesores de tiempo completo de registrar su asistencia diariamente –entrada y salida– mediante un *scanner* de huella digital. Esta modalidad se ha propuesto en otras instituciones, el caso de la UPN también tuvo un proceso de larga discusión para implementar sistemas de control de asistencia.

Aunque no se generalizó esta propuesta, por la resistencia de algunos grupos académicos, se ha dado una alternativa opcional de firmar listas semanales de asistencia. De cualquier manera, este registro se vinculó a compensaciones monetarias al final de año y, evidentemente, la mayoría de los profesores firma “voluntariamente” su registro diario de asistencias. El caso de la UAM es similar, no hay obligación para realizar pase de lista aunque hay departamentos que sí lo establecieron. En el IPN el registro de firma digital hace más profundo el control. La implementación de mecanismos de control de asistencia se produce de manera general en las instituciones, aunque no en toda escuela, facultad o área se ha logrado imponer tajantemente. Los procesos de resistencia no han sido de ningún modo homogéneos, pero algunos consideran que es una acción pertinente:

[...] yo venía de la iniciativa privada, trabajé en una empresa trasnacional y en otras instituciones particulares [...] justo cuando ingreso a la ESIA estaba todo el asunto de si checar tarjeta, etc. Yo no me explicaba porque tanto alboroto, a mí me parece de lo más normal, si en realidad tienes el compromiso de tu trabajo que más te da checar, no sé porqué se ofenden, hay que ver a la universidad como una empresa educativa [...] (Irma, PL.C4, 2).

La fórmula se basa, según lo anterior, en que el profesor que ejerce en la iniciativa privada se encuentra en constante riesgo y temor, por lo tanto, su respuesta al cumplimiento de sus horas contratadas es positiva. La pregunta es ¿si el profesor que labora en ambos sistemas cambia su compromiso cuando está en la institución privada?:

[...] En términos académicos es el mismo compromiso, mi actitud con los chavos es igual, el asunto es que en la privada me pagan tres veces más que en la pública con todo y que soy de tiempo completo, mis becas, estoy en el Consejo General, etc. En la privada si cumples con horarios, no llegas tarde, entregas tus calificaciones a tiempo y cosas de este tipo son puntos a favor que redundan en dinero pero también en la recontractación para el siguiente periodo y ahí si cambian las cosas porque en el IPN yo puedo justificar mis faltas, y en la privada si no llego, no me pagan, no hay justificación que valga [...] (Martín, PL.C4, 1).

El punto de mayor contradicción, a pesar de que las condiciones materiales y organizativas aparentemente son mejores en las instituciones privadas, es que los académicos se sienten más vinculados al ámbito público, señalan que el tipo de estudiante marca la inclinación y la motivación más grande en el ámbito público. En efecto, otros académicos entrevistados de la UAM y FES-Aragón coinciden en un conjunto de afirmaciones al respecto; en este sentido, destacan las siguientes:

1. [...] me gusta mucho más la ESIA, los alumnos son más reactivos, más participativos y aunque en términos absolutos gano más en la privada, me siento con más compromiso académico y hasta emocional si tú quieres con IPN, en la privada es un compromiso económico, una relación laboral simplemente [...] (Martín, PL.C4, 1).
2. [...] en la privada los muchachos son totalmente indolentes, en términos de que yo te pago yo soy tu patrón, lo saben y así actúan contigo, trabajar con los chavos de la pública es un gozo, se te cruza la pasión por tu materia [...] lo que te responden los alumnos, todo lo

que discutimos, el problema es que el sistema público está anquilosado [...] (Víctor, PL.B3, 1)

3. [...] al final yo veo que por más que se diga de las universidades privadas, en la pública salen mejor formados los muchachos, tengo elementos de valoración concretos, en los trabajos que entregan, en las propias evaluaciones de los empleadores [...] (Jorge, PL.B3, 2).

El punto ríspido de estos discursos es una pregunta muy simple ¿por qué la universidad pública debe adoptar mecanismos de la empresa privada?:

1. [...] porque cualquier institución del tipo que sea debe considerarse en términos de productividad como una empresa, simplemente para que sean productivas [...] (Irma, PL.C4, 2).
2. [...] aunque históricamente se plantea que las universidades públicas deben ser gratuitas, en el sistema capitalista que vivimos todo se convierte en un negocio, pero no solamente para los empresarios, debe representar un negocio rentable para el propio estado, y eso nos cuesta trabajo entender, las universidades no deben ser una pérdida por que al final lo pagamos todos [...] en la era de la globalización, la posmodernidad, llámese como quiera la educación debe ser redituable para todos y en la pública así se está funcionando aunque no sea tan claro: ¿quieres más dinero? Pues dame una publicación, estamos en el juego de la zanahoria [...] (Martín, PL.C4, 1).
3. [...] si quieres cuatro pesos más de tu salario tienes que demostrar tu producción, pero eso no es lo realmente fuerte, en las públicas demostrar eso ha llevado a prácticas deleznable, hay profesores que piden investigaciones a sus alumnos, se queda con la mejor, la pule, la registra y le dan puntos por ello, y de eso hemos vivido todas muchas anécdotas, pero lo más importante es que cualquier problema académico es trastocado por lo laboral [...] (Jorge, PL.B3, 2).

En opinión de otros académicos, el modelo de la universidad privada más bien limita las posibilidades del desarrollo académico,

por lo tanto, las posibilidades de formación real de los estudiantes. El continuo control de las instancias académico-administrativas es un elemento que identifica a las instituciones privadas, asimismo universidad pública comienza a tener fuertes tendencias en este sentido.

Tercera contradicción: trabajo en universidad pública, actualización en universidad privada

En un contexto, en el que urge la obtención de grados académicos en profesores de educación superior, se realizan estudios de posgrado en instituciones privadas que garantizan la rápida titulación. Sobre todo los establecimientos con programas de convenio, para obtener una titulación compartida, han sido un importante nicho para este tipo de demandas.¹⁵

[...] La importancia de la universidad pública va más allá de la discusión de que si se paga o no, sino en el tipo de temas que discutes y cómo los discutes. Sobre todo los temas que consideras importantes y pones en la agenda para tratar de resolverlos [...] una universidad pública está vinculada a la definición de espacio público más que de esfera, lo tomo más como espacio porque en ella se discuten temas de interés común, pero además no se está pensando en función de ganancias materiales, sino de capital cultural [...] (Natalia, PL.B2, 1).

Desde esta perspectiva, el cambio del discurso sobre la defensa de la universidad pública cambia de posición y retoma más fuerza al no sólo relacionarlo al tema de las cuotas. No implica tampoco olvidarse de ellas, sino más bien considerar que viene junto con una idea de mayor magnitud.

¹⁵ Aquí me refiero a programas que ofertan titulaciones entre la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense, por sólo citar un ejemplo.

Cuarta contradicción:

Dos universidades públicas simultáneas

Se plantea la existencia de dos tipos de universidad que coexisten como una sola institución: la del mundo real, en la de la vida cotidiana de los maestros que no tienen condiciones, a veces ni materiales para el desarrollo de su trabajo, y la de las autoridades:

1. [...] en el Consejo General se viven condiciones muy distintas a las vividas como un profesor común, hay un Poli de primer mundo, y otro de segundo nivel y esto lo viví también en la UNAM, tienes muchos alcances cuando tienes ciertos niveles pero cuando llegas a ser otra vez del “mundo común” te das cuenta que existe dos universidades simultáneamente [...] (Martín, PL.C4, 1).
2. [...] unas instalaciones, una tecnología, la primera vez no lo podía creer [...] en mi escuela no tenemos cañones, ni una tele para pasar videos en nuestra clase y allá en el Consejo desde edecanes hasta toda la tecnología del canal 11 [...] (Irma, PL.C4, 2).

Con la intención de hacer un análisis de conjunto, en las tres etapas presentadas hay relatos que evidencian un proceso de derechización muy pronunciado, se observan mecanismos de mercantilización presentes en la disgregación del trabajo colectivo, la pérdida de una serie de valores sustentados en la solidaridad y enfrentados constantemente a la competencia. De esta manera se ha incorporado de esta manera una cultura distinta en el medio académico, donde la incorporación de los grandes proyectos sociales se ha sustituido por vinculaciones más asociadas a las necesidades de la producción empresarial.

Los cambios hacia el pragmatismo están asociados a la ultra especialización, la eliminación de los equipos interdisciplinarios y todo un conjunto de elementos muy importantes que pesaban en el quehacer académico. A la larga, estos aspectos se sustituyen y se incorpora una cultura de la competencia. Hay un acuerdo general de que más bien el sector que representa la resistencia no ha sido el

académico, más bien el administrativo y el estudiantil. Este último sector, con todas sus contradicciones logra detener el avance más burdo de la privatización: elevar cuotas. Los estudiantes han enfrentado lo más grandes embates contra el Ceneval, tanto en la UPN como en la UNAM, también han sido un fuerte bloque de resistencia hacia las reformas establecidas por diversos organismos nacionales. No obstante, el contexto de mercado ha prevalecido viviéndose un avance tácito de privatización en todas las universidades públicas.

Los académicos de las instituciones de educación superior públicas a quienes se les hizo la entrevista, en su mayoría cuestionan el tiempo de dedicación que los profesores de las instituciones privadas dan a sus estudiantes: “[...] Profesores de hora-semana-mes que solamente acuden a su clase y se van [...]” (Claudia, AD, 2). Pero esta situación se da de manera muy importante también en las universidades públicas. En la UNAM en general, pero específicamente en la FES-Aragón, más de 80% de los profesores son de tiempo parcial, la formación de los estudiantes está prácticamente en manos de profesores no basificados que cuentan con un salario de 50 pesos la hora. Todos afirman que es más por amor a la institución, pues para los profesores de asignatura ésta representa una actividad marginal.

Finalmente, la privatización de las universidades públicas en México tiene un sentido distinto a cómo se expresa en los países desarrollados. En nuestro país existen serias limitaciones para que las industrias puedan vincularse y fomentar espacios de investigación para fortalecer el desarrollo de nuestras universidades. Al contrario, la universidad pública, sus espacios de intercambio y de investigación con subsidio público aportan al conjunto de la sociedad de manera histórica. El problema es que ya no se reconoce como un valor de las instituciones públicas, la lógica con la que se miran es totalmente inversa.

CAPÍTULO IX

EL SIGNO DE LA COMPETENCIA: TENSIONES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Hoy el terreno de las universidades es la incertidumbre,
y el liderazgo con miras al futuro combinado con una actitud
académica empresaria son de ahora en adelante sus
principales armas en un mundo de
universitas, universitatem lupus.

Guy Neave (2001).

Este capítulo tiene los mismos propósitos y desarrollo metodológico en la obtención de la información que los precedentes. Sin embargo, es muy importante hacer énfasis en que el proceso de triangulación, en el caso de las instituciones privadas, fue sumamente complicado por las razones que se exponen a continuación. El ámbito de la educación privada es complejo, además de la diversidad en su composición, también por la heterogeneidad de los grupos que las sustentan.

El término de lo privado en estas instituciones, va más allá de su connotación económica; es decir, no sólo es el régimen de propiedad o de los intereses mercantiles en sí mismos que la hacen priva-

da, son instituciones con un conjunto de ideas poco público, son claustros silenciosos donde se muestra lo que se vea, estos espacios íntimos y reservados no se desentrañan fácilmente. No es casual que las investigaciones sobre este sector se encuentren en una fase incipiente, entre otros factores que no tocaré aquí, tiene que ver también con la discreción para manejar los documentos, sus formas organizacionales y sus finanzas por consecuencia.

En este sentido, tanto los datos duros como documentales los tomé con cautela, ésta es una advertencia sobre la complejidad de realizar investigación de campo en las universidades privadas. Los documentos que están a la vista pública son celosamente escudriñados, por lo tanto, no son elementos absolutos de juicio. De ahí que el cruce triangular lo traté con mayor cuidado y recelo, pues en la medida en que las circunstancias lo permitieron, las voces de los actores proporcionaron un margen muy importante para orientar la interpretación. Hubo especial atención en la elección de los informantes, pero sobre todo en transcribir y analizar lo más apegado a la visión de los sujetos y, en el caso de los académicos de instituciones públicas, sustituí sus nombres reales con su consentimiento.

De igual forma, me basé en el relato biográfico profesional de académicos de mando medio en instituciones privadas de la Ciudad de México. Los ejes centrales del trabajo cambio y privatización estuvieron presentes en las entrevistas, pues utilicé el mismo patrón de bloques temáticos y nomenclatura presentes en el capítulo anterior. En esta parte no se realiza un panorama histórico de las instituciones privadas de la zona metropolitana, se intenta un acercamiento a las vivencias particulares y a los procesos internos que den cuenta de los rasgos que las caracterizan para establecer los puentes de articulación analítica con las universidades públicas en función del tema de investigación. Se incluyen, sin embargo, datos que ubican los antecedentes y configuración general de las instituciones.

Los informantes son de instituciones muy diversas, de tal suerte que su heterogeneidad representó también un avance en la idea propuesta, debido a que el cambio y la privatización son procesos

transversales del sistema superior mexicano que han impactado a todas sus instituciones, cómo ha sido el impacto para una institución confesional o una abiertamente comercial, es precisamente el punto de este capítulo.

Las instituciones estudiadas fueron la Universidad Panamericana, Universidad La Salle, Universidad Intercontinental, Universidad Simón Bolívar, Universidad Tecnológica de México, y Universidad ICEL. Es necesario insistir que se tomó en cuenta un acotado número de instituciones que no reflejan la multiplicidad del sistema privado en la Ciudad de México, sin embargo, este ejercicio ha intentado introducirse más allá de los datos estadísticos y las limitadas fuentes de información documental provistas por las instituciones. Un gran apoyo fueron las investigaciones realizadas por expertos en la materia, quienes han realizado sostenidos esfuerzos por conocer el ámbito privado. Las especificaciones del procesamiento de datos y el tratamiento de la información, se explica en la introducción.

De la misma manera que en el caso de las instituciones públicas, inicio este capítulo con una ubicación espacial mínima de las instituciones privadas en la Ciudad de México. Es importante aclarar que no se ubican en el mapa todas las instituciones, solamente se colocaron las que se estudiaron y algunas de las más conocidas, sobre todo por razones de espacio y comprensión visual del mapa. Posteriormente, se analizan los procesos de las instituciones privadas dividiendo el argumento en tres fases. Esta agrupación en la presentación de la información difiere de la presentada para el caso de las universidades públicas. Los periodos de implementación de cambio institucional se aproximan en términos temporales, no obstante, las características del sistema privado presentan elementos específicos que deben distinguirse para comprender el conjunto de sus tensiones.

En la primera fase, se presentan los rasgos de las instituciones: sus características propias, dinámicas generales y, en especial, la interlocución que generan entre sí. Esto es importante porque como

se señala en el título del capítulo, uno de los signos más relevantes del sector privado es la competencia. En tal sentido, continúo con una segunda fase en la que pretendo mostrar algunos procesos de transición relevantes que dieron paso a la implementación de cambios agudos en las instituciones. Por último, abordo algunos rasgos actuales de estas instituciones que incluyen la percepción del propio sector en función de sí mismos y de otras entidades privadas, pero también cómo se mira a la universidad pública desde el ámbito privado en el contexto del mercado.

EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN LA CIUDAD DE MÉXICO: EL REFLEJO DE LA POLARIDAD

Si imaginamos la ruta de la universidad privada, se distinguen polos de concentración en el espacio metropolitano, configurados en función del cómo y dónde están ubicadas las universidades públicas. Algunas de ellas hermosas, pequeñas y un poco ocultas en las que hay anuncios espectaculares en todos los sitios, su publicidad se despliega e inunda calles y avenidas pero no todas se anuncian igual. Este es un primer indicador del nivel de comercialización que tienen algunas. Todas, al final, actúan como espacios de venta de servicios, pero la forma de mantenerse en la competencia tiene distintos referentes.¹ La avenida de los insurgentes es nuevamente un referente necesario, pero aquí tiene una especial importancia sobre

¹ En este trabajo no se aborda el tema de la publicidad de las universidades privadas, pero sí constituye un elemento central que es importante analizar. Aunque se retomará en cierto sentido como uno de los rasgos que definen la tercera etapa de los cambios en estas instituciones, es necesario analizarlo de manera concreta en el campo de los estudiosos de la privatización educativa. La publicidad, en tal sentido, es una manifestación clara del proceso de cambio del sistema. En la segunda parte de esta investigación se presentan algunos datos sobre el caso chileno, que sin duda es un tema de gran relevancia para el contexto mexicano porque involucra no sólo a las instituciones, también a los publicistas, las empresas de marketing, los dueños que gestionan los espectaculares y consiguen los permisos de las delegaciones, dinero que se mueve por la publicidad.

todo en el recorrido de sur a norte, pues tiene un corredor que se asemeja a una ruta comercial. Esta inicia con el campus sur de la Universidad Intercontinental, a poca distancia se encuentra el campus Tlalpan de la Universidad La Salle.

Más adelante se encuentra campus Tlalpan de la Universidad del Valle de México y el ITAM. Al centro de la ciudad se ubica la Universidad Simón Bolívar y el campus México de la Universidad Panamericana. En la parte céntrica de la ciudad, se encuentra uno de los nodos más importantes, al menos en términos de aglomeración de las instituciones. En la delegación Cuauhtémoc, en el área que atraviesa insurgentes centro, se ubica un conjunto de nueve planteles de diversas instituciones privadas, por lo menos. Sin contar con múltiples institutos, pequeñas escuelas que imparten cursos rápidos de contabilidad, diplomados en administración y turismo, escuelas de inglés, computación y de cultura de belleza.

En esta misma zona se localizan tres planteles de la Universidad del Valle de México: campus San Rafael, Roma y Chapultepec. El campus Benjamín Franklin de la Universidad La Salle, La Universidad de las Américas, el campus Roma de la Universidad Intercontinental, el campus Zona Rosa de la Universidad ICEL, los planteles Marina y Cuitláhuac de la Unitec se localizan en la misma área; avanzando hacia el norte, se encuentra otro establecimiento de la Universidad ICEL, que se ha caracterizado por ubicarse en zonas de mayor concentración poblacional de menores ingresos económicos.

Las formas de analizar la distribución de las instituciones privadas puede ser múltiple y de mucha utilidad: pueden referir las rutas de su localización y vías de comunicación de importante acceso, como el caso anterior de la Avenida de los Insurgentes. Con ello pueden hacerse observaciones interesantes que permiten detectar polos nodales, por ejemplo, en torno al periférico, al circuito interior, Viaducto Miguel Alemán, Tlalpan y su articulación a otras vías de acceso por medio de transporte público, pero también a puntos comerciales de importancia. El Viaducto y la Calzada de Tlalpan son muy reveladores pues a lo largo de ella se observan a simple vista

una combinación curiosa de establecimientos de educación privada de todos los niveles, junto a hoteles de paso e iglesias evangelistas.

Otra manera de localizar la distribución es a partir de las lógicas de expansión de las instituciones, por ejemplo puede verse en el mapa que la Universidad ICEL corre en una línea que va del campus Tlalpan, muy cerca de la Calzada de la Viga, después al campus Ermita sobre la Avenida Ermita Iztapalapa, el campus Zaragoza sobre la Avenida Ignacio Zaragoza, a continuación el campus la Villa sobre la Avenida de los Insurgentes Norte y llega al plantel Roma. Además, esta universidad se ha ubicado en tres zonas estratégicas de la periferia: Lomas Verdes, Coacalco y Cuautitlán, esto refleja el propósito se puede observar con mayor claridad su propósito de localizarse en zonas de alta densidad y demanda dentro de sectores populares.

La Unitec tiene una lógica similar a la Universidad ICEL, sus planteles se ubican más bien dentro de la periferia en zonas como Cuitláhuac, Marina Nacional, Ecatepec y Atizapán de Zaragoza, a excepción del plantel denominado campus Sur que se localiza exactamente en el cruce de Calzada de la Viga y Avenida Ermita Iztapalapa. La Universidad del Valle de México, propietaria de la Unitec, tiene una lógica de atención a sectores menos populares que, si bien es una institución abiertamente mercantil, ubica su atención a las clase medias y esto puede observarse en su lógica de expansión: en San Rafael, en la Roma, en Tlalpan, en San Ángel, Chapultepec y el plantel Lomas Verdes, muy cercano a una Unitec por cierto.

Puede distinguirse una lógica distinta en la perspectiva de localización de las instituciones de elite con la Universidad Anáhuac se puede ilustrar esta afirmación tiene el plantel norte y el plantel sur, denominados así por la misma institución, pero evidentemente no se entiende de la misma manera el norte que el sur como la Unitec o la Universidad ICEL. El norte para la Universidad Anáhuac es el rumbo de Santa Fe y sus alrededores, el sur es la Calzada del Desierto de los Leones y no la Avenida Ermita Iztapalapa, con estas precisiones se pueden ubicar tales polos nodales. En la parte noroeste, se ubica la

Universidad Anáhuac del Norte y la Universidad Iberoamericana. El plantel Ciudad de México del ITESM se encuentra en la zona cercana a la UAM Xochimilco y el DIE del Cinvestav. Las instituciones de elite no están muy preocupadas por ubicarse en el conglomerado, se encuentran en periferias de alto nivel socioeconómico.

En la siguiente figura, pueden observarse las ubicaciones con mayor claridad; asimismo se presenta una porción de algunas instituciones representativas, pues la expansión y distribución de estas instituciones rebasa el espacio.

MIRADAS Y VOCES MÚLTIPLES DE SUS PROTAGONISTAS

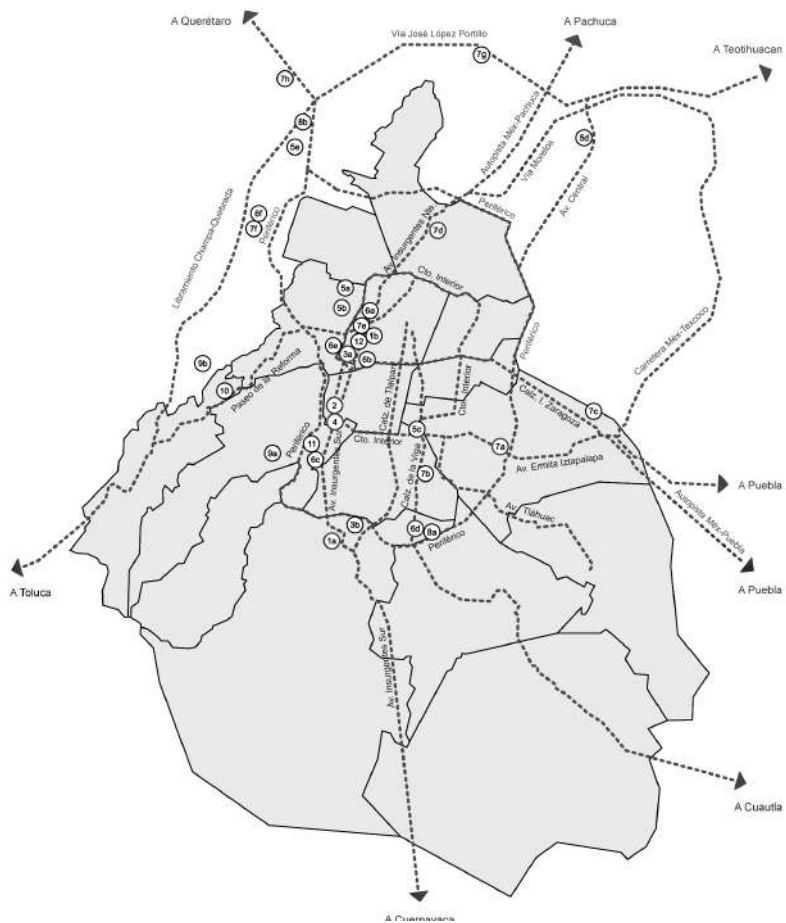
Dinámicas institucionales: rasgos, personajes y procesos de transición

En esta trayectoria de cambios, la educación privada tiene una variación importante como sector que ha tenido mucho dinamismo y celeridad. Una variable que se observó en una primera fase anterior a los noventa, pues se relacionaba la educación privada como una educación para ricos. Poco a poco esto cambió con la incorporación de establecimientos baratos de oferta “masiva” que, en cierta medida, absorbieron una parte de los alumnos no aceptados en las universidades públicas. En el siglo XXI, esto tiende a reconfigurarse, dependiendo también del papel de los bancos en la oferta y flexibilidad de créditos educativos.

La migración de estudiantes de las universidades privadas a las públicas ha sido un fenómeno reciente.² Con sus debidas propor-

² En declaraciones recientes el líder del STUNAM, Agustín Rodríguez Fuentes, señaló que 40 mil alumnos habían salido de escuelas privadas para continuar sus estudios en la UNAM. Se basa en los datos que quedaron registrados en el examen de selección a licenciatura en 2009, según sus cálculos se necesitaría una inversión de unos 20 mil millones de pesos para poder solventar la demanda, sumada ahora con dichos aspirantes (*El Universal*, 1 de marzo de 2009).

Figura 1. Distribución de instituciones de educación superior privada representativas de la Ciudad de México y la zona conurbada



Universidades Privadas

- ① U. Intercontinental
 - a. Campus Sur*
 - b. Campus Roma
- ② U. Panamericana
 - Campus México*
- ③ U. La Salle
 - a. Campus B. Franklin*
 - b. Campus Tlalpan
- ④ U. Simón Bolívar*

- ⑤ Unitec
 - a. Campus Cuitláhuac
 - b. Campus Marina*
 - c. Campus Sur
 - d. Campus Ecatepec
 - e. Campus Atizapán
- ⑥ UVM
 - a. Campus San Rafael
 - b. Campus Roma
 - c. Campus San Ángel
 - d. Campus Tlalpan*
 - e. Campus Chapultepec
 - f. Campus Lomas Verdes

- ⑦ U. ICEL
 - a. Campus Ermita*
 - b. Campus Tlalpan
 - c. Campus Zaragoza
 - d. Campus
 - e. Campus Zona Rosa
 - f. Campus Lomas Verdes
 - g. Campus Coacalco
 - h. Campus Cuautitlán
- ⑧ Tecnológico de Monterrey
 - a. Campus Cd. de México
 - b. Campus Edo. México

- ⑨ U. Anáhuac
 - a. Anáhuac del Sur
 - b. Anáhuac del Norte
- ⑩ U. Iberoamericana
- ⑪ ITAM
- ⑫ U. de las Américas

* Casos estudiados

ciones en México está comenzando, de manera aún muy incipiente, un fenómeno similar al chileno, en el siguiente sentido: las capas medias, que egresan de institutos privados en el nivel medio y medio superior, están formadas por los egresados de las secundarias y bachilleratos públicos, que además tienen condiciones sociales más adversas para formarse. En los concursos de ingreso para las universidades públicas de mayor renombre y con mayor rigor en sus exámenes, los estudiantes “migrantes” del sector privado desplazan en cierto porcentaje a los estudiantes con menores posibilidades (Gajardo, 2005).

Este tema es muy delicado pues se ha utilizado para justificar la inversión individual en los espacios de la educación privada a partir de la clase social e ingresos económicos, “la inversión de tu futuro”. No obstante, este proceso tiene menos verdad que la contundencia del discurso, existe una razón económica para el flujo de estudiantes al ámbito público y una necesidad básica por fortalecer buenas enseñanzas superiores para todos los aspirantes, independientemente de sus condiciones económicas. A la larga, los resultados de los bajos rendimientos académicos son, por cierto, resultado del propio funcionamiento del sistema educativo.

En los setenta, la situación era distinta aunque fue la década donde comenzaron a surgir con mucha fuerza grupos no religiosos interesados en invertir en establecimientos de educación superior. Este elemento dio origen a nuevas instituciones privadas, algunas de ellas comenzarían en las siguientes décadas una escalada importante de expansión, que atendían a clases medias como a otras menos favorecidas. Este proceso de estratificación y diferenciación marcó el tipo de estudios profesionales impartidos, objetivos institucionales, perfil de los estudiantes y formas de selección para el ingreso. Aún era una fase incipiente donde el sector privado, iniciaría un proceso de toma de prestigio, en relación inversa al de las instituciones públicas. La diversificación de la demanda de diversas clases estableció nuevos rasgos en el sistema de cuotas, pero también en los subsidios recibidos y donaciones particulares, de-

pendientes en última instancia, del sector social al que se dirigían los estudios.

En cuarenta años, el movimiento de las instituciones privadas ha sido muy acelerado, la incorporación de sus profesores tiene características variadas con relación a sus propios egresados, es decir, en sus inicios las instituciones privadas tenían en su planta docente a profesores que impartían clases en universidades públicas, principalmente la UNAM. Poco a poco, produjeron sus propias generaciones de egresados, así las instituciones privadas las incorporaron al sistema como profesores y direcciones medias, comenzó a ser un proceso “natural”:

[...] Siempre tuve el interés por laborar en instituciones públicas, pero nunca se ha concretado. Tampoco he buscado mucho, hago la aclaración, siempre ha sido como de tener los contactos y no ha salido nada, entonces no me he enterado de convocatorias, ni de concursos y, por esa razón, yo creo que no he entrado. En cambio, si he tenido las puertas abiertas en el sector privado y por eso he visto el camino más fácil hacia ese lado [...]
(Benjamín, PR.3, 1).

Esta característica es común, los estudiantes siguen a su “alma mater”, los egresados de las instituciones privadas que terminan siendo docentes y no piensan en la institución pública como una alternativa de trabajo, recurren a sus mismos espacios o entran a otras instituciones privadas. Sólo casos excepcionales se da el flujo por ambos lados, no obstante, es más común la afluencia de profesores de instituciones públicas a las instituciones privadas.

[...] Hay una heterogeneidad de razones por las que las instituciones optan por incorporar personas del mismo ámbito privado y, en algunos casos, con mucha cerrazón únicamente quieren egresados de sus propias filas, como el caso de la *Universidad Panamericana* [...] ésta es más bien una razón ideológica en el fondo, pero hay otras universidades muy abiertas que también he tenido oportunidad de conocer como en la *Universi-*

dad Intercontinental, la UIC. Ahí pude encontrar profesores provenientes del sector público y del sector privado [...] (Diana, PR.1, 1).

La conformación de espacios combinados se endurece respecto a la tradición de las instituciones. En ciertas formaciones profesionales, como la pedagogía, hay una confrontación muy fuerte entre la Universidad Intercontinental (UIC) y la Universidad Panamericana (UP). En el contexto de las instituciones privadas que imparten la licenciatura en pedagogía, es clara la competencia con los egresados de la UP: “[...] los egresados de las otras universidades privadas sienten mucho la competencia. Sienten que van a invadir su terreno, porque la UP está en todas partes, hay cierto rechazo que no se da incluso en los egresados de universidades públicas [...]” (Teresa, PR.1, 2).

La Universidad Panamericana fue la primera universidad privada en ofrecer la carrera de pedagogía en 1968. En realidad, la UP proviene del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE), cuyos fundadores forman parte del *Opus Dei*. En ese mismo año, se desprende el Instituto Panamericano de Humanidades (IPH) donde se dieron los primeros cursos de pedagogía, administración de las instituciones, derecho y filosofía como cursos complementarios del IPADE. Desde finales de los sesenta y los setenta se inauguró la preparatoria y otras ocho licenciaturas, lo cual proporcionó la categoría de Universidad Panamericana. En 1981 abre una nueva sede en Guadalajara y en 1989 en Aguascalientes con el nombre de Universidad Bonaterra.³

Mediante la confrontación con otras instituciones privadas, por tener la supremacía de la carrera de pedagogía, se ganó terreno desde los propios orígenes de la carrera dentro de las instituciones privadas, a lo que se le sumó la red de relaciones muy fuertes y consolidadas de la dirección central de la UP en la educación privada. La entrada de la Universidad Intercontinental (UIC) fue posterior,

³ Para información adicional se puede consultar el apartado sobre “Información Institucional. Historia” en la página electrónica de la Universidad Panamericana.

tiene como antecedente la conjunción de la fundación del Seminario de Misiones Extranjeras, establecido en la Ciudad de México en 1949, y el apoyo de la Congregación de los Misioneros de Guadalupe.⁴ Ambos formaron el Instituto Internacional de Filosofía, el cual constituyó la UIC en 1976, esta universidad ha tenido una participación interesante en las instituciones superiores privadas de prestigio, pues en julio de 1982 participó como pionera en la fundación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES): “[...] Debido a ciertas diferencias, la universidad se retiró temporalmente de la Federación y, una vez superado éstas, promovió su reincorporación en 1993 [...]” (Documentos rectores, UIC, s/f).

La UIC no sólo forma parte de FIMPES, también es miembro de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FUIC), que desde 1924 agrupa a universidades católicas de todo el mundo, cuenta con más de 200 instituciones registradas. Además, desde los noventa la UIC fundó la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC). La finalidad de esta Asociación es construir redes estratégicas para conformar planes de introducción a la evangelización de la cultura (Documentos rectores, UIC, s/f.). Aunque la UP y la UIC son instituciones confesionales, con un sesgo católico evidente, se expresan públicamente de manera diferenciada. En los documentos fundacionales, históricos y promocionales tienen un manejo muy distinto de su carácter religioso.

Aparentemente la UP tiene un manejo más discreto en los documentos que sustentan su catolicismo, pero en la práctica tiene me-

⁴ Institución mexicana que se ha dedicado a la evangelización en el mundo. Desde la década de los sesenta, los Misioneros de Guadalupe utilizaron a la educación para lograr su objetivo, han incursionado en el establecimiento de jardines de niños hasta en Japón y Korea. En Hong Kong cuentan con instituciones que van desde el jardín de niños hasta preparatorias. Así también han penetrado en países africanos como Kenya y Angola, en éste fundaron también el Seminario mayor de Luanda, que imparte cátedras de filosofía y teología.

canismos mucho más sesgados con una orientación definida por las altas jerarquías del *Opus Dei*. La UIC tiene un manejo totalmente opuesto, en sus documentos pronuncia abierta y explícitamente su carácter religioso, desde sus primeras líneas, además éste es el punto de partida de su discurso, sus propósitos están basados en el evangelio. En el documento rector de la universidad, se encuentra un apartado relativo a su política:

1. [...] es necesario que desde la definición del perfil de ingreso hasta el de egreso se promueva un proceso por el que el alumno haga una opción cada vez más clara y comprometida con los valores del cristianismo [...] restar importancia a este aspecto [...] sería perder la identidad que como institución de educación superior nos distingue [...]

2. Propiciando la búsqueda de la verdad, y las soluciones científicas y éticas basadas en el cristianismo[...] si es necesario, la universidad católica deberá tener la valentía de expresar verdades incómodas, verdades que no halagan a la opinión pública, pero que son también necesarias para salvaguardar el bien auténtico de la sociedad. (Documentos rectores, UIC, s/f.).

Ambos fragmentos son elocuentes, pero van más allá de sus afirmaciones. La UIC expresa un posicionamiento muy claro de cómo se entiende “la verdad”, pero también define la justicia social y el bien común, aunque no se sustraen de los principios religiosos. En estas instituciones católicas, los valores evangélicos son el principio y el fin, de hecho sus programas de educación continua, extendidos no sólo a sus profesores y egresados, sino al público en general parten de “[...] actualizar conocimientos en la ciencia, la técnica y el pensamiento con el fin de contrastarlos con las necesidades del bien común y con los principios cristianos [...]” (Documentos rectores, UIC, s/f.).

Los dirigentes de la UIC se sustentan en dichos principios, su visión de intercomunicación académica amplia y abre el diálogo social, económico y político desde la vertiente emanada del evangelio. El interés principal es establecer una interconexión entre lo

cultural y científico con un punto de vista ético. La UIC establece expresamente que su objetivo es el bien común mediante la promoción de aspectos como la solidaridad, el respeto a la naturaleza y a la diversidad cultural. Sus foros y otros eventos académicos están dirigidos a este fin: “[...] promover el diálogo entre los principios evangélicos y la cultura, la ciencia y la técnica...” (Documentos rectores, UIC, s/f.).

La UP, por otra parte, sostiene que su relevancia con las universidades privadas se relacionan a tres pilares, que la han regido desde su fundación: *a)* espíritu de trabajo bien realizado; *b)* búsqueda incesante de la verdad, y *c)* el fomento de las virtudes cristianas. Para ambas instituciones uno de los elementos de convergencia es la búsqueda de “la Verdad”, la cristiana evidentemente:

[...] Estas constantes de la verdad, las comparte el *Opus Dei*, institución de la Iglesia católica cuya misión específica es promover entre hombres y mujeres de todos los ámbitos de la sociedad un compromiso personal de seguimiento a Cristo y de búsqueda de la santidad en la vida cotidiana [...] (UP, 2009).

La UP se sustenta del trabajo misionero realizado por su fundador san José María,⁵ quien hizo un “trabajo apostólico” al difundir estos principios en las instituciones educativas. Aunque la universidad expresa en todos sus documentos un sentido abierto y respetuoso de la libertad personal sin ningún interés de imposición religiosa, el plantel Ciudad de México cuenta con un capellán para celebrar diariamente servicios sacramentales cristianos. En sus documentos, se

⁵ En la década de 1950, san José María impulsó diversos proyectos educativos de formación profesional, entre los que se incluían centros de capacitación para campesinos, universidades, colegios, hospitales, escuelas de negocios y dispensarios médicos. La fundación de estas instituciones aparentemente tenían un sentido laico y desinteresado, basado únicamente en la piedad del cristianismo, pues se vanagloriaba en el hecho de no hacer distinciones entre razas, religiones y clases sociales, pero en el fondo su sentido básico, el misionero, está sustentado en un principio evangelizador.

expresa el respeto a los valores humanos y el trato a los demás con dignidad, calidez y respeto, sin embargo, los académicos opinan de manera distinta:

[...] hay todo el tiempo prejuicios en la UP. Pero luego lo cosechan cuando los profesores van a dar clase a otro lado. Me quedó más claro cuando me invitó una profesora de la UP a trabajar con ella a la UIC. Egresados de la misma UIC se fueron encima de esta profesora. A partir de que yo llegué empezaron a decir: “[...] claro ella tenía que traer a su propia gente que era de su confianza porque no pensaba que fueran igual de competentes los pedagogos de la UIC”, y de ahí empezó cierto conflicto. Este es un elemento constante en todas las demás instituciones privadas, al menos las que tienen programas de pedagogía. La UP inicia el sectarismo y, como consecuencia, las demás la rechazan [...] (Teresa, PR.1, 2).

No obstante, según la información de los entrevistados la UIC no es una institución totalmente sectaria a pesar de encontrarse en los círculos de la educación confesional. La apreciación del sectarismo o elitismo, si pudiera ser un sinónimo, tiene diversos referentes. Se encuentra un tipo de sectarismo con relación a la contratación del profesorado y sobre todo de la elección cuidadosa de los funcionarios, de orden medio, porque las altas esferas son ocupadas por ministros importantes de la congregación religiosa, este punto se retomará con mayor detenimiento más adelante. También hay que considerar que el elitismo se observa en los grupos sociales que atiende, una orientación al respecto, no es la única, son los montos de las colegiaturas y el tipo de programas de becas que ofrecen. Ambos aspectos están mediados, en diferentes momentos, por el cambio del sistema, por la competencia entre las instituciones y por la transformación en la composición del estudiantado con relación a la apertura de mayor oferta privada, accesibilidad y, por supuesto, los momentos de crisis económica.

El tema del prestigio es muy relevante para las instituciones de elite, sobre todo las del tipo confesional, pues se basan en la idea

de la oferta de programas profesionales de calidad. No obstante, la heterogeneidad de los mismos presenta un desbalance. Esto implica que no puede darse una generalización en términos de calidad institucional, los embates se dan por programa académico, como el caso anterior que confronta a la UP con la UIC. A propósito de ello, es importante destacar que los enfrentamientos entre las instituciones adoptan un carácter peculiar, dependiendo de sus características sustanciales: en las instituciones de carácter religioso los enfrentamientos en el área de las humanidades, además de la pedagogía; otra disciplina confrontada es la filosofía.

El punto radica en el tipo de contenidos manejados desde este tipo de instituciones. En el caso de la UP está claramente sesgada hacia la filosofía cristiana, se ha posicionado en el medio académico por un conjunto complejo de factores, por una parte la mayoría de sus profesores cuentan con doctorado y varios están adscritos al SNI. Por lo tanto, se considera un área fuerte de investigación en la universidad. El trabajo en dicho lugar es muy individual, no puede decirse que cuentan con grupos de investigación colectiva, lo interesante es la composición de sus investigadores, debido a que todos obtuvieron el grado de doctor, en filosofía y en pedagogía en la Universidad de Navarra, institución central de donde deriva la UP, que es la casa fundadora de todas las universidades del *Opus Dei* en el mundo. Los egresados de la Universidad de Navarra tienen prácticamente asegurada su contratación en la UP. El claustro de profesores, por lo tanto, es sumamente cerrado, otro aspecto es que el área de filosofía en la UP cuenta con más publicaciones que las otras divisiones, textos relativos principalmente a la filosofía de Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y otras cuestiones relativas a la orientación ideológica y filosófica de la institución:

[...] la filosofía la trabajan a nivel filológico. Trabajan textos sagrados del catolicismo. Por ejemplo, tratan sobre cosas de Santo Tomás de Aquino, que tiene una producción impresionante y todavía hacen traducciones y publican en revistas especializadas nacionales e internacionales, pero

dentro de un sector muy limitado aunque han sido muy cuidadosos en tener ciertos parámetros de calidad; entonces ellos mismos crearon sus propios organismos de dictaminación y publicación, esto los mantiene a flote. Crearon toda una infraestructura alrededor para aglutinarse con investigadores de la misma ideología a nivel mundial. Publican a través de la Universidad de Navarra y ya con eso es una publicación internacional. Es lo mismo con los textos que publican acá. Es decir, no salen de lo mismo pero lo han cuidado muy bien [...] (Diana, PR.1, 1).

En este mismo contexto se desenvuelven todas las instituciones pero al mismo tiempo van adquiriendo una dinámica diferenciada, producto de las fuerzas externas de la demanda y la competencia pero relaciona a sus objetivos fundacionales. En el caso de las instituciones confesionales, los principios emanan centralmente de los fundamentos de su respectiva congregación religiosa. La Universidad La Salle (Ulsa), se ha distinguido por mantener una postura moderada, asimismo se basa en los planteamientos centrales del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas,⁶ fundadas por san Juan Bautista de La Salle en 1680. Estas tendencias educativo-religiosas llegaron a México en 1905. Dicha universidad surge primero como un bachillerato exitoso, en la década de los cincuenta, como muchas instituciones privadas con cierto grado de crecimiento, inició en 1962 como institución universitaria, abre carreras típicas de Contaduría, Administración y Derecho, pues son fácilmente financiables y además sostenibles con el soporte de su bachillerato.

La Ulsa pertenece a una amplia red de instituciones lasallistas en todo el mundo, pero en México pertenece a las Instituciones La-

⁶ Es una congregación religiosa con presencia en 80 países, cuya máxima autoridad es un superior general de Roma. En México, hay dos superiores: uno para los estados del norte y otro para los estados del centro y sur donde pertenece la Ulsa de la Ciudad de México, al mismo tiempo estos superiores dependen del superior general de Roma que se vincula con el Vaticano, aunque los Hermanos de Escuelas Cristianas son un grupo autónomo (Darío, PR.2, 2).

sallistas Mexicanas de Educación Superior (ILMES). De la misma forma que la UIC y la UP, sus fundamentos se encuentran en el evangelio y en los valores cristianos.⁷ La Ulsa y La Universidad de Las Américas son las primeras instituciones privadas en México de tener una red transnacional (Olivier, 2008). Aunque la UP tiene una red transnacional con España, donde tiene sus vínculos principales y el aval académico del posgrado en la Universidad de Navarra; la Ulsa tiene una red transnacional cuyo nudo se encuentra en el Vaticano y se desprende a prácticamente a todo el mundo.

La Ulsa no se considera a sí misma una institución de carácter comercial, se define como una institución de inspiración cristiana, pero no confesional aunque en los hechos lo sea. La universidad establece una distinción interesante, aunque pertenece a un grupo cristiano-católico no es clerical, es decir, no depende ni tiene una relación estrecha con la Arquidiócesis de México. En la práctica, sí existe una muy buena relación con el cardenal y la jerarquía eclesiástica, con una independencia notoria, principalmente porque no tiene que “rendir cuentas”. En otro tipo de instituciones, las llamadas confesionales, incluso el cardenal o los obispos tienen injerencia en las instituciones. En principio, en La Salle los dueños no son sacerdotes, es una congregación de monjes, se denominan hermanos, que están fuera de la estructura eclesiástica del clero secular. Sin embargo, en términos de las clasificaciones oficiales y para un mejor manejo en la agrupación, se incluye en todas las clasificaciones en la categoría de confesional.

Los vínculos entre las instituciones de corte confesional o de agrupación religiosa establecen una red prácticamente impenetrable y establecida verticalmente. La estructura de autoridad de la Ulsa recae en el rector, y sobre él una junta de gobierno, que siempre es un religioso de la orden de los lasallistas. Por su parte, la junta

⁷ Una profundización muy detallada de los elementos centrales del evangelio transportados a la filosofía de la institución puede consultarse tanto en su sitio web, como en algunos documentos internos que se distribuyen entre los estudiantes.

de gobierno está integrada por 15 personas de las cuales ocho son religiosos de la misma congregación, dos o tres son seglares elegidos también entre ellos mismos, además se incorpora a esta junta el rector en turno de la Universidad Marista del Distrito Federal y un ex rector de la Universidad Iberoamericana. Aparentemente la junta de gobierno es plural, pero en el fondo siempre está conformada en la base por religiosos lasallistas:

[...] Existe una gran relación con todas las universidades confesionales. Particularmente con los Maristas. En especial con la Universidad La Salle de Guadalajara porque en realidad es Marista. Se llama La Salle porque hubo un convenio entre las instituciones para utilizar los planes de estudio de la Ulsa que contaban con el RVOE. El hecho de que exista un convenio entre congregaciones religiosas quiere decir que hay una buena relación. También existe una muy buena relación con los jesuitas de la Universidad Iberoamericana, y con los Misioneros de Guadalupe de la Universidad Intercontinental. Básicamente con ellos, aunque tiene también relación con Los Legionarios de Cristo de la Anáhuac. Con quien tienen menos relación es con el *Opus Dei* de la UP. Podemos decir que “los cuates” de los lasallistas son los maristas y los jesuitas [...] (Ángel, PR.2, 1).

Las instituciones confesionales, así agrupadas oficialmente, tienen en realidad grandes diferencias. La UP es una institución que se dice laica, como ya hemos visto, pero al mismo tiempo es abiertamente católica, aunque no oficial. Algunos sostienen que decidir tomar una posición laica en términos oficiales, tuvo la intención de abrirse a un mercado más amplio, no obstante, internamente se mantiene dentro de un contexto inminentemente católico.

En realidad, las personas que trabajan en la institución, especialmente quienes ocupan puestos de importancia, profesan la religión católica y pertenecen a la prelatura personal del *Opus Dei*. La fuerza de la prelatura se encuentra en todos los espacios de gestión y, en general, de la vida académica de la institución. Por su parte en la UIC, los propietarios, los Misioneros de Guadalupe en

realidad tienen una presencia muy limitada dentro de la institución, sus funciones son básicamente administrativas en el control de los ingresos y egresos financieros. En el terreno académico su presencia es más abierta:

[...] siempre han tratado de tener mucha apertura, han tratado de copiar las condiciones para que se pareciera lo más posible a universidades privadas prestigiosas como la Iberoamericana que no tiene una marcada ideología, o una pública como la UNAM [...] (Benjamín, PR.3, 1).

Por el contrario en la UP, por lo regular los profesores son los mismos egresados, excepcionalmente se invita, con muchas reservas, a alguien que provenga de otra institución:

[...] A mí me tocó planificar, abrir y coordinar lo que fue la maestría de pedagogía en sus primeras generaciones, me tocó echar a andar ese programa. Era profesora de tiempo completo y al principio no había egresados de la UP que tuvieran posgrados en educación, entonces teníamos que invitar gente de la UNAM, del DIE, de la UPN, de varios lugares, pero siempre había gente dentro del salón de clases que estaba vigilando lo que decían para que en el momento en que se salieran los profesores y se fueran, había una especie como de segunda clase donde les decían: “[...] hay cierto error en lo que les acaban de decir aquí, en esto y esto” a ese grado de control llegaban [...] (Teresa, PR.1, 2).

El control de los contenidos es un aspecto recurrente que distingue a algunas universidades privadas, desde las confesionales hasta las más comerciales. En algunos casos el control es más de índole administrativo que pedagógico propiamente. En este amplio rango pueden distinguirse instituciones que llegan a extremos, en las entrevistas se revelaron casos de censura en los contenidos programáticos donde se escudriñan incluso las lecturas que proponen los profesores para sus cursos, los estudiantes no tienen acceso a todas ellas, solamente a algunas seleccionadas:

[...] A estas alturas de la humanidad la misma biblioteca de la UP tiene una sección que se llama libros de reserva. Estos no se prestan a los alumnos, solamente a los profesores, porque tienen libros que contienen cuestiones consideradas peligrosas ideológicamente, textos de Marx, Freud, Nietzsche, ese tipo de autores están prohibidos, no los puedes consultar ¡Es increíble en pleno siglo XXI! Cuando estos libros te los encuentras en cualquier librería. Bueno, esto pasa desde el siglo pasado y sigue ocurriendo[...] Estas prácticas, yo diría medievales, son características del sector católico que imparte educación [...] (Diana, PR.1, 1).

Por otra parte la Universidad Simón Bolívar (USB), una institución confesional, también pertenece a la orden de los Franciscanos,⁸ es abiertamente católica pero su proyecto institucional y el tipo de impacto dentro del medio universitario privado es más restringido. Aunque pertenece a la FIMPES y a la AMIESIC, surge en 1981 desprendida del Colegio Simón Bolívar, en realidad, abrió con una carrera comercial en los cuarenta y posteriormente la Normal en 1952, cambió en 1984 a Licenciatura en Educación Primaria. La USB forma parte del organismo Centros Culturales, S. C.

Esta institución es pequeña con procesos muy cerrados de operación, en sus antecedentes podemos encontrar una buena parte de la explicación de su funcionamiento. La USB también es resultado, como muchas otras, de un proyecto que se limitaba a ofrecer servicios de educación básica. Su proceso de expansión entre las familias mexicanas católicas, condujeron a ofrecer poco a poco niveles educativos superiores. En 1943, la congregación de hermanas franciscanas de la Inmaculada Concepción, trabajaban junto con los hermanos de las Escuelas Cristianas, donde pertenecen los hermanos Lasallistas, quienes atendían exclusivamente el colegio para varones. Por ello, se propuso crear una escuela que atendiera a niñas con el mismo sistema de trabajo lasallista y con los principios de la filosofía franciscana, su crecimiento fue acelerado: en 1994

⁸ Así llamada con relación a su fundador San Francisco de Asís.

abrió la primaria, al año siguiente el jardín de niños, la secundaria y la carrera de Comercio. La preparatoria se fundó en 1957 con estudios incorporados a la UNAM, su personal tanto administrativo como docente es básicamente de religiosas. Desde finales de los noventa empezó a abandonar el sistema de atención femenina para implementar poco a poco un sistema mixto. También se caracteriza por tener un sistema de control de los contenidos y del personal académico que son supervisados desde la dirección general.

Es importante decir que el control de los contenidos no es exclusivo de las instituciones confesionales, lo que varían son las formas de ejercer el control. Casos como la Unitec, institución no confesional, son muy reveladores donde sus contenidos programáticos tienden a supervisarse. Los profesores no tienen posibilidad de abundar en ningún tema porque hay un seguimiento riguroso de registro de hora-semana impartida contra contenido dado. No hay la posibilidad de detenerse en algún contenido que no haya quedado suficientemente claro, el producto, como en las fábricas, debe entregarse en el día y la hora establecida. En este caso, el producto es la clase impartida con el contenido previsto para ese día, esto implica poca interacción de los profesores con los estudiantes, incluso entre los profesores y las autoridades: “[...] los programas son restrictivos, no puedes general discusiones amplias e interesantes como en la universidad pública [...] se tiene que ver en un curso de cuatrimestre lo que en la pública se ve en dos semestres [...]” (Patricia, PR.5, 1).

La Unitec ha tenido diversas etapas en su desarrollo, la fase de su surgimiento inicia en 1966 y contrariamente a la tendencia de muchas instituciones superiores no se desprende de una escuela preparatoria. Más bien tuvo un sentido contrario, inicia como institución de educación superior y hasta 1980 se funda su bachillerato. Como se pudo constatar en el último relato tiene un funcionamiento con un plan cuatrimestral implementado desde 1979, aquí el propósito es ofrecer estudios realizables en menor tiempo. Tiene en común con otras instituciones la gran fase de expansión en la década de los noventa con la apertura de nuevos campus en la Ciudad de México

a principios del siglo XXI, crece hacia entidades como Monterrey y Jalisco, pertenece a FIMPES desde 2001 y en 2008 forma parte del consorcio Laureate Education Inc.⁹

Dentro del rango de instituciones caracterizadas como comerciales y seculares se encuentra también la Universidad ICEL (International College for Experienced Learning), esta institución surgida en los noventa inició con la modalidad de bachillerato tecnológico en dos planteles en la zona de Lindavista y de la Zona Rosa, respectivamente. En 1991, ofrece secundaria técnica ubicándose en zonas de alta demanda y marginalidad. Con esta misma lógica se fundan en 1994 los planteles con estudios superiores, incluyendo maestrías, en Iztapalapa, Zaragoza y La Villa. Su fase de mayor crecimiento se produce hacia finales de los noventa y principios del siglo XXI abriendo planteles en la zona conurbada. Del mismo modo que la Unitec, su proyecto no es atender de ningún modo a grupos sociales de altos ingresos, se ubica más bien en el rango de las instituciones de absorción de demanda, para quienes no logran ingresar a las instituciones superiores públicas. Sus colegiaturas son baratas en relación incluso a la Unitec.

La Universidad ICEL, a pesar de los estancamientos de los últimos años en el sistema privado, no ha dejado de crecer, tiene una combinación entre sistemas de descuentos y becas, combinados con bajas cuotas que permanecen en el mercado educativo. También tiene una modalidad cuatrimestral con el mismo propósito de ofrecer carreras de corto tiempo y titulación a partir del posgrado: “[...] con ello se han amarrado clientes cautivos...no los sueltan hasta que hacen la maestría y el gancho es la doble titulación [...]” (Alma, PR.6, 1). El llamado “Esquema de Fortalecimiento Institucional” implica centralmente la expansión, que se basa en implementar programas educativos de licenciaturas de más demanda por los es-

⁹ Consorcio que integra actualmente a más de 35 universidades en América, Europa y Asia. En América es donde tiene más universidades sobre todo en el Cono Sur. En esta región cuenta con más de 13 instituciones distribuidas en Brasil, Chile, Ecuador y Perú.

tudiantes y por el mercado laboral. Este mismo esquema se plantea en el área de posgrado y en las actividades de educación continua. Asimismo es una institución acreditada por la FIMPES.

Existen al menos dos elementos que persiguen estas instituciones independientemente de sus características y grupo social al que están dirigidas: su acreditación y su registro de validez oficial de estudios (RVOE). Este aspecto tiene repercusiones directas en la imagen del mercado educativo, desde este punto de vista, resulta un aval que garantiza los estudios ofrecidos. La acreditación tiene niveles y diversas modalidades, entre ellas: las acreditaciones de organismos nacionales como la FIMPES, en otros casos las instituciones se incorporan a los procesos de ISO 9000 y otros similares. Aunque también encontramos con mucha fuerza la búsqueda de reconocimientos mundiales de cualquier índole que las hagan aparecer como instituciones internacionales.

Por otra parte, el RVOE es un elemento central, éste se da por programa académico no por institución, lo cual significa que pueden coexistir en las instituciones programas con reconocimiento y sin él. Esta situación también marca la diferencia entre las instituciones; por lo regular, las universidades de prestigio cuentan con todos sus programas registrados. En los noventa se dio un proceso de apertura y desregulación que permitió a las instituciones emergentes operar con irregularidad (Olivier, 2007b). Los diálogos entre universidades se realizan con otras similares, es decir, instituciones del tipo de Unitec, ICEL o Grupo Sol por mencionar algunas tienen ciertos rasgos que las identifican y por los cuales establecen procesos isomorfos que van desde el flujo de sus profesores, hasta el tipo de oferta de programas (con o sin reconocimiento) y sus formas de publicitarse.

Como se pudo constatar, las instituciones de carácter religioso –vaya la discusión de confesional o no– también tienen un nivel importante de interlocución, de lo que son y de lo que no quieren llegar a ser. Tienen algunas de ellas ámbitos muy delimitados de apertura hacia afuera, pero finalmente cuentan con elementos co-

munes: sus valores asentados en el evangelio católico. En sus instalaciones cuentan con capillas donde ofrecen servicios religiosos a la comunidad educativa, algunas asumen un carácter más misionero y evangelizador, otras simplemente se orientan por principios cristianos pero con un fuerte sentido de defensa ideológico-religiosa.

Las instituciones privadas son en extremo diversas, no obstante, y de distintas formas llegaron a un punto crítico: entraron en una etapa en la que debían redefinirse para permanecer en el mercado educativo. Algunas de ellas incluso para sobrevivir lo que marcó fuertes medidas definidas por un contexto de transición, en las etapas previas, es decir, los noventa y albores del siglo XXI, los movimientos de las instituciones privadas respondieron de algún modo a los oleajes de las universidades públicas. En esta etapa intermedia, se marcan las características peculiares de cada institución, que al mismo tiempo tendieron a transformarlas en los años subsecuentes.

Los procesos de transición

Los procesos de transformación del sistema privado ocupan un periodo similar al observado en las universidades públicas. Sin embargo, existen algunos elementos propios de las instituciones privadas que impactan específicamente sobre todo en la década de los noventa. Las instituciones privadas en los setenta eran unas pocas, paulatinamente se consolidaron en la década de los ochenta, este proceso se refiere a cómo adquirieron “renombre” a lo largo de la década. Este reconocimiento no es solamente social, también comienzan a figurar en instancias del aparato oficial como la ANUIES, logrando amplia presencia en los noventa. En términos de la expansión, las instituciones privadas tienen, en la última década del siglo XX, su época de oro.

Han sido años de una gran transformación. Recuerdo que en el 1995 hubo un boom [...] un crecimiento fuerte de la universidad (Ulsa), a raíz del error de diciembre, sobre todo recibimos a muchos estudiantes que por cuestiones económicas no pudieron estar en la Ibero o en la Anáhuac,

esto lo sé porque se hace una entrevista en el proceso de admisión a los estudiantes y hay la posibilidad de indagar porque llegaron ahí. Incluso estudiantes de semestres avanzados llegaban a carreras de la Ulsa por problemas de pago en instituciones de elite [...] (Ángel, PR.2, 1).

Este relato demuestra cómo en la crisis económica de 1995, los estudiantes de universidades caras se cambiaron a otras con cierto prestigio académico ofrecían colegiaturas más baratas. En la época actual, la “fuga” a instituciones más baratas tiene un tope: “los padres opinan que si se trata de cambiar de una institución de elite a otra menos cara, pero con prestigio está bien, aún en éstas las colegiaturas son altas, no se trata de cambiar a una privada cualquiera [...] mejor es que se vayan a la UNAM [...]” (Ángel, PR.2, 1). En la licenciatura, sobre todo, el crecimiento de las instituciones privadas fue relevante en los noventa, las instituciones medianas lograron fortalecerse y expandirse a otras entidades federativas. No eran únicamente las universidades con capital empresarial las que podían crecer, las pequeñas y principalmente las universidades medianas pudieron ampliar su red con mayor facilidad:

Hubo un crecimiento importante en la matrícula, a nivel licenciatura rebasábamos los 8,000 estudiantes cuando lo normal era abajo de 6,000. En el posgrado llegó a poco más de dos mil estudiantes. El crecimiento fuerte propició que la universidad cambiara mucho [...] en el terreno de lo administrativo empeoró con el crecimiento, la institución se hizo inmanejable con los tradicionales procesos con los que se acostumbraba manejarse [...] los procesos administrativos cada vez se hacían mas burocráticos, se perdió la filosofía de la universidad que era la atención personalizada y esto creó a mediano plazo un problema muy fuerte [...] (Ángel, PR.2, 1).

Las épocas de bonanza tuvieron repercusiones en algunas instituciones, que no permitieron ver a sus propietarios que la escalada de crecimiento llegaría en algún momento al límite. La inestabilidad de la economía mexicana ha sido elemento de contención a un cre-

cimiento aún más acelerado de las instituciones de carácter eminentemente lucrativo. La demanda tuvo un tope importante en el año 2000 en instituciones del tamaño de la UIC y de la Ulsa, especialmente esta última sufrió un debilitamiento en ese año, cuando un número importante de estudiantes de bachillerato se desplazaron a instituciones como el Unitec y la Universidad del Valle de México.

En los primeros años del siglo XXI, hubo un fenómeno interesante que contempla dos aspectos: por una parte, se observa una recuperación económica de ciertas capas de las clases medias, por otro lado, se satura el mercado educativo de establecimientos privados lucrativos con un modelo más económico, con horarios flexibles y abierto para cursar estudios con garantías de titulación, entre otros, que la presentan como opción atractiva para quienes realizaban un gran esfuerzo por pagar una educación privada. La correlación de ambos aspectos trajo consecuencias en la matrícula de las instituciones de rango medio, pues los estudiantes-clientes migraron a otras opciones. Algunos regresaron a las instituciones de primer rango, de elite, prestigiosas y caras, mientras que otro grupo renuncia para desplazarse a opciones baratas, que además les permitían trabajar para pagar sus estudios.

[...] la Ulsa se durmió en sus laureles pensando que siempre iba a crecer, a partir de 2002-2003 comenzó una baja en la matrícula. Nosotros tenemos un estudio de tendencia de matrícula y estamos en una situación de caída en términos generales. De las 21 licenciaturas que tenemos, cuatro o cinco tienen una tendencia estable, como Medicina, que funciona mejor en la universidad, tiene una sobredemanda. Incluso, otras que sobreviven son Arquitectura, Comunicación, Diseño Gráfico y Derecho, las demás tienen problemas considerables de matrícula. Actualmente, se está agudizando el problema pero se realizan diferentes estrategias para revertirlo [...] (Darío, PR.2, 2).

Existe una opinión general de que las instituciones privadas desde las tradicionales –surgidas en los cuarenta– hasta las que en los se-

senta y setenta que no estaban perfiladas abiertamente al carácter lucrativo, tenían una tendencia isomorfa respecto a las universidades públicas. Un rasgo común para legitimarse académicamente era tener como referente la UNAM, se copiaban los aspectos característicos sobre todo en términos de tradiciones fuertes como los edictos para los exámenes o las ceremonias de doctorados *honoris causa*. La implementación de programas académicos incorporados a la UNAM entre otros aspectos dan cuenta de cómo había una idea semejante de lo que debía ser una universidad:

[...] se compartían ciertos presupuestos de lo que tenía que cumplir la educación superior a nivel de una función social y de un bien público por decirlo así[...] pero llegaron los tiempos del giro marcadamente económico. El sentido cambió y se perfilaron las universidades en su carácter de negocio, no es que antes no existiera, siempre se han considerado empresas que tenían que generar sus propios recursos para subsistir, pero entre 1993 y 1994 comenzó un deslizamiento clarísimo al mercado con todo lo que esto implica [...] (Diana, PR.1, 1)

El punto del cambio se produce cuando se invade el espíritu de competencia general en los servicios de la oferta privada. El surgimiento de muchas alternativas, con menores costos incluso, modificaron las estrategias. Además se presencié la situación real de la caída de la matrícula como un elemento general. Si bien algunas instituciones aluden a la presencia de oferta de establecimientos meramente comerciales, otras consideran más importante la fuerza, en términos de prestigio, de instituciones no confesionales como el ITESM. En los casos concretos de la UIC y la UP la disminución de la matrícula ha sido muy evidente no sólo para las autoridades sino para la comunidad en general.

[...] la disminución de la matrícula llegó a puntos alarmantes. Hay carreras que tuvieron que cerrarse, otras tuvieron una reducción hasta de 80% en el número de estudiantes [...] En la UIC la carrera de pedagogía

disminuyó en un 70%, se puso en discusión su viabilidad y hasta la fecha dudo que pueda continuar [...] sin embargo, hay carreras que se sostienen como Comunicación, Psicología y Odontología pero sobre todo en las carreras de negocios como Administración y Contaduría que han “robado” mucha gente [...] Benjamín (PR.3, 1).

El caso de la Universidad Panamericana, a pesar de presenciar una disminución en la matrícula, ha tenido un resultado distinto pues su oferta académica siempre ha tenido mayoritariamente un enfoque empresarial en todas sus carreras. La disminución se encuentra especialmente carreras humanísticas y ciencias sociales. Los virajes de las instituciones son guiados por la demanda, las instituciones modifican sus planes de estudio, hay gran movilidad en apertura y cierre de carreras, especializaciones y posgrados, cuentan con un claustro de profesores que tienen también cierta movilidad, pero un elemento adicional en esta etapa de transición es que la mayor parte de la inversión se encuentra en el rubro de la publicidad.

Algunas instituciones, desde su propio nacimiento, manejan una política de promoción publicitaria muy clara, como la Universidad ICEL o la Unitec. Otras instituciones no lo tenían contemplado como un aparato concreto de la universidad, en el caso de la Ulsa o la UIC. Incluso instituciones como la USB con propósitos muy lejanos a publicitarse por medios comerciales abren su página de internet con el siguiente slogan: “[...] ¿No obtuviste un lugar en la UNAM, UAM o IPN? ven e inscríbete con nosotros [...] *Per Scientiam ad veritatem* (Por la ciencia tendemos a la verdad) [...] La investigación metódica y profunda de las ciencias, la filosofía y la vivencia de la fe, son los elementos que nos conducen a Dios, que es la Verdad” (fuente electrónica, USB, 2009).

Esta combinación de componentes publicitarios y un sentido evangelizador son resultado del contexto competitivo que han forzado a las instituciones a no quedarse al margen. Se inició una dinámica de promoción de las instituciones por todos los medios posibles, se ha hecho toda la publicidad necesaria, hasta donde

los recursos de la institución lo han permitido. Las instituciones novatas, a pesar del tiempo que tienen en el medio de la educación privada, surgieron en una época donde había menos competencia, no necesitaban hacer promoción porque aún así llegaban los alumnos. La UIC intentó resistirse al esquema publicitario para perpetuarse en el medio, pero con pocos resultados:

[...] Las autoridades no han querido invertir en promoción y eso es algo que desde dentro, directores y profesores les decían a los dueños “necesitan gastar en promoción ¡nadie nos conoce! como quieren tener alumnos si nadie sabe que existimos”[...] o si pasan y ven un edificio con una fachada que no tiene que ver nada con el interior, que tiene grandes instalaciones, muy buena infraestructura [...] en cambio otras instituciones que no tienen esa infraestructura hacen una promoción increíble y tienen muchos más alumnos [...] (Benjamín, PR.3, 1).

Algunas instituciones como la UP, a pesar de la gran inversión en publicidad, no han logrado despuntar nuevamente como en antaño. Al hacer referencia a este punto en particular entre los entrevistados, se destacan tres circunstancias: 1) la competencia frente a instituciones muy fortalecidas; 2) las crisis económicas, y 3) el reciente proceso que ha otorgado prestigio a las universidades públicas, a partir de la aparición de la UNAM en los rankings internacionales. La fama negativa creada por el aparato estatal en los noventa respecto a las universidades públicas, recientemente se ha reconvertido por un conjunto complejo de factores como los señalados anteriormente.

En los principios fundacionales de las instituciones confesionales, se promueve un proceso educativo “que tenga como prioridad el desarrollo de los procesos culturales sin ponderarlos con criterios de rentabilidad, pero sin arriesgar las condiciones mínimas de sustentabilidad [...]” (UIC, 2008). El desplazamiento a criterios abiertos de competencia por la obtención de estudiantes-clientes se convirtió en el elemento central años después. Por lo regular, no se abre nin-

gún proyecto o programa si antes no se hace un estudio de mercado para determinar cuánto dinero va a reeditar, no solamente se evalúa la viabilidad académica, sino además contempla el margen de ganancia. El cambio radical se ubica justamente en este punto, gira de un principio de sustentabilidad a un principio lucrativo.

[...] En la UP he vivido dos universidades distintas la de principios de los noventa y la de finales y primera década del siglo XXI, ya no les interesa tanto lo académico, a lo mejor sí que tengas un nivel de maestría y de doctorado porque les da cierto “caché” pero no porque vayan a tener grandes programas de investigación, porque no destinan grandes presupuestos a esto, sino porque lo pueden vender mejor, es cuestión de imagen no es una cuestión sustantiva [...] (Teresa, PR.1, 2).

Existen ámbitos que reeditan poco a las instituciones y, por lo tanto, tienen para ellas un menor interés. Las universidades privadas en lo general no se han interesado por desarrollar investigación, son instituciones marcadamente docentes. El punto es saber, dentro de las propias vivencias y opiniones de sus protagonistas, cómo se ha vivido este aspecto de manera interna. Las pequeñas iniciativas recientes provienen principalmente de recomendaciones de la FIMPES, aunque tampoco es una exigencia de la FIMPES, pues sólo resulta una recomendación.

En los parámetros que la federación contempla en el rubro de excelencia, se encuentra la investigación, pero si las universidades no la realizan, no pasa a mayores. Por lo regular, las instituciones no atienden la recomendación, reiterando su importancia pero no afecta su permanencia en la federación porque el mayor peso reconocido se encuentra en el ámbito de la docencia.

En opinión de los entrevistados, la FIMPES actúa con ciertos lineamientos de la ANUIES para marcar los indicadores de calidad, específicamente en los rubros de investigación y publicaciones. No obstante, las universidades privadas lo han tomado más como una cuestión que puede darles prestigio y, por lo tanto, colocarse mejor

en el mercado educativo. El punto a destacar es que, a pesar de la implementación de estos indicadores y de las recomendaciones de la FIMPES, la situación en términos reales no ha hecho que las instituciones desarrollen la investigación, entre otros aspectos, influye la manera en cómo operan los organismos certificadores:

[...] Las instituciones solo tratan de cubrir más o menos las apariencias, lo he presenciado en distintas universidades privadas [...] y muchas veces me he sorprendido de que la FIMPES certifique ciertos programas cuando tú mismo en la autoevaluación estas viendo que no va a pasar...son evidentes los problemas y después te enteras que pasa la certificación, yo a FIMPES en concreto no le creo tanto [...] se va a oír muy burdo lo que voy a decir pero la FIMPES vive de las cuotas de sus agremiados, si se la pasan rechazando, ya no tienen cuotas y se acaba el negocio [...] (Mariano, PR.4, 1).

Según apreciaciones de la mayoría de los entrevistados considera que existe cierto rango flexible para que las autoridades dialoguen con los comités de la FIMPES y así se obtenga otra oportunidad de resarcir los déficits: “[...] sí se da una especie de cabildeo previo y posterior a los auto-estudios en los que se prepara el terreno para conseguir la certificación, pero éstos ya ocurren tras bambalinas esto no se ve en el auto-estudio [...]” (Mariano, PR.4, 1). Los procesos de auto-estudio que se reportan a la FIMPES se hacen según determinación de cada institución. Algunas hacen el proceso muy cerrado, por lo regular, las autoridades definen la imagen a proyectar y contratan un equipo para realizar la parte técnica y la presentación de la información. Otras instituciones por la falta de recursos, invitan a un grupo más abierto de profesores a participar en la autoevaluación. En ambos casos se confía en que se aprobará su certificación.

Algunas instituciones cuentan con áreas llamadas de investigación, que intentan cubrir las recomendaciones de la federación. Lo interesante de ello es analizar cómo operan. La Ulsa cuenta con un centro de investigación que se organiza en líneas a partir de un pro-

grama rector de investigación institucional, lo componen alrededor de 30 investigadores, que también imparten docencia. Este centro trabaja en áreas como la cibernética, desarrollo ambiental, medicina, y educación; sin embargo, ha tenido dificultades para operar, en primer lugar, porque está alejado organizativamente de las escuelas y facultades. Los profesores-investigadores tienen dos cargas desarticuladas: la académica y la investigación. Sus actividades dependen de dos jefaturas distintas:

[...] si tienen que ir a algún congreso deben pedir permiso al jefe de la escuela o facultad y se complica porque aunque tienen toda la justificación de salir como investigador como docente no. Luego hay situaciones de la investigación que requieren tiempo y en la docencia no hay quien lo supla, la idea de tener un centro de investigación es una idea antigua, se pensó como una forma de concentrar los recursos en una sola dependencia y distribuirlos de manera equitativa pero se ha comprobado que no es tan eficiente porque el investigador-académico incluso está desvinculado del proyecto de la universidad porque se trabajan la mayoría de las veces proyectos personales [...] (Ángel, PR.2, 1).

En este relato, se observa un problema de articulación y en otras instituciones el problema es totalmente contrario, se encuentra en la perspectiva unívoca del conocimiento y en un excesivo control de los temas y las perspectivas. En la UP el espacio de investigación es dominado por el área de la filosofía, pero con una sola perspectiva que va más allá de los temas que se abordan, parte de una concepción general de la propia institución y de su congregación:

[...] no les interesa la investigación en otras áreas, ¿para qué? porque una de las características de la filosofía tomista, dentro de sus premisas, es que es la única filosofía verdadera, la única que es posible [...] los filósofos dominan la institución y parten de que desde la filosofía tomista se puede explicar todo. Para qué estudiar psicología o sociología, por ejemplo, si la filosofía lo resuelve todo. A la pedagogía la ven como carrera de segunda.

Tengo la percepción de que en la UP hay cierto desprecio de los filósofos a los pedagogos, como si éstos fueran gente práctica pero no seres pensantes. Esto se observa en los propios contenidos de la carrera y luego en sus investigaciones [...] He presenciado actitudes que dan a entender que a los pedagogos no es necesario hacerlos pensar, por lo tanto, basta con darles algunos principios generales de filosofía a los alumnos porque “nosotros somos los filósofos y tenemos la verdad” y además el punto de vista es para qué incorporar a alguien de afuera a que les enseñe otras cosas “ni les van a servir, pero además son falsas” y esta es la misma idea que tienen para la investigación [...] (Teresa, PR.1, 2).

En las instituciones analizadas solamente algunas tienen contemplado incorporar la investigación como un elemento de cambio institucional, puede responder a las presiones del mercado, en tanto quieren proyectar una imagen de excelencia. La presión de la FIMPES es relativa, no obstante, algunas han hecho ciertos acercamientos para abrir centros de investigación con resultados diversos. Pero al mismo tiempo hay instituciones que no tienen el menor interés de abrir estos espacios. Tampoco la FIMPES u otro organismo acreditador ponen énfasis en este rubro. Para la federación y para el ámbito institucional privados, las instituciones se dedican exclusivamente a la docencia. Los propietarios de este tipo de establecimientos ven a la investigación como una inversión a muy largo plazo en la que no piensan entrar. Si la idea es atraer clientes creando la imagen de cierto prestigio académico, la apuesta no es hacia la investigación, pues no es un negocio redituable. La atención gira entorno a las modalidades accesibles de titulación y otros elementos atractivos que den, entre el público demandante, la expectativa de una educación profesional accesible y rápida.

En tal sentido, y conforme a la información recabada, puede observarse que los cambios tuvieron un mayor esfuerzo en las instituciones que se encontraban en vías de consolidación en la década de los ochenta; los noventa significaron para éstas una fase de reajuste necesario donde implementaron algunas aproximaciones a centros

de investigación como mecanismo. El sector que desarrolló cambios contundentes, en el mercado, fueron las instituciones confesionales:

[...] Pienso que en algún momento sobretodo en sus inicios sus inicios ciertas universidades católicas tenían un interés formativo en concreto dentro de su línea religiosa, algunas han logrado sostenerse dentro de una línea intelectualmente muy fuerte como el caso de la Universidad Iberoamericana, pero la mayoría ha sido absorbida por el mercado [...] (Teresa, PR.1, 2).

La expansión del sistema privado y la presencia de instituciones abiertamente comerciales cambiaron completamente el escenario, sin embargo, el impacto fue diferenciado entre los distintos rangos que conforman la educación superior privada. Se han presenciado distintos puntos de choque: uno ha sido la concepción de una universidad confesional sectaria, poco abierta a los procesos del exterior, frente a otras que rápidamente absorbieron el discurso y mecanismos de la mercadotecnia. Otro punto de choque ha sido entre las instituciones de rango medio frente a instituciones emergentes de bajo costo. La conversión de las acciones de las instituciones, principalmente las tradicionales religiosas, han sido condicionadas por los ritmos marcados por la competencia.

Los embates de los cambios: entre la permanencia y la sobrevivencia

Una afirmación generalizada es que las instituciones privadas se caracterizan por ser espacios predispuestos a ajustarse más rápidamente a los cambios que demanda el contexto. Sin embargo, no necesariamente muestra en plenitud las características tan diversas que tienen las instituciones. Este supuesto que asocia a las universidades privadas con un espíritu renovador constante, probablemente corresponde a que estas instituciones incorporan carreras

novedosas de alta demanda con un interés básico de vincularse al aparato empresarial. En la gestión, esto no suele ser siempre así, existe un conjunto de instituciones a las que se les ha dificultado mucho organizarse de manera distinta a su tradición, pero como ya he señalado en el apartado anterior, los signos de la competencia las han obligado a adoptar nuevas formas.

En la Ulsa la figura de mando en la rectoría ha tendido a basarse en las atribuciones personales de quien dirige, así se marca un estilo de gestión que podría considerarse como un liderazgo carismático. El propio Consejo decide la elección del rector en función de tales atribuciones. Para una universidad como la Ulsa, y muchas otras privadas, esta es una verdadera cualidad que retribuye en beneficios a las instituciones.

En los años noventa, en opinión de los entrevistados, la Ulsa tuvo a uno de los rectores más carismáticos en la historia de la universidad. Consiguió posicionarla en el sistema superior, cuando se incorpora al Consejo Nacional de la ANUIES, su propósito era que la universidad tuviera un lugar dentro de las instituciones privadas renombradas y que, al mismo tiempo, tuviera cierta presencia a nivel nacional, dadas sus intenciones de expansión territorial.

Los estilos de gestión marcaron diferentes rutas para lograr el propósito de crecimiento. Un año después, en 2001, con la llegada de un nuevo rector se cambia la forma de conducir a la Ulsa. Su idea estaba más vinculada a los principios de “Hermanos de las Escuelas Cristianas”, del que a propósito formaban parte los dueños de la universidad. La concepción de dicha congregación religiosa se fundamenta en dar educación a los más necesitados. Esto dio un giro al proyecto de expansión impulsándose la fundación de un campus en Nezahualcóyotl.

A pesar de la poca viabilidad de abrir una institución privada en una zona considerada marginal, los resultados fueron opuestos. En esta zona hay focos de polarización extremos porque, si bien hay concentraciones de población con graves necesidades económicas, se encuentran también otras con fuertes capacidades monetarias de

algunos grupos comerciantes. Finalmente, el campus Ciudad Nezahualcóyotl resultó un proyecto viable y exitoso en términos de su propia sustentabilidad y ganancias, cuenta con una demanda bastante generosa, que a la larga mostró también cómo los grupos sociales de reciente mejora económica son potenciales demandantes de universidades de paga que les añaden cierto prestigio social.

[...] Yo trabajé en ese proyecto. Hicimos varios estudios y nos dimos cuenta que efectivamente hay mucha gente en pobreza pero también muchas otras que han hecho mucho dinero como comerciantes, dueños de bodegas, proveedores del comercio informal, etcétera que han vivido siempre en Neza y aunque tengan dinero no quieren irse de ahí. Tienen sus case-rones y aspiraciones de otro tipo [...] es muy curioso porque este campus está funcionando sin ningún problema de tipo económico. Empezó siendo subsidiada pero ahora no tiene ningún problema, se sostiene sola y sigue creciendo [...] (Darío, PR.2, 2).

La fundación de la Ulsa, Ciudad Netzahualcóyotl fue un logro interno a pesar de ciertos desacuerdos de estudiantes y padres de familia se quejaron del establecimiento de un campus en “aquella zona de marginados”, que desprestigiaría socialmente a la universidad.¹⁰ En el periodo de 2001 a 2006, la gestión de la rectoría se concentró solamente en este proyecto. Como consecuencia, la Ulsa perdió peso en otros frentes y perdió la responsabilidad que tenía en el Consejo Nacional de la ANUIES. Algunas instituciones proyectaron su expansión en términos de su presencia, en ámbitos de gran demanda no necesariamente vinculados a zonas de altos ingresos. En esta etapa se observa mayor variación y complejidad en los procesos de la dinámica del sector privado. En tal sentido, un elemento a considerar, en las clasificaciones existentes para estudiar los gru-

¹⁰ Incluso en una de las entrevistas se reveló que, en esa época, un grupo de estudiantes exigían que no se le pusiera el nombre de Universidad La Salle para “marcar las diferencias” (PR.2).

pos sociales que asisten a las instituciones privadas, es el costo de inscripciones y colegiatura más las becas que ofrecen. También hay que tomar en cuenta en este sentido la variación de costos de las carreras que se ofrecen.

En la Ulsa, las carreras de mayor demanda como medicina o ingeniería cibernética son las más caras, 50 mil pesos aproximadamente el semestre, frente a carreras más baratas como filosofía o ciencias religiosas, 15 mil pesos al semestre. Estas últimas junto con la carrera de ciencias de la educación están subsidiadas por la propia universidad porque no son autofinanciables en términos de su baja demanda. El sostenerlas forma parte de una concepción de índole más inspiracional:

La Ulsa las sostiene porque se entiende que son para cumplir con sus propósitos, desde un punto de vista romántico si se quiere. Eso no es comercial porque sostener filosofía o ciencias religiosas que son deficitarias o a ciencias de la educación que se van tambaleando –a veces bien, a veces mal, a veces con números rojos y otras con negros– pues demuestra esto. Ciencias religiosas es muy similar a teología y atiende generalmente a religiosos de otras congregaciones hay una restricción porque quien tiene mayor demanda es la Universidad Pontificia de México, es completamente clerical, y recibe a seminaristas y monjas de casi todo el país. Se llama ciencias religiosas porque no se le puede llamar Teología porque tiene broncas con el Pontificado, pero también atiende a seglares que se acercan, curiosamente analizando a la gente que se inscribe a la carrera, por lo general es la segunda carrera y son seglares. Filosofía es una de las pocas particulares que tienen filosofía y su matrícula es relativamente alta para universidades privadas que ofrecen filosofía, creo que son entre 60 y 70 que para mí son pocos en este contexto [...] (Ángel, PR.2, 1)

Por su parte, la UIC muestra características diversas al mismo tiempo, si nos atenemos a la clasificación de Levy (1986), esta institución sería de absorción de demanda, pero tratando de asemejarse a las instituciones de elite, sobre todo en algunas carreras, tanto en la

implementación de programas académicos similares como en sus costos. Las carreras de comunicación, odontología y psicología son un ejemplo de ello, son equiparables en costo a la Universidad Iberoamericana, la UP o la Anáhuac, que por cierto son de las universidades privadas más caras del país. Sus precios van de los 11 a 13 mil pesos mensuales. Pero de la misma manera que la Ulsa las carreras de teología y filosofía son muy económicas, llegan a costar hasta 500 pesos al mes.¹¹ En esta combinación de procesos, se incluye la propia dinámica del contexto de mercantilización educativa con los propósitos fundamentales de las instituciones:

...El *Opus Dei* es lo mas conservador que te puedas imaginar y esto se refleja en las carreras de la UP. Hay un discurso abierto que afirma que la formación profesional y científica es lo más importante, cuando vemos que en el fondo hay un negocio evidente. Pero además de eso a mí me da la impresión que la universidad es una especie de coto de caza para las nuevas vocaciones que ellos requieren. O sea aumentar sus propias filas de adeptos al *Opus Dei*. En el caso de la pedagogía lo veo claramente, es una carrera preponderantemente femenina y está controlada por la sección femenina del *Opus Dei* [...] ellas hacen toda una labor de proselitismo [...] si tú me preguntaras que les interesa más el negocio o el proselitismo, no sabría decirte cuál de las dos porque ambas podrían estar al mismo nivel [...] tienen el signo de pesos marcado en la frente y no lo pueden ocultar. A veces prefieren contratar a gente con menos formación pero que les va a costar menos, que a alguien con mayor formación, de cierto nivel porque le van a tener que pagar más y no están dispuestos a pagar porque todo lo ven como gasto, o prefieren a sus doctorados de Navarra que se pueden hacer directo

¹¹ En estas carreras, acuden a estudiar miembros de algunas congregaciones religiosas que no tienen recursos para tener sus propias escuelas y establecen acuerdo con la UIC. En esta relación entre congregaciones, el beneficio es pagar algo moderado para realizar estudios superiores como en el caso de la UIC, que concentra los estudios y todas las demás pagan algo moderado. Las carreras son reconocidas por la SEP y también se ofertan a público abierto.

de la licenciatura al doctorado y regresan en dos años ya doctorados y así le hacen, tienen doctores con su formación ideológica [...] (Diana, PR.1, 1).

Son persistentes este tipo de contradicciones, hay un discurso tácito principalmente en las instituciones confesionales que se resisten a identificarse como establecimientos comerciales. Pero al mismo tiempo se involucran en lógicas de comercialización pues las colegiaturas son su principal fuente de financiamiento, esto al final es vender un servicio, y han tenido que incorporar mecanismos de publicidad y “promociones” en su oferta pero aún no se atreven a aceptar que han tenido que incorporarse al mundo de la mercadotecnia. En la Ulsa se han resistido a esto, se han negado a llamarle departamento de mercadotecnia o un término similar al área que se encarga de la promoción de la universidad, lo llaman Departamento de imagen y difusión y se justifica afirmando que no puede asumirse como una institución mercantil porque: “[...] lo que ofrecemos no es una mercancía y nuestros estudiantes no son clientes, son sujetos de formación [...]” (Darío, PR.2, 2). Sin embargo, este departamento opera con los parámetros que marcan las organizaciones que venden servicios.

La realidad de la matrícula ha presionado para implementar acciones de este tipo. La Ulsa cuenta con preparatoria, podría pensarse que los egresados continuarían sus estudios superiores ahí mismo, pero los datos arrojan que menos de 30% se quedan en la institución (Darío, PR.2, 2). Con relación a otros bachilleratos particulares la preparatoria de la Ulsa es más barata (aproximadamente dos mil pesos mensuales), uno de sus directivos tiene razones para pensar que un buen número de personas que estudian en la preparatoria, después no pueden pagar las carreras de la universidad. Sumado a ello se encuentra el propio modelo lasallista, de la secundaria y preparatoria: “[...] podemos ver que hay un pase casi obligado de la secundaria a la prepa de La Salle pero después terminan cansados de un mismo modelo de inspiración cristiana, que les inhibe mucho, se reprime demasiado la expresión juvenil de

reventarse y de experimentar, esto les fatiga [...]” (Ángel, PR.2, 1). Estas instituciones imparten catecismo, mediante materias disfrazadas con el nombre de humanidades, intentan formar en un tipo de comportamiento muy ligado a la idea judeo-cristiana.

En instituciones como la Unitec, no se dan estos conflictos, en cambio se presentan otras problemáticas que repercuten fuertemente en la formación profesional. En los contenidos de sus programas curriculares, más bien establecen híbridos de muchos programas de otras instituciones, una consecuencia –según las afirmaciones de los entrevistados– es que no hay un perfil de egreso bien definido: “[...] es una suma de los perfiles de muchas universidades y esto causa confusión en todos y ha provocado hasta la deserción [...]” (Patricia, PR.5, 1).

El problema del abandono por un lado y de la no captación de sus egresados de bachillerato, como en el caso de la Ulsa, ha hecho a las instituciones buscar alternativas: una es establecer programas de becas y ofrecer planes accesibles de titulación. En el primer punto, puede constatarse un aumento en la diversidad de programas de becas y créditos. En el segundo aspecto, también se observa una gran oferta de titulaciones atractivas que garanticen la obtención del título profesional de manera rápida para incorporarse a la vida productiva.

Ambos aspectos, me parece, se relacionan a lo planteando con anterioridad, se vive un cruce complejo que ha marcado la coyuntura de la primera década del siglo XXI en torno a la demanda de estudios superiores, la competencia entre instituciones privadas y la crisis económica.

Las instituciones se están reestructurando con definiciones muy concretas donde la noción de calidad queda sobrentendida. En tal sentido, la implementación de becas en las instituciones no sólo hablaría de su buena voluntad para contribuir con la enseñanza superior de quienes no pueden pagar estudios superiores, sino además reciben estudiantes de buen nivel académico. En el contexto contemporáneo, la calidad se relaciona con la competencia profesional,

desde una perspectiva empresarial encontramos definiciones entre los entrevistados que aluden a:

[...] calidad proviene del latín *qualitas* que significa las cualidades que debe tener un ente o entidad [...] cuando hablamos de calidad educativa, se relaciona forzosamente con las cualidades que la enseñanza debe proveer en relación al tipo profesional que demanda el mercado o una sociedad cualquiera...si estamos hablando de una sociedad mercantil entonces los currículos tienden a formarse con las cualidades que demande cierto sector prioritario de esa sociedad, si no es así entonces mi calidad es pobre [...] (Alma, PR.6, 1).

Esta cita me parece muy significativa porque precisamente expresa la tendencia a partir de la cual se han intentado establecer los cambios curriculares y las reestructuraciones institucionales en general. El punto es que, al mismo tiempo, hay un discurso compartido en este sentido, en la práctica no logran darse cabalmente estos términos. La realidad viene a resignificar este sentido de la calidad porque el objetivo central es llanamente captar a una población diversa que demanda estudios superiores. En instituciones de absorción de demanda como la Universidad ICEL es más notorio, tienen experiencias donde ofrecen cuatro o cinco programas que permiten sobrevivir en la institución por dos o tres años. Si después de este lapso la SEP no autoriza que continúen, simplemente se cierra el programa.

El tema de la calidad de las instituciones privadas ha quedado un poco en el aire. Esta es una parte muy difícil de indagar; no obstante, pueden perfilarse algunos aspectos como los usos y costumbres para asignar calificación. Los parámetros que establecen las instituciones tienen sus diferencias, esto significa que no sólo se controlan los contenidos, como se pudo apreciar anteriormente, también el control se instrumenta en la evaluación de los estudiantes y en sus calificaciones. A continuación, presento tres relatos de instituciones distintas que lo muestran:

1. [...] Ayer revisaba los trabajos de los estudiantes del ICEL y me daba pena. El mejor trabajo no daba ni para ponerle un 8; pero en la institución éste es mínimo para aprobar 7.5 ya es reprobatorio. Si les pones menos te vas despidiendo de tu clase, porque los reprobaste a todos y al rato se quedan sin clientes. Además si preguntas el porqué tienes que ponerles forzosamente 8 como mínimo, la respuesta es “por la calidad”, esto implica que para cuando salgan al mercado de trabajo tengan un documento con un buen promedio y así el empleador diga “oh que bien” [...] pero todo es una gran falacia [...] (Alma, PR.6, 1).
2. [...] En el Unitec si tienes más de 50% de estudiantes reprobados estás fuera [...] le dan valor a otras cuestiones que los estudiantes deben de aprender más, que a los conocimientos en sí mismos [...] por ejemplo, un estudiante de universidad pública se enfrenta a otras realidades en el mercado de trabajo que un egresado de universidad privada [...] los chavos de las privadas llegan con otra actitud, no sabrán nada pero llegan con unas ínfulas que logran quedarse con el empleo [...] (Patricia, PR.5, 1).
3. [...] en la Ulsa fue enormemente decepcionante porque no tienes libertad para poner calificación según tus propios criterios [...] un día me mandaron una carta que decía “usted está entre los profesores que pusieron mayoritariamente 9 y 10 en sus calificaciones, esto es muy grave para los alumnos porque no les permite valorar en la vida el esfuerzo, etc., [...] finalmente me quedé porque en ese momento era un chambita más que me permitía aumentar un poco mis ingresos [...] (Cecilia, PL.A1, 1).

La evaluación y la calificación como parámetros de calidad son ejes transversales utilizados como medio elemental de control, son transversales porque controlan el ámbito del estudiante y del profesor al mismo tiempo. La relación académica se transforma en una relación que impacta en lo laboral por una parte, pero también se transforma en estrategia comercial para “satisfacer al cliente”. En el último caso, la Ulsa impacta en la relación laboral y además revela sus principios de control ideológico. Las reestructuraciones académicas en las instituciones privadas estudiadas han tenido cambios fundamentalmente para retener e incorporar estudiantes, pues éstos son el eje

central para el sostenimiento financiero. Los planes de estudio, los contenidos y la oferta de los servicios en términos generales están encaminados a estos dos aspectos: la retención y la incorporación de estudiantes. Por lo tanto, las medidas propuestas para realizar cambios en las instituciones se concentran en la dinámica del mercado, esto redefine la relación evaluación-calificación aún más cuando ésta gira hacia el profesor en las evaluaciones realizadas por los estudiantes:

[...] todo gira alrededor del alumno, el alumno es el cliente. El cliente siempre tiene la razón y, por lo tanto, hay un desplazamiento del lugar que ocupa el profesor. Primero es el alumno y después el profesor. El alumno es el que lo evalúa y esta evaluación marca un estilo de docencia y un comportamiento de los docentes y siento decirlo pero la calidad a veces es más aparente que real [...] (Mariano, PR.4, 1).

No obstante, lo descrito anteriormente, hay una ausencia en la atención de otros problemas de fondo. Se puede afirmar en términos generales la mayoría de las instituciones analizadas coinciden en lo siguiente: 1) Problemas organizacionales y de gestión; 2) Problemas de concepción de universidad en un entorno cambiante y distinto al de los años de sus respectivas fundaciones; 3) Falta de claridad de las funciones sustantivas de la universidad, y 4) Contexto de competencia “desleal” de otras instituciones privadas surgidas en los noventa.

La Ulsa desarrolló un proyecto de reestructuración motivado principalmente por la caída de la matrícula en 80% de sus programas académicos. Sus estrategias de cambio se articulan a las necesidades de los estudiantes-clientes, aunque se resistan a reconocerlo; sin embargo, las estrategias son implementadas, primero, para enfrentar los términos de la competencia.

[...] La universidad tiene ahorita 47 años, y está en una época de crisis como cualquier cuarentón y necesita modificarse para poder sobrevivir.

La competencia está con aquellas que tienen un proyecto eminentemente comercial como la Unitec o la UVM, pero realmente el problema de la Universidad La Salle es cómo se organiza y cómo se concibe a sí misma [...] en los noventa se burocratizó mucho, no fuimos capaces de mirar que estábamos burocratizados y ahora hay mucho personal administrativo en relación al personal académico, se debió a ese crecimiento que no se supo amortiguar, controlar, ni atender y ahora tenemos un problema gravísimo [...] (Ángel, PR.2, 1).

El tema del mercado educativo no se restringe únicamente a la competencia entre las instituciones, los profesores también compiten por conservar su empleo. La manera en como está configurada la relación laboral y las condiciones en las que se desarrolla su trabajo son inestables y constantemente vulneradas. En ese sentido, se convierte la relación docente-autoridad institucional en una relación de sumisión, que distingue la operación empresarial de la gestión, desde el punto de vista del control del trabajador y de la supervisión del producto para conservar al cliente. Su interés por los procesos de acreditación y otros mecanismos semejantes operan como instrumentos que conducen a la estandarización de los procesos, tal como en las empresas y fábricas: “[...] Las privadas por supuesto que quieren funcionar como empresas, te digo que la UIC era una institución que quería parecerse más a una universidad pública, pero ahora se convirtió literalmente en una empresa [...]” (Benjamín, PR.3, 1).

Los estudios que han realizado algunas universidades privadas se han centrado en ubicar los polos de demanda. Este tipo de estudios se han convertido en prioridad para las instituciones y han volcado las estrategias en ese punto, más que en intentar reformular su vida interna, quizá tres elementos constantes han tenido más atención: 1) la mayor afluencia de estudiantes en las zonas periféricas de la ciudad que en el centro y cómo las instituciones privadas han respondido a ello (véase distribución de instituciones en la figura 1 de la página 326; 2) la ocupación mayoritaria de espacios

publicitarios en atención al sistema de competencia, y 3) atender a demandas sociales de estatus.¹²

El tema de la calidad queda en una definición múltiple que depende del posicionamiento de los sujetos en el contexto institucional. La ley de la oferta y la demanda dicta los marcos, el agotamiento de la fórmula para formar profesionales –como mecanismo de movilidad social– ha complejizado aún más todos estos procesos. La formación en sí misma ya no es la llave de la movilidad, es el conjunto, el nombre y el prestigio de la institución tienen un enorme peso. El prestigio se vincula al quién asiste a la institución y cuánto cuesta. La contradicciones de algunas universidades, principalmente la Ulsa y la UIC, están en resistirse a la idea de entrar a los juegos del mercado. Aunque en el fondo hayan caído en ello de cualquier forma. El conflicto es ideológico y de cómo las autoridades se conciben a sí mismas.

Instituciones como la Universidad ICEL o la Unitec no viven este conflicto, pues nacieron como empresas comerciales, pero lo que potencializa sus cambios se relacionan a la búsqueda de mecanismos más eficaces de mercadotecnia. Eso justamente da otro carácter a las instituciones, lo que es interesante destacar es cómo las universidades de elite y de rango medio han adoptado formas mercadotécnicas de dichos establecimientos de bajo rango o también denominadas de garaje:

La baja calidad está en la interpretación que tienen los dueños de estas instituciones [de rango bajo] [...] muchas de ellas son negocios familiares forman corporativos, las manejan como empresas que venden un pro-

¹² Contamos con estudios de opinión muy serios, muy confiables, sobre estudiantes y futuros prospectos para ingresar a la universidad y un elemento que destaca constantemente es cómo se entiende la calidad debido a que se relaciona con lo relativo al prestigio, lo cual a la larga les dará movilidad social. Los alumnos asisten a una privada no porque se enamoren del proyecto educativo, sino porque es una forma de obtener status[...] Los que conocemos de fondo cómo funciona el Tec de Monterrey vemos que no es la maravilla que dicen ser, su ventaja es que supieron posicionarse como formadoras de elites... (Darío, PR.2, 2).

ducto con todo un aparato de mercadotecnia, lo que sí se tiene muy bien pensado es cómo para cada rubro que maneja la institución se busque una ganancia [...] El proceso académico y pedagógico se subordina a los mecanismos de la operación empresarial [...] (Alma, PR.6, 1).

En el caso de las instituciones de corte confesional, existe un acuerdo general para ser más conservadoras, a regirse de manera más encarnizada por los principios del catolicismo en un proceso que mezcla el sectarismo, con la fuerte introducción de gestión y control empresarial. Las instituciones comerciales operan de manera muy distinta, pero en general se encuentran elementos comunes, uno característico, al menos de las instituciones analizadas, es el manejo sumamente discreto de sus finanzas. Nadie sabe cuánto es el ingreso real. No obstante, en los últimos 15 años se afirma que han disminuido severamente los recursos que se reinvertían usualmente en las instituciones.

Otro aspecto común es, que dentro del ámbito de los propietarios y altas direcciones, hay un desconocimiento de lo que es una universidad pública, aunque muchas de ellas en el pasado intentaban definirse a partir de los parámetros de la UNAM. Sus procesos y perspectivas al final han tendido a ser endogámicas, a pesar de que hoy día intentan parecerse a las universidades privadas de prestigio. Esto es producto de una especie de reciclaje, en los espacios altos de dirección, de los mismos sujetos que no permite abrirse a nuevas perspectivas.

La consecuencia es una confrontación fuerte sobre la concepción de lo que debe ser una universidad. Por una parte, se intenta integrar el modelo de gestión de instituciones privadas exitosas, pero por otro lado se tiene una idea de que la universidad pública ha obtenido otra vez prestigio. Por lo tanto, se vive esa paradoja, en términos de los referentes para activar los cambios.

En tal sentido, es interesante analizar la percepción que se tiene de la universidad pública desde el ámbito privado, 100% de los entrevistados se declararon a favor de una educación pública. Su

principal referente es la gratuidad, el segundo factor es la igualdad de oportunidades de acceso:

[...] soy una férrea defensora de la educación superior pública y en general de todos los niveles, porque vivimos en un país donde la mayoría de las personas son pobres. La educación pública tiene una función muy importante que no van a atender los particulares por más que digan que ellos van a hacerlo. No tienen el interés, no tienen los recursos y la población tampoco tiene los medios para tener acceso a estas instituciones [...] (Diana, PR.1, 1).

[...] la gente no tiene los medios para pagar educación superior privada, aunque el medio es muy heterogéneo y hay algunas instituciones muy económicas de cualquier manera es inaccesible para la mayoría. La educación pública ha cubierto una función muy importante de la propia educación cívica, política y profesional, y aunque no lo reconozca el ámbito privado está conformado primordialmente por profesores del sector público [...] (Benjamín, PR.3, 1).

[...] Los posgrados, las licenciaturas de las universidades privadas están repletas de profesores que se formaron en el sector público. Algunas instituciones sectarias que al tener su propios egresados, nada más a ellos los quieren entonces viven esta situación del crecimiento endogámico y a la larga esto las va empobreciendo académicamente, aunque crean que son muy prestigiosas [...] (Mariano, PR.4, 1).

[...] Es una pregunta que llega al corazón y bueno yo creo que la universidad tendría que ser pública, aunque la lógica neoliberal y el modelo Chileno han impactado mucho a Latinoamérica. La idea de una universidad pública permitiría conservar la aspiración de una institución ligada a resolver cuestiones sociales de transformar a la sociedad, de hacer un contrapeso al capitalismo brutal que estamos viviendo, esta mutación tan espantosa del capitalismo [...] (Darío, PR.2, 2).

Yo creo que la universidad pública en un país como el nuestro tendría que estar fortalecida, haber muchas más opciones, tener ámbitos mucho más libres, apostarle tal vez a los programas no formales [...] si le apostamos más a la informalidad, a promover el conocimiento por su beneficio

en lo personal o en lo social más que en el status, sería mucho mas útil [...] una universidad más abierta no solamente a los egresados del nivel medio superior sino plantear estudios que pudiesen sostener obreros, amas de casa, una universidad mas abierta más cercana a la población [...] (Ángel, PR.2, 2).

Yo creo en la educación pública, lo que pasa es que siempre he dicho que toda educación lleva una intensión, la educación privada tiene también su intensión. Una de las principales es la transmisión de su ideología, piensa en los jesuitas o el *Opus Dei*. No hay libertad como puede darse en la universidad pública [...] y en las netamente comerciales ni siquiera les importa transmitir ideología, es simplemente el negocio [...] (Alma, PR.6, 1).

El sentido de la apreciación de la universidad pública, también incluye desde la oportunidad de que los estudiantes construyan una perspectiva propia de la sociedad. En ningún sentido negaron a la universidad privada, sin embargo, hubo una férrea defensa de la universidad pública, es decir, se justifico el sentido positivo de la globalización y la presencia de ofertas múltiples en la educación, asimismo coincidió en que las instituciones privadas han generado contextos que tienden a aislar a los estudiantes de una conciencia social: “[...] hay una pérdida del ‘arge’ del que hablaban los griegos al referirse a la educación. El ‘arge’ se refiere al bien común, este era el principio central, formar para el bien común, esto ya no existe ni siquiera en la universidad pública... en la privada solamente se busca el bienestar individual [...]” (Alma, PR.6, 1).

La complejidad del sector de educación superior privada forma parte del desarrollo de los procesos generales de cambio y privatización en el conjunto del sistema. Los impactos en lo cualitativo son considerables, no obstante, solamente ha podido vislumbrarse la punta del iceberg que cada vez más nos habla de la débil frontera entre lo público y privado. En este terreno en particular aún falta mucho por explorar.

A MANERA DE CIERRE: LA VINCULACIÓN ENTRE LOS OPUESTOS

[...] quienes escribieron sobre la educación superior se han centrado ampliamente en cuestiones de estructura y organización, restando importancia a lo que Trow (1976) ha llamado la “vida privada” de la educación superior [...] Becher, 2001.

Vincular a los opuestos es pensar en la frágil frontera entre lo público y lo privado, también se intentaba encontrar la interconexión de flujos de ida y vuelta de la vida pública en las instituciones privadas y de la vida privada en las instituciones públicas, es indagar en el mundo de las universidades más allá de su ámbito formal de organización; es pensar en cómo operan, dialogan y deciden el cambio sin la determinación de sus estatutos. Asimismo se pretende concebir al sistema superior de manera horizontal, donde el análisis cruce los modelos y sistemas universitarios en el juego público y privado. Es tratar de entender la interconexión de las distintas nociones de privatización, empresarialización, gerencia pública, mercado y competencia en los mismos procesos de cambio de dos entidades evidentemente distintas.

El punto de convergencia para estudiar a los ámbitos público y privado implica el reconocimiento de ópticas y posicionamientos múltiples para su interpretación, que dependen de la perspectiva disciplinaria y los objetos de estudio. En este caso la articulación de la educación superior pública y privada la intenté abrir más allá de los marcos institucionales para acercarla a sus referentes sociales, ideológicos y culturales. Con esto me aproxime a una dimensión articuladora más que a una visión que opone a los ámbitos público y privado.

El primer punto de partida fue la noción misma de privatización, en los casos analizados pueden verse múltiples referentes: uno de los primeros rasgos de articulación, que se identifican con los cambios de las instituciones superiores de la Ciudad de México, coincide con la definición de Johnston (2008), quien señala que la privatización de la educación superior se refiere a los procesos o tendencias de las universidades, tanto del sector privado como del público, de adoptar características y normas de operación típicas de las empresas privadas.¹ También se retoma la definición de Fe-

¹ Privatization in reference to higher education refers to a process or tendency of colleges and universities (both public and private) taking on characteristics of, or operational norms associated with, private enterprises. Although the term is not a precise one (any more than the distinction between a “public” and a “private” college or university), privatization connotes a greater orientation to the student as a consumer, including the concept of the college education as a “product”; attention to image, competitor institutions and “market niches”; pricing and the enhancement of net earned revenue; and aggressive marketing. Privatization also suggests the adoption of management practices associated with private business, such as contracting out, or “outsourcing” (i.e. turning to private firms to perform non-academic services such as printing, food services, bookstore operations, or general building maintenance), aggressive labor relations and minimization of payroll expenditures, decisive decision-making and “top down” management, widespread use of audits and accountability measures, and an insistence that each unit (department or academic program) contribute to profitability, or at least to the organization’s particular metric of “success.” Proponents of more privatized higher education claim that it makes colleges and universities more responsive to the needs of students and employers alike, in addition to generating efficiencies that can enhance the institution’s goals, whatever they may be [...] (Johnston, 2008, p. 16).

rrari (2005) pues se ajusta a los procesos relativos a la universidad pública, sostiene que la privatización de las instituciones públicas se observa en la forma cómo delegan las responsabilidades públicas a entidades privadas.

Asimismo se habla de privatización cuando se produce una transfiguración de áreas reguladas por medio de modalidades públicas, en lugares y espacios gestionados por estrategias empresariales. En el campo educativo, implica la transferencia del financiamiento educativo a los “clientes” o consumidores de los servicios educativos cuando se transfiere la responsabilidad de administrar recursos públicos a corporaciones privadas.

Por ello, se pueden constatar las transformaciones internas que, de manera simultánea se han producido en las instituciones independientemente de su tipo de régimen, se interconectan entre sí, puede observarse cómo la noción de estudiante se ha cambiado por las dinámicas de consumo. Esto modifica los procesos internos de las universidades, quienes diseñan una imagen de sí mismas que compita en el mercado con mejores condiciones. La situación implica que las instituciones públicas y a las privadas presten mucha atención a su imagen, pues está en función de la atracción de recursos.

En la pública, se relaciona primero con los recursos del Estado, que conlleva implican las evaluaciones externas y externas, es decir, la valoración cuantitativa y del prestigio académico. También la universidad pública se vincula con la iniciativa privada en donaciones y convenios con empresas, por lo cual el prestigio es un elemento principal para lograrlo. Las instituciones privadas implica, por supuesto, la atracción de mayores estudiantes-clientes, pero también la obtención de recursos del Estado cuando participan en programas de Conacyt y otros relativos. En el caso de la articulación con la iniciativa privada basta observar los innumerables convenios que tienen con las empresas, a mayor prestigio, mayores vínculos con el sector empresarial.

La privatización del sistema de educación superior sugiere la adopción de prácticas de gestión derivadas de los negocios priva-

dos. Entre otros mecanismos, se puede constatar en la transformación de la composición del trabajo dentro de las universidades públicas, que cada vez más se asemejan al tipo de contratación parcial o subcontratación de las instituciones privadas. Asimismo se incluyen otros procesos cada vez más fuertes del llamado *outsourcing*, es decir, la contratación de servicios externos, para que realizar trabajo no académico: servicios de limpieza, de mantenimiento de fotocopadoras, servicios de comedor, entre muchos otros a veces inimaginables. Esta tendencia, desde los noventa, intenta reducir los gastos de nómina. Estos son rasgos compartidos entre las instituciones lo que explica en cierto sentido cómo se han generado relaciones laborales cada vez más ríspidas.

La privatización también se expresa en las universidades en algunos modelos de toma de decisión verticales, que si bien no se presentan explícitamente, en la práctica operan de arriba hacia abajo. En el ámbito de la gestión, se vislumbra el uso generalizado de las auditorías y otras medidas de rendición de cuentas, esto se vincula a una persistente insistencia en que cada departamento o programa académico exija contribuciones que sean rentables a la institución, donde las propias universidades construyen sus metas con relación a la idea de éxito. En términos de los actores o protagonistas de las instituciones, se distinguen dos posturas, en una de ellas se encuentra la mayoría que expresa una crítica y resistencia a los cambios institucionales mediados por relaciones de mercado y gerencialización. La otra postura, la minoría, critica las formas de operación anquilosada del sector público, reconocen ciertas ventajas del ámbito privado pero no distinguen con claridad que los elementos a favor se asocian a la privatización, ésta es en todo caso una línea continua de políticas, acciones, prácticas y formas culturales con expresiones distintas en cada institución. Se encuentra presente en varias dimensiones pero todo el tiempo relacionadas (ver anexo 2).

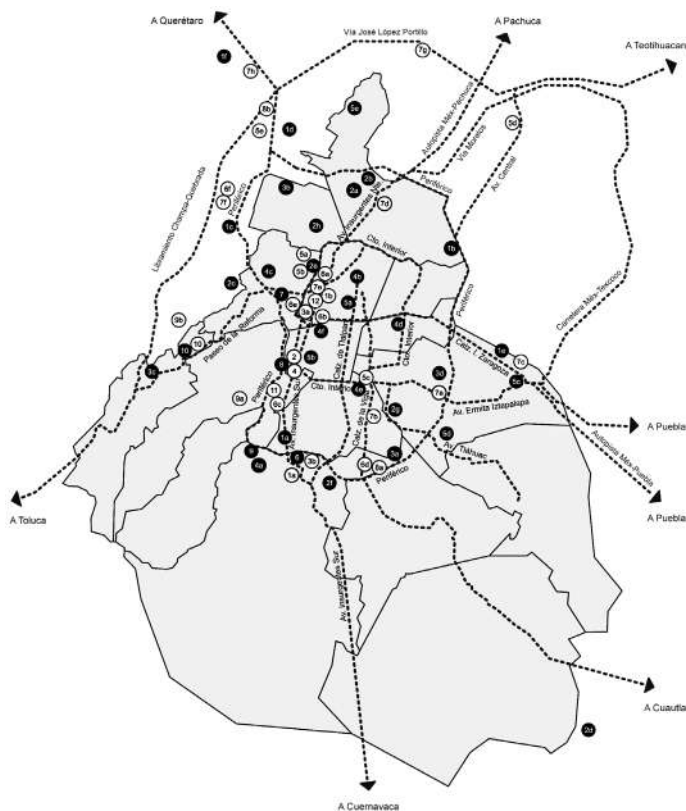
Los propósitos de la universidad se encuentran concatenados entre el interés público y el privado. No sólo sus discursos tam-

bién las prácticas se encuentran en esta imbricación. Se articula la idea de la universidad como empresa centrándose en la capacidad de gestión no sólo del propio aparato administrativo sino también de los grupos académicos. Los contenidos de la enseñanza aparecen permeados de la noción de liderazgo académico que al mismo tiempo funcionan como espacios de legitimación ideológica y cultural (Inayatullah, 2003).

En este sentido, puedo sostener la existencia de un desplazamiento permanente de los contenidos programáticos de las carreras profesionales con relación a las necesidades del mercado. En los capítulos VIII, IX y X, se presentaron varios ejemplos en instituciones públicas y privadas. Además también en el ejercicio mismo de los profesores que imparten docencia en varias universidades públicas y privadas de manera simultánea, estos dobles y hasta triples ejercicios, nutren prácticas cada vez menos diferenciadas.² La ubicación de todo el conjunto de instituciones de ambos regímenes en la Ciudad de México da un panorama bastante ilustrador de los desarrollos de las instituciones y el conjunto de significados que representa. Puede distinguirse a simple vista como, mientras las universidades públicas han tendido a colocarse en la periferia y zona conurbada, las instituciones privadas han quedado dentro de la ciudad. Las instituciones emergentes de alta absorción de demanda, se colocan en la zona céntrica, han ocupado lugares periféricos cercanos a las universidades públicas, tal es el caso de la Universidad ICEL y la Unitec. Hay que recordar que han sido fuentes receptoras de estudiantes sin ingreso a las primeras.

² En el caso presentado de la división CYAD de la UAM-Azcapotzalco, donde los planes de estudio se nutrieron en sus inicios de la perspectiva de dos universidades privadas: La Ulsa y la Universidad Iberoamericana. “El papel central de uno de sus fundadores que provenía de la Ulsa al proponer la cuarta área del conocimiento y así implementar una distinta concepción del diseño y luego la aplicación de los libros de texto escritos por él mismo [...] era nuestra ‘biblia’ en la carrera [...]” (Rosa María, PL.B2).

Figura 1. Distribución de instituciones de educación superior pública y privada de la ciudad de México y la zona conurbada



Universidades Públicas

- | | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <p>1 UNAM</p> <p>a. Ciudad Universitaria</p> <p>b. FES Aragón*</p> <p>c. FES Acatlán</p> <p>d. FES Iztacala</p> <p>e. FES Zaragoza</p> | <p>2 IPN</p> <p>a. Zacatenco*</p> <p>b. Ticomán</p> <p>c. Tecamachalco</p> <p>d. Milpa Alta</p> <p>e. Santo Tomás</p> <p>f. Tepepan</p> <p>g. Culhuacán</p> <p>h. Azcapotzalco</p> | <p>3 UAM</p> <p>a. Xochimilco*</p> <p>b. Azcapotzalco*</p> <p>c. Cuajimalpa</p> <p>d. Iztapalapa</p> | <p>4 UPN</p> <p>a. Ajusco*</p> <p>b. Centro 094</p> <p>c. Azcapotzalco 095</p> <p>d. Norte 096 y Oriente 098</p> <p>e. Sur 097</p> <p>f. Poniente 099</p> | <p>5 UACM</p> <p>a. Centro Histórico</p> <p>b. Del Valle</p> <p>c. Casa Libertad (Iztapalapa)</p> <p>d. San Lorenzo Tezonco</p> <p>e. Cuauhtec</p> |
| | | <p>6 ENAH</p> | <p>8 I. Mora</p> | <p>10 CIDE</p> |
| | | <p>7 INBA</p> | <p>9 Colmex</p> | |

Universidades Privadas

- | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|---|--|
| <p>1 U. Intercontinental</p> <p>a. Campus Sur*</p> <p>b. Campus Roma</p> | <p>4 U. Simón Bolívar*</p> | <p>5 Unitec</p> <p>a. Campus Cuicláhuac</p> <p>b. Campus Marina*</p> <p>c. Campus Sur</p> <p>d. Campus Ecatepec</p> <p>e. Campus Atizapán</p> | <p>6 UVM</p> <p>a. Campus San Rafael</p> <p>b. Campus Roma</p> <p>c. Campus San Ángel</p> <p>d. Campus Tlalpan*</p> <p>e. Campus Chapultepec</p> <p>f. Campus Lomas Verdes</p> | <p>b. Campus Edo. México</p> |
| <p>2 U. Panamericana</p> <p>Campus México*</p> | | | <p>7 U. ICEL</p> <p>a. Campus Ermita*</p> | <p>9 U. Anáhuac</p> <p>a. Anáhuac del Sur</p> <p>b. Anáhuac del Norte</p> |
| <p>3 U. La Salle</p> <p>a. Campus B. Franklin*</p> <p>b. Campus Tlalpan</p> | | | <p>8 Tecnológico de Monterrey</p> <p>a. Campus Cd. de México</p> | <p>10 U. Iberoamericana</p> |
| | | | | <p>11 ITAM</p> |
| | | | | <p>12 U. de las Américas</p> |

* Casos estudiados

Las analogías entre las asimetrías

Las universidades públicas y privadas tienen elites centradas en la figura de la autoridad institucional. Aunque son instituciones ciertamente jerárquicas, no sólo es desde las altas esferas de la autoridad donde se han hecho posibles los virajes hacia la privatización de las universidades. La nueva gestión pública ha creado condiciones para presionar cambios dirigidos hacia la dinámica empresarial, también los espacios cotidianos están imbuidos de nuevas lógicas a partir de las cuales se reinterpreta el trabajo académico.

Las diferenciaciones sustanciales entre sus académicos al interior –en los salarios, en los apoyos académicos y económicos a los grupos e individuos– se potencializa con la preeminencia de modelos meritocráticos y credencialistas en las universidades públicas, propicia diferenciación en el acceso a mejores condiciones de trabajo por la vía de salarios y otros beneficios que, a la larga, implican buscar las universidades públicas para gastar menos.

En las instituciones privadas, paradójicamente no se vive una marcada diferenciación entre los docentes, el tipo de contratación hace que la mayoría de ellos sean contratados por tiempos acotados para impartir cátedras específicas, incluso en los puestos de mando medio también hay diferencias sustanciales con las altas esferas directivas.

En el ámbito privado es más difícil generar diferenciaciones jerárquicas visibles entre los docentes por el tipo de estructura de contratación. En ellas difícilmente se encuentra un sistema escalafonario. Aunque existe internamente competencia, se viven otro tipo de situaciones con relación a las universidades públicas, en éstas se lucha por mejores posicionamientos en la institución que llevan a disputas por obtener “salario extra”, además de apoyos para la asistencia a eventos académicos en el extranjero, apoyos para la investigación, entre otros.

En las instituciones privadas, se disputa en primera instancia no perder el empleo, por una recontractación cada periodo, también existe una lucha por un mejor salario pero una condición de últi-

ma instancia. Un proceso de cambio interesante es que el personal docente de contratación parcial en las universidades públicas, los interinos, tienen una configuración laboral similar al profesorado de las instituciones privadas: aspiran a no perder el empleo (seguir con las recontrataciones), escasas prestaciones laborales y una tendencia a tener vida académica mínima que se centra en la docencia. Estos profesores no mantienen la esperanza de obtener una plaza definitiva, competir por becas altas y apoyos a proyectos resulta un sueño lejano al que se enfrentan las nuevas generaciones de académicos de las universidades públicas.

Podría cuestionarse hasta que punto el ejemplo anterior es por definición privatización, lo que puedo afirmar es que los diferentes escenarios de la condición laboral docente en todos sus niveles sí son consecuencia de un contexto trastocado por políticas privatizadoras. El contenido de estas políticas, donde la competencia es un elemento intrínseco, hace creer en los académicos que por un esfuerzo propio pueden llegar al mejor nivel en la institución. Entonces implica que las mejores condiciones académicas dependen de la decisión y capacidad de cada individuo.

En las instituciones privadas no hay elección, la capacidad de asumir las reglas del juego da la posibilidad de permanencia. Aunque el grado académico es muy importante, tiene un sentido distinto que en el ámbito público, los grados académicos en las privadas importan en función del prestigio que la institución adopta como un accesorio, que puede vender mejor afuera. Si bien la presión por parte de la FIMPES y otras instancias de la educación superior sugieren la procuración de profesores con grados académicos, al final esto beneficia a las instituciones privadas en la parte comercial, pues les da mayor distinción explotar la idea de una plantilla docente de nivel académico.

Asimismo, en el tema del control de los procesos internos de las instituciones en algunas universidades públicas se han introducido mecanismos similares a los de instituciones privadas, dos de ellos: el control de asistencia —que incluye sofisticados mecanismos de

huella digital, hasta las firmas de asistencia— y establecer rondines —para verificar que los profesores estén impartiendo sus clases—,³ esto se asemeja a algunas instituciones superiores del ámbito privado que utilizan mecanismos de supervisión del orden. Ambos aspectos se vinculan a las evaluaciones, a la larga se generan ciertos condicionamientos de ida y vuelta entre las instituciones que pueden corroborarse en los profesores que laboran simultáneamente en los ámbitos público y privado.

La actividad docente simultánea no es nueva, sin embargo, hay ciertas coyunturas que abrieron mayores posibilidades de interconexión. En cierto sentido, la huelga de la UNAM de 1999 propició que algunos sectores recurrieran a la universidad privada, no sólo los estudiantes temerosos de perder sus estudios, también algunos profesores.⁴ En ciertos momentos las posibilidades de interconexión son más propicias. Como en los periodos de crisis económica donde la posibilidad de dar “clases a destajo” permite cierta nivelación en los ingresos.

En la universidad pública y en la privada se aprecian dos universidades distintas la de ayer, vinculada a un propósito social y formativo y la actual que gira en torno al mercado. En ambas, existe una preocupación latente por los escasos recursos. El fantasma de la crisis económica, de la contención financiera, de la búsqueda por apoyos financieros de manera individual y una lógica desesperada por competir a veces salvajemente por recursos mínimos han alterado las relaciones humanas, desarrollando un campo de mayor tensión

³ “[...] tenemos algunos años, después de la última reestructuración, con cambios que se notan en la vida cotidiana, por ejemplo, algo inusitado en las universidades públicas que yo sepa: personal de las coordinaciones de área o de la misma Secretaría Académica de vez en cuando andan rondando por los salones para ver si de verdad se están dando las clases [...] incluso les levantaron acta laboral a un par de compañeros por supuesta inasistencia, lo que no corroboraron es que había errores logísticos y estaban en otro salón, pero lo que hay que destacar más bien es que el estado policiaco ha invadido nuestras universidades [...]” (Belinda, PL.D5, 4)

⁴ Se encuentran diversos relatos que coinciden con esta apreciación.

entre los sujetos y los grupos. Se ha expresado entre los actores un ambiente complejo donde domina una especie de “violencia simbólica”, oculta entre los pasillos, pasando lenta y silenciosamente por las hendiduras de los cubículos.

La universidad pública, sin embargo, sigue; su configuración es distinta y a pesar de la lucha por conseguir su desprestigio hace unos años no solamente ha permanecido, sino que está pasando por uno de los momentos de mayor demanda en la historia del país. El privilegio de la mayoría de entrar a una universidad pública incluye estudiantes y profesores ha puesto nuevas coordenadas a la competencia. Las universidades privadas han tenido que encontrar un nuevo factor a vencer: algunas universidades confesionales que se negaban a declararse a favor de implementar mecanismos comerciales para ofertarse en el medio educativo optaron por cambiar cierto orden en su discurso. Algunas se abrieron hacia la “laicidad”, aunque al final siguen introduciendo de cualquier forma su carácter confesional.⁵

No obstante, el impacto de la universidad pública en los sujetos es fundamental, una de las mayores coincidencias entre los entrevistados fue la convicción de que estar en una universidad pública cambia los referentes de la sociedad y del mundo. Paradójicamente, en la apreciación de la burocracia y el sindicalismo, los informantes tienden a replegarse. Existe una combinación de académicos formados en universidades públicas que dan clases en instituciones privadas, además algunos son funcionarios en estas.

Los egresados de instituciones privadas ingresan a posgrados en instituciones públicas; el punto esencial, cualquiera que sea el flujo, es la coincidencia entre ellos del impacto personal y luego profesional que genera la universidad pública. Por otro lado, la coexistencia en el sistema de educación superior, desde hace más de veinte años, de

⁵ Cuento con declaraciones expresas que afirman que estas instituciones se ven en la necesidad de declararse como instituciones laicas, como una estrategia para no perder clientes potenciales.

instituciones públicas y privadas –que se han posicionado con gran fuerza– ha creado nuevas tendencias que afectan al sistema general.

Estas tendencias globales se resignifican en México: licenciaturas ejecutivas, posgrados sabatinos, flexibilizaciones curriculares, la variación de titulaciones, ejemplifican aspectos isomorfos asimilados entre las instituciones que provienen de las estrategias del mercado. Algunos de los funcionarios de rango medio, que concedieron una entrevista, están convencidos que al implementar “ciertos elementos” de los modelos empresariales se pueden abatir los problemas de las instituciones públicas.

Es un mito que todas las instituciones privadas siempre han funcionado como empresas, este nuevo modelo se implementó en las instituciones emergentes ligadas al mercado, que con las fuertes tendencias internacionales hicieron presión para modificar los comportamientos y organización de las instituciones privadas tradicionales, principalmente las confesionales inspiradas en la universidad pública, aunque siempre han operado de alguna forma como negocios, y por supuesto las instituciones públicas. Los referentes isomorfos también son contingentes, se han desplazado dependiendo del grado de desarrollo de la propia universidad privada y de los embates de la universidad pública por sostenerse con recursos limitados.⁶

CONSIDERACIONES FINALES

El debate sobre lo público y privado ha cobrado un lugar central en los temas relativos a la educación superior. De esta disertación surge la privatización como un elemento persistente en los proce-

⁶ En el pasado la UNAM era el referente clave sin duda, desde los noventa se vivió un proceso de desplazamiento hacia la figura de instituciones privadas, consideradas como exitosas: “[...] en diez años cambió nuestro referente, antes queríamos ser como la UNAM, ahora nuestras autoridades copian lo que hace el Tec de Monterrey [...]” (Elena, AD. 1)

sos de cambio de las universidades. La privatización entre el claro oscuro de la propia definición de lo privado, tiene una connotación vinculada al carácter mercantil. Una de las razones, por las que se remonta a esta visión asociada a lo económico, radica en el propio fenómeno de crecimiento y penetración de las instituciones privadas de carácter lucrativo en relación no solamente de las instituciones públicas, sino por el fuerte desplazamiento a las instituciones privadas tradicionales.

La presencia de universidades de corte comercial corresponde a las políticas de privatización que alteraron la dinámica de las instituciones privadas existentes. En la universidad pública, los recortes en el financiamiento público, el concurso y condicionamiento para la obtención de fondos extraordinarios, toques salariales, estandarización, coordinación y control de las políticas universitarias también son el resultado de una intensión de cambio explícito donde la idea de privatización se expresó al implementar algunas lógicas, de la empresa. Los actores, los protagonistas en medio del cambio se han debatido entre dos tensiones: la resistencia, no al cambio sino a las formas de implementación de mecanismos del mercado, y la sumisión a una fuerza contundente que ha marcado sus propios límites de la sobrevivencia y la lucha por mejores condiciones salariales y de trabajo.

A lo largo del tiempo, las modificaciones en las instituciones han formado parte de la vida cotidiana, al respecto Gentili (1997) afirmaba que el neoliberalismo, para imponer sus lógicas, necesitaba construir un nuevo orden cultural. Si se toma este referente puede entenderse cómo se orientó el cambio en el sistema de educación superior y, más aún, el conjunto de afirmaciones de sus protagonistas a lo largo de la investigación de campo.

Los protagonistas del cambio, al igual que las instituciones donde laboran, tienen apreciaciones múltiples del cambio desde su posicionamiento. La toma de decisiones a nivel individual e institucional, a partir del lugar de mando que ocupan en las instituciones, presentan una gama compleja a desentrañar. La manera de

asumir los cambios en ciertas circunstancias estuvo definida por un condicionamiento en la promoción académica u otros incentivos similares.

En otros periodos y acontecimientos, las decisiones se tomaban sin ninguna otra mediación que la decisión individual que opone la tradición frente a la innovación de las prácticas universitarias. Sin embargo, la realidad dominante en los procesos de cambio ha sido la presencia dialéctica de condiciones endógenas y exógenas que posicionaron a los entrevistados en una situación de disputa y negociación constante, entre la autoridad universitaria y las bases de académicos.

Desde la década de los ochenta hasta hoy día, existe una línea continua que muestra persistentes curvas de resignificación de las estructuras en las universidades públicas y privadas. Esto implica que en la arena de lucha, las tensiones están marcadas por los resabios de prácticas, ideas y culturas académicas anteriores a los procesos de cambio. Coexisten las viejas y las nuevas estructuras en las instituciones. La implementación de lógicas privatizadoras viene a ser un elemento de choque entre ambas, la persistente adecuación, a veces inconexa, de las instituciones a los mecanismos empresariales y otras derivaciones de la política de privatización de la educación superior ha puesto en crisis a algunas universidades.

Aún falta mucho por indagar, la caja de pandora se ha abierto, pero es claro que se puede asumir una postura de negación de las dicotomías, reconocer la relatividad de los discursos y posicionamientos y, sobre todo, intentar entender la fuerza del contexto que vulnera a la educación pública como un espacio de transformación y libertad.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aboites, H. (2004). *La educación superior al fin y comienzo del siglo*. México: UAM.
- Aboites, H. (1997). *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. México: Plaza y Valdés.
- Acosta S., A. (2005). La educación superior privada en México. En *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. IESALC Reports available at ISALC-UNESCO.
- Acosta S., A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Universidad de Guadalajara-FCE.
- Altbach, P. (2002). *Educación superior privada*. México: CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Apple, M. y Oliver A. (2004). Caminando hacia la derecha: la educación y la formación de movimientos conservadores. En P. Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid, España: Morata.
- Arendt, H. (1974). La esfera pública y la privada. En *La condición humana*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Archer, M. (1894). *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Inglaterra: Sage.
- Arzate, J. y Arteaga, N. (coords.) (2007). *Metodologías cuantitativas y cualitativas en las ciencias sociales. Perspectivas y experiencias*. México: UAEM-Porrúa.
- Arzate, J. y Arteaga, N. (coords.) (2001). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós-MEC.

- Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making Education*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Ball, S. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: The market as a Class Strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology education*, vol. 14, núm. 1.
- Ball, S. (2004). Mercados educacionales, elección y clase social: el mercado como una estrategia de clase En P. Gentili [coord]. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colección otras voces.
- Balán, J. y García Fanelli, A. M. (2002). El sector privado de la educación superior. En Rollin Kent (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. México: FCE-Flacso-Chile-Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de súpercomplejidad*, Barcelona, España: Pomares.
- Bartlett, G. S. (1993). Quasi Markets and Educational Reforms. En J. Le Grand y W. Bartlett (comps.). *Quasi-Markets and Social Policy*. Londres, Inglaterra: MacMillan.
- Barrón Tirado, C. (2002). *Universidades Privadas. Formación en educación*. México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Barreda, L. (1984). *Régimen jurídico de la educación superior privada en México*. (Tesis de licenciatura). México: Facultad de Derecho, UNAM.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1997) *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Beriain, J. y Aguiluz, M. (eds.) (2007). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Becher, T. (1992). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiri and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes, Open University Press for SRHE: *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bobbio, N. (1987). La gran dicotomía público-privado. En *Estado, gobierno y sociedad. Contribución a una teoría general de la política*. España: Plaza y Janés.
- Bonvecchio, C., et al. (2002). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI-UNAM, 12. ed.
- Bozeman, B. (1998). *Todas las organizaciones son públicas. Tendiendo un puente entre las teorías corporativas privadas y públicas*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, FCE.
- Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós, Colección Papeles de Pedagogía.
- Bourdieu, P. (2008a). *Homo Academicus*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008b). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1985). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.
- Bueno Campos, E. (1996). *Organización de empresas: estructura, procesos y modelos*. Madrid, España: Pirámide.
- Blanco Forniles, V. (1994). *La educación privada en el marco de la Ley General de Educación*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE).
- Casanova Cardiel, H. (2009). La universidad pública en México y la irrupción de lo privado. En Humberto Muñoz (coord.). *La universidad pública en México*. México: UNAM-Seminario de Educación Superior. Porrúa, (en prensa).
- Casanova Cardiel, H. y Lozano, C. (coords.) (2007). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México: IISUE-UNAM, Universitat de Barcelona.
- Casanova Cardiel, H. (2006). México. En Forest, J. F. and Ph. Albach, 2006.
- Casanova Cardiel, H. (2002). La universidad hoy: idea y tendencias de cambio. En Humberto Muñoz García (coord.). *Universidad: política y cambio institucional. Seminario de Educación Superior*, México: Porrúa, CESU-UNAM.
- Casas R. y Luna, M. (coords.) (1997). *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, Plaza y Valdés.
- Cerecedo Mercado, M. T. (2005). *La micropolítica y la gestión escolar. Un estudio cualitativo en escuelas de nivel medio superior*. México: Taller Abierto, 2005.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford, New York: Published for the IAU Press by Pergamon Press.
- Clark, B. R. (1995). *Places of inquiry: Research and advanced education modern universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. y Neave, G. (comps.) (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford Pergamon Press.
- Cooke, M. L. (1910). *Academic and Industrial Efficiency*, CFAT, Num. 5. Merry-mount Press, Boston.
- Charle, Ch. (2007). Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne. En Christophe Charle y Charles Soulié (dir.). *Les ravages de la "modernization" universitaire en Europe*. París, Francia: Éditions Syllepse (Avec Le Soutien de la Chaire de Sociologie Historique de la Politique de L'Institut Universitaire de France).
- Dale, R. (2004). El marketing del mercado educacional. En Pablo Gentili (coord.). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colección otras voces.
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*. Vol. 3.
- Dale, R. (1990). *The State and Education Policy*. Milton Keynes, Open University Press.

- Dale, R. (1989). Gender Joking in the Staffroom. En S. Acker (comp.), *Teachers, Gender and Careers*, Lewes, Falmer Press.
- Dale, R. (1983). Review Essay: the political sociology of education. *British Journal of Sociology*. 4, (2).
- Dávila, C. (2001). *Teorías organizacionales y administración. Enfoque crítico*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- De la Torre Gamboa, M. (2004), *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: UNAM Fac. Filosofía y Letras-Universidad Autónoma de Nuevo León. Colección Posgrado.
- De Leonardo, P. (1983). *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*. México: Ed. Línea.
- De Moura, C. y Navarro, J. C. (2002). ¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada? En Philip Altbach. *Educación superior privada*. México: CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Delgadillo, B. (1988). *Proceso de supervisión a la infraestructura de las instituciones de educación superior privada que solicitan el reconocimiento de validez oficial, ante la Secretaría de Educación Pública*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Didou, S. (2006). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. En Claudio Roma (ed.). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, IESALC.
- Duncan, J.; Meter, G. y Capper, S. (1991). Excellence in Public Administration: Four Transferable Lessons from the Private Sector, United State, Public Administration. 73, Spring, pp. 75-79.
- Edwards y Ball (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Milton Keynes, Open University Press.
- Engels, F. (1975). *Anti-Dúhring (La subversión de la ciencia por el señor Súhring)*. México: Grijalbo.
- Fantasia, R. (2008). Délits d'initiés sur le marché universitaire américain: les mécanismes de reproduction de l'élite. En Franz Schultheis (et al.). *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. París, Francia: Éditions Raisons D'agir.
- Ferrater Mora, J. (1997). Contingencia. *Diccionario de filosofía*. España: Ariel.
- Ferrari, P. (2005). Políticas universitarias, estrategias de gestión y privatización del espacio público: los estudios de posgrado y la transferencia de servicios y saberes. En Pablo Gentili y Bettina Levy (comps.): *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings by Michael Foucault, 1971-1977*. Nueva York, Estados Unidos: Pantheon.
- Freund, J. (1983). *Sociología de Max Weber*. Barcelona, España: Península.
- Gajardo, T. (2005), "Educación privada vs. educación pública en Santiago de Chile: una reflexión necesaria" en P. Gentili y B. Levy (comps.) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO pp. 163-204.
- Gentili, P. y Levy, B. (comps.) (2005). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Gentili, P. (2004). Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En Pablo Gentili (coord.). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colección otras voces.
- Gibbons, M. (et al.) (1997). *La nueva construcción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- González, A. (2002). La educación superior privada en las Filipinas. En Altbach, Philip. *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Guerrero, O. (2004). *La nueva gestión pública: Neoliberalismo en Administración Pública*. México: Fontamara.
- Guerrero, O. (2002) *La administración pública del Estado capitalista*. México: Fontamara.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation. The Rise of education Systems in England, France and USA*. Londres, Inglaterra: McMillan.
- Habermas, J. (2002). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, 7ª. ed. Traducción Antonio Doménech (trad.). Barcelona, España: Ediciones Gustavo Gili.
- Habermas, J. (1975). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hargreaves, D. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and culture in a Postmodern Age*, New York, Estados Unidos: Teachers College Press. (Traducido al Español: *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata, 1996)
- Hegel, H. G. (1986). *Filosofía del derecho*. México: FCE, 1986.
- Hegel, H. G. (1978). *Fenomenología del espíritu*. trad. W. Roces. México: FCE.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. España: Siglo XXI.

- Ibarra Colado, E. y Rondero, N. (2008). Regulación del trabajo académico y des-homologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos. En Guadalupe Teresinha Bertussi y Gabriela González Gómez (coords.). *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México: Cámara de Diputados, LX Legislatura, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa. 2008.
- Ibarra Colado, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la educación superior*. XXXIV (2), (134). Abril-Junio de 2005.
- Ibarra Colado, E. (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UAM-Iztapalapa-Unión de Universidades de América Latina.
- Ibarra Colado, E. (coord.) (1998a). *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. México: UAM, Colección Divisional: CHS, Segunda edición.
- Ibarra C., E. (1998b). Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la transformación de un nuevo modelo. *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. México: UAM, Colección Divisional: CHS, Segunda edición, 117.
- Inayatullah, S. y Gidley, J. (comp.) (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. México: Pomares.
- Jandhyala, B. G. T. (2002). Tendencias emergentes y evolución de las políticas públicas en India. En Altbach, Philip. *Educación superior privada*. México: CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Kent, R. y Ramírez, R. (2002). La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación. En *Educación Superior Privada*, Philip Altbach (coord.). México: CESU-UNAM.
- Kent, R. y Ramírez, R. (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. México: Flacso-Universidad Autónoma de Aguascalientes-FCE.
- Kent, R. y Ramírez, R. (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. México: Flacso-Universidad Autónoma de Aguascalientes-FCE.
- Kerr, C. (1993). Universal issues in the development of higher education. En Balderston, B. y F. Balderston. *Higher education in Indonesia: Evolution and Reform*. California, Estados Unidos: University of California Press.
- Kosik, K. (1968). *Dialéctica de lo concreto*. Trad. Manuel García y Manuel Fernández. México: Grijalbo.
- Langoüet, G. y Léger, A. (1995). *École publique ou école privée? Trajectories et réus-sites scolaires*. París, Francia : Éditions Fabert.

- Le Gall, B. y Soulié, Ch. (2007). Massification, professionnalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation du conflit des facultés en France. En Charle Christophe y Charles Soulié (dir.). *Les ravages de la « modernization » universitaire en Europe*. París, Francia : Eyllipse (Avec Le Soutien de la Chaire de Sociologie Historique de la Politique de L'Institut Universitaire de France).
- Levy, D. (2004). Cuando la educación superior privada no brinda diversidad organizacional. En Philip Altbach (coord.). *Educación Superior Privada*. México: CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Levy, D. (1986). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- Locke, J. (2003). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires, Argentina: Losada. Colección Grandes Pensadores.
- Lorenz Chips (2007). L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne. En Chistophe Charle y Charles Soulié (dir.). *Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe*. París, Francia: Syllepse.
- Llamas Huitrón, I. (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. México: UAM-Iztapalapa-Plaza y Valdés.
- Mainzer, L. C. (1983). *Political Bureaucracy*. Glenview, Ill, Scott, Foresman.
- Marx, C. (1987, 20ª reimpresión). *El capital. Crítica de la economía política*. México, FCE.
- Marx, C. y Engels, F. (1986). *Obras escogidas*. México: Editorial Progreso.
- Marx, C. (1985). *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel*. México: Grijalbo.
- Marginson, S. (2005). Educación superior, competencia nacional y mundial. Volteretas al binomio público-privado. *Cuadernos del seminario de Educación Superior de la UNAM*, (3). México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Massé Narváez, C. E. (2007). La construcción de objetos sociales en la totalidad dialéctica. En *Metodologías cuantitativas y cualitativas en las ciencias sociales. Perspectivas y experiencias*. México: UAEM-Porrúa.
- Medina, S. R. (1996). *Educación y modernidad. El bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Medina Sandino, E. (2003). *Universidad pública, tratados de libre comercio y transnacionalización de la educación superior*. Texto para la IV Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. Universidad de El Salvador, San Salvador.
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: Porrúa, CESU-UNAM.
- Mönckeberg, M. O. (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Random House Mondador.

- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*. México: UPN.
- Muñoz G., H. (2002). La política en la universidad y el cambio institucional. En Humberto Muñoz García (coord.). *Universidad: política y cambio institucional. Seminario de Educación Superior*. México: Porrúa, CESU-UNAM.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Gedisa.
- Neyrat, F. (2007). Le LMD en France: Loin de l'utopie de l'universitas Médiévale, les effets d'une réforme économique libérale. En Christophe Charle y Charles Soulié (dir.). *Les ravages de la "modernization" universitaire en Europe*. París, Francia: Syllepse.
- Noriega, M. (coord.) (2005). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN, Plaza y Valdés.
- Núñez, M. (1988). *La educación superior privada en México (1940-1950)*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Olivier, G. (2009). Rasgos de la educación superior privada en México: las primeras instituciones en el siglo XX. En Leticia Pérez Puente y María de Lourdes Alvarado (Coords.). *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México III. Problemática universitaria en el siglo XX*. México: IISUE-UNAM.
- Olivier, G. (2007a). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*. México: UPN.
- Olivier, G. (2007b). La década de los noventa: cúspide del crecimiento de la educación superior privada mexicana en el siglo XX. En Silvia Fuentes y Andrés Lozano (coords.). *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. México: UPN.
- Osborne, D. y Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Nueva York, Estados Unidos: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Paine, T. (1947). *Los derechos del hombre*. México: FCE.
- Pérez Carrillo, A. (2008). Democracia en la Universidad Autónoma Metropolitana. En Guadalupe Teresinha Bertussi y Gabriela González Gómez (coords.). *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México: Cámara de Diputados, LX Legislatura; Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Peters, T. y Waterman, R. (1982). *En busca de la excelencia*. Barcelona, España: Plaza y Janés.
- Poulantzas, N. (1975). *Hegemonía y dominación en el estado moderno*. Córdoba, España: Cuadernos del pasado y presente.

- Poulantzas, N. (1972). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México: Siglo XXI.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata, 3ª. ed.
- Porter, L. (2001). *Globalización en la producción de conocimientos: políticas internacionales, su influencia en las políticas nacionales y su efecto en las universidades mexicanas*. Conferencia. Congreso de Investigación Universidad Autónoma Metropolitana, México: 7 de junio.
- Powell, W. y DiMaggio, P. (1994). *Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- Pusser, B. (2005). Educación superior el mercado emergente y el bien público. *Cuadernos del seminario de Educación Superior de la UNAM*. (2). México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Primon, J. (2007). Abandon des études universitaires et insertion professionnelle des étudiants en France, En Christophe Charle et Charles Soulié (dir.). *Les ravages de la "modernization" universitaire en Europe*. París, Francia: Syllepse.
- Rahman, T. (2003). Pasado, presente y futuro de las universidades paquistaníes. En Sohail Inayatullah y Jeniffer Gidley (comps.). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona, España: Pomares.
- Ramírez, F. y Boli, J. (1987). The political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*. (60).
- Ramírez Zozaya, J. M. (1998). Organizaciones públicas: nuevo paradigma en la administración pública. Estudio introductorio. En Barry Bozeman. *Todas las organizaciones son públicas. Tendiendo un puente entre las teorías corporativas privadas y públicas*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, FCE.
- Rodríguez, R. (2003). La educación superior en el Mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En Marcela Mollis (ed.). *Las universidades en América latina ¿Reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, Argentina: Clacso, 87-107.
- Real Academia de la Lengua Española, (2009). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Real Academia Española.
- Rosseau, J. J. (2003). *El contrato social*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Rosseau, J. J. (2002). *Discurso sobre el origen de la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Rubio Oca, J. (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006. Un balance*. México: SEP-FCE.

- Ruiz del Castillo, A. (2001). *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* México: Plaza y Valdés.
- Silas, J. C., (2005). Recognizing the Subsectors in Mexican Private Higher. En Altbach, Philip, y Levy, Daniel. (eds.). *Private Higher Education: A Global Revolution*. Rotterdam, Holanda: Sense Publishers.
- Samuelson, P. (1954). Robert Dorfman y Robert M. Solow. *Linear Programming and Economic Analysis*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Schiesl, M. H. (1977). *The politics of Efficiency: Municipal Administration and Reform in America, 1800-1920*. Berkeley, University of California Press.
- Schugurensky, D. (1994). *University and social change in Argentina*. Edmonton, Alberta, Estados Unidos: Edmonton University.
- Soulié, Ch. (2008). Monteé de l'esprit gestionnaire et actualization du conflit des faculties en France” en Franz Schultheis (et al.). *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. París, Francia: Raisons d'agir.
- Tocqueville, A. (1973). *La democracia en América*. México: FCE.
- Tocqueville, A. (1969). *El antiguo régimen y la revolución*. Madrid, España: Guadarrama.
- Torres, C. A. (2004). Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo. En Pablo Gentili (coord.). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, España: Morata.
- Torres Sánchez, E. I. (2007). *Universidad pública y Estado: los avatares de lo público en las políticas públicas educativas 1982-2006*. Tesis de maestría en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Torres Septién, V. (1998). *La educación privada en México 1903-1976*. México: El Colegio de México-Universidad Iberoamericana.
- Toscano, A. (2005). Análisis exploratorio de los efectos del Fomec y la Coneau en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado? En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Tünnermann B., C. (2005). Prólogo a notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En Francisco López Segrera (coord.). *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Villa Lever, L. (2003). *La educación superior en México, entre lo público y lo privado*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Aronson, P. (2003). La emergencia de la ciencia transdisciplinar. *Cinta de Moebio*, Revista electrónica. Universidad de Chile (18).
- Birnbaum, R. (2000). The life cycle of academic management fads. *Journal of Higher education*, 71, (1). enero-febrero.
- Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la Universidad Pública. *Revista de Sociología*, Universidad de Chile, (19).
- Casillas, M. Á. y De Garay, A. (1993), “Lo público y lo privado en la educación superior en México”, *Sociológica*. (22) 125-140.
- De Garay, A. (1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES. (107). pp. 1-12,
- Didou, S. (2004). Presentación. El comercio educativo: ¿tempa de moda o asunto de agenda?” *Revista de la educación superior*. XXXIII (2). México: ANUIES, (130). pp. 23-28.
- Documento de Trabajo del Área de Política Social del Senado de la República (2002). La educación superior privada en México: una aproximación. *Perfiles educativos*, XXIV, (97-98). UNAM, México, pp. 128-146.
- Escalante Gonzalbo, F. (2008). El derecho a la privacidad. *Cuadernos de transparencia* (2). México: IFAI.
- García Guadilla, C. (2004). Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII, (2). abril-junio.
- García Guadilla, C. (2001). Lo público y lo privado en la educación superior. Algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano. *Revista de la Educación Superior*. México: (119). pp. 1-14.
- Guerrero, O. (2004). El mito del nuevo “Management” público. En *Revista Venezolana de Gerencia*, 9, (25). marzo.
- Knight, J. (2005). *El comercio de la educación superior, nuevas oportunidades y riesgos potenciales*. *Foreign Affaire* en español. 5 (2). pp. 34-51.
- Knight, J. (2004). ¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados. *Revista de la educación superior*, XXXIII (2). (130) México: ANUIES, pp. 49-63.
- Labra Manjarrez, A. (2008). Balance, perspectivas y agenda de financiamiento. En Guadalupe Teresinha Bertussi y Gabriela González Gómez (coords.). *Anuario educativo mexicano, visión retrospectiva*. México: Cámara de diputados LX Legislatura, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa.
- Lavignolle, J. C. (2002). Universidad pública versus universidad privada. *Universitas 2000*. (1-2). Venezuela, pp. 49-75.

- Martínez, R. (2008). Consideraciones acerca de los cambios de tipo de régimen en la cobertura de las instituciones de educación superior. Región 6, Área Metropolitana de la Ciudad de México, 1990-2000. *Veredas. Revista del pensamiento sociológico. Educación. Problemas y tendencias*. Número especial. Primer semestre de 2008. México: UAM-Xochimilco, pp. 147-165.
- Olivier, G. (2006). Democracia académico-sindical y reestructuración académica en la UPN. *Reseña. Revista de la Educación Superior*, ANUIES.
- Powell, W. y DiMaggio, P. (1983). The iron cage revisited. Institucional isomorphism and collective rationality in organizational fields. En *American Sociological Association Review*, 48, April, pp. 147-160.
- Pusser, B. (2000). The role of the state in the provision of higher education in the United States. *Australian Universities Review*. 43, (1), pp. 24-35.
- Rodríguez, R. (2006). Cobertura, *Campus Milenio*, pp. 178-181.
- Rodríguez, M. E. y Terrazas, O. (2008). Crisis en la localización de las instituciones de educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (167-180). *Veredas. Revista del pensamiento sociológico. Educación. Problemas y tendencias*. Número especial. Primer semestre de 2008. México: UAM-Xochimilco.
- Ruiz, E. (2004). *Ingenieros, industria manufacturera. Formación, profesión y actividad laboral*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Vessuri, H. (2006). La movilidad académica en el ambiente comercial. *Perfiles educativos*. XXVIII. México: CESU-UNAM, (4-10).
- Vinokur, A. (2004). El comercio de la educación en cuestiones. *Revista de la educación superior*. XXXIII (2), México: ANUIES, (130).

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Birnbaum, R. (2003). *The End of Shared Governance: Looking Ahead of Looking Back*. Consultado: 5 de febrero de 2009. Recuperado de: <http://www.usc.edu/dept/chepa/gov/roundtable2003/birnbaum.pdf>
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2006). *Bibliografía seleccionada sobre los fenómenos de mercadización y managerialismo en la educación superior*. Consultado: 18 de diciembre de 2008. Recuperado de: http://www.mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Bibliografia_d.pdf
- Brunner, J. J. (2005a). *El mercado avanza sobre la educación superior: un Reader dinámico*. Consultado: 7 de junio de 2009. Recuperado de: http://www.mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/11/el_mercado_avan.html
- Brunner, J. J. (2005b). *Universities: Conditions for changing organizational culture*. Consultado: 15 de enero de 2009. Recuperado de: <http://www.mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/universities-co.html>

- Campus Milenio (2007-2008). Números 244-274. México, Consultado: 06 de junio de 2008. Recuperado de: <http://www.campusmilenio.com.mx>
- Johnston, B. (2008). *Privatization in Higher Education as Direction or Tendency on Multiple Dimensions*. Consultado: el 20 de febrero de 2009. Recuperado de: <http://www.gse.buffalo.edu/FAS/Johnston/privatization.html>
- Kan (2003). *Teoría Contingencial*. México. Consultado: 18 de mayo de 2008. <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyPpZZAEXtKZzRkH.ph.com>
- Melgar, M. (2008). *Las nuevas reformas al artículo tercero constitucional*. Consultado: 17 de noviembre de 2008. Recuperado de: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/957/3.pdf>
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. (8-17.) Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1 (3e), Consultado el 3 de enero de 2009. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3 e/art1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2002). Estadísticas educativas. *Estadística histórica de educación superior*. Consultado: 10 de septiembre de 2007. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx>
- Schwarzman, S. (2001). La universidad como empresa económica. *Revista de la educación superior en línea*, (117), Consultado: 07 de diciembre de 2007. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/index800.html>
- UNAM (2009). Plan de Desarrollo. Consultado el 7 de junio de 2009. Recuperado de: www.aragon.unam.mx/pdf/plan_desarrollo.pdf
- <http://www.anui.es.mx>
- <http://www.aragon.unam.mx>
- <http://www.conacyt.mx>
- <http://www.icel.edu.mx>
- <http://www.ipn.mx>
- <http://www.sesic.sep.gob.mx>
- <http://www.uam.mx>
- <http://www.ulsu.mx>
- <http://www.unitec.mx>
- <http://www.up.edu.mx>
- <http://www.upn.mx>
- <http://www.usb.edu.mx>
- <http://www.uvm.mx>

OTRAS FUENTES

- ANUIES (2007). Financiamiento. *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES, pp. 142-162.

- ANUIES (2001). Hacia la construcción de un nuevo esquema de financiamiento para las universidades públicas. Documento presentado por la Secretaría General Ejecutiva al Consejo Nacional, México, junio 6.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el Siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- ANUIES (1983 al 2005). *Anuarios Estadísticos*. México: ANUIES.
- Banco Interamericano de Desarrollo (1997). *Estrategia de la educación Superior*. Washington, D. C., Estados Unidos.
- Banco Mundial (2000). *Peril and promise*, Washington, D. C., Estados Unidos.
- Banco Mundial (1995). *Prioridades y estrategias de financiamiento de la educación superior en los países en desarrollo*, Washington, D. C., Estados Unidos.
- Banco Mundial (1994). *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D. C., Estados Unidos.
- Bizzozero, L. (2003). *La educación superior en las negociaciones de comercio internacional. Opciones planteadas al espacio regional del Mercosur*. (Documento de trabajo.) Universidad de la República: Uruguay.
- Brunner, J. J. (et al.) (2006). *OECD Reviews of Tertiary Education*. Mexico: OECD.
- Cámara de Diputados, V Informe de Gobierno. Anexo Estadístico, septiembre 2005. Cuenta de la Hacienda Pública Federal, 2000-2004. México: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas.
- García Guadilla, C. (2004). Access to Higher Education: between Global Market and International and Regional Cooperation. UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, 1-3 de diciembre, 11. Human Resources Development Ministry (1999). *Selected Educational Statistics 1997*, Nueva Delhi, India.
- Grupo del Banco Mundial UNESCO (1997). *The task force on higher education and society. Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington, D. C., Estados Unidos.
- Instituto de Biotecnología (2006). *Informe de actividades del Instituto de Biotecnología de la UNAM*, Cuernavaca, México: UNAM.
- Kent, R. (2004). *Private Sector Expansion and Emerging Policy Responses in Mexican Higher Education*. 17th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers. Holanda: Center of Higher education Policy Studies, University of Twente, 17-19 September.
- Latapi, P. (2003). *La universidad pública, una institución integradora de la sociedad*. (Comunicado de la Comisión Especial para el Congreso Universitario). México: UNAM.

- Marginson, S. (2004). *La competencia nacional y mundial en la educación superior: hacia una síntesis del problema (reflexiones teóricas)*. (Ponencia presentada en el Foro Internacional de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior ASHE), 3 y 4 noviembre, Kansas City.
- Mendoza R., J. (2006). Indefinición e insuficiencia en los presupuestos federales anuales para la educación superior. El caso de las negociaciones para el ejercicio fiscal de 2006. En Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez, (Eds.). *El gasto público en educación superior 2000-2006. Un análisis de política pública*. México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- OCDE, (1997). *Examen de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior*. París, Francia.
- Presidencia de la República (2001). Primer Informe de Labores 2000-2001. Secretaría de Educación Pública, México: SEP.
- Presidencia de la República (2002). Segundo Informe de Gobierno. Anexo Estadístico. México.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2005). *Presupuesto de egresos de Federación 2006*. México.
- Svampa, M. (2007). Sociología crítica en América Latina y el compromiso intelectual. (Conferencia Magistral). En *Antología de ponencias del XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Guadalajara, Jalisco.
- Tamayo, S. (2008). Apropiaciones políticas del espacio público. (Ponencia magistral) En 1er. Congreso sobre espacio público, enfoques e interpretaciones. Facultad de Arquitectura, Facultad de Economía, e Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México (12-15 de agosto).
- UNESCO (2005). *Informe Mundial de la UNESCO, 2005. Hacia las sociedades del conocimiento*. (pp. 97-100). París, Francia: UNESCO.

ANEXOS

ANEXO 1. REGISTRO DE ENTREVISTADOS

Públicas	Privadas
UNAM PL.A1 FES Aragón Cecilia (PL.A1, 1) 2 horas y 30 minutos de entrevista Enrique (PL.A1, 2) 2 horas de entrevista PL.A2 Facultad de Arquitectura Víctor (PL.A2, 1) 3 horas de entrevista	Universidad Panamericana (UP) PR.1 Diana (PR.1, 1) 2 horas de entrevista Teresa (PR.1, 1) 2.5 horas de entrevista
UAM PL.B2 Azcapotzalco Natalia (PL.B2, 1) 4 horas de entrevista Rosa María (PL.B2, 1) 3 horas de entrevista PL.B3 Xochimilco Víctor (PL.B3, 1) 3 horas de entrevista Jorge (PL.B3, 2) 2 horas de entrevista	Universidad La Salle (Ulsa) PR.2 Ángel (PR.2, 1) 2.5 horas de entrevista Darío (PR.2, 2) 2.5 horas de entrevista
IPN PL.C4 ESIA Martín (PL.C4, 1) 1.5 horas de entrevista Irma (PL.C4, 1) 1.5 horas de entrevista	Universidad Intercontinental (UIC) PR.3 Benjamín (PR.3, 1) 2 horas de entrevista
UPN PL.D5 Ajusco Luis (PL.D5, 1) 1.5 horas de entrevista Alicia (PL.D5, 1) 2 horas de entrevista Cecilia (PL.D5, 1) 1.5 horas de entrevista Belinda (PL.D5, 1) 1.5 horas de entrevista	Universidad Simón Bolívar (USB) PR.4 Mariano (PR.4, 1) 3 horas de entrevista

Públicas	Privadas
	Universidad Tecnológica de México (Unitec) PR.5 Patricia (PR.5, I) 2.5 horas de entrevista
	Universidad ICEL PR.6 Alma PR.6 2 horas de entrevista
Total: 13 entrevistas	Total: 8 entrevistas

ANEXO 2. INSTITUCIONES DE ADSCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES POR RÉGIMEN Y CARACTERÍSTICAS GENERALES*

Nombre de la institución	Tipo de régimen	Características generales
UNAM: • Facultad de Filosofía y Letras • Facultad de Ciencias Políticas y Sociales • Facultad de Arquitectura • FES Aragón	Público	• Autónoma • Nacional • Compleja • Completa
IPN: • Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA-Zacatenco) • Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME)	Público	• Nacional • Especializada • Compleja
UAM: • División de Ciencias y Artes para el Diseño-Azcapotzalco • División de Ciencias Sociales y Humanidades-Azcapotzalco • División de Ciencias y Artes para el Diseño-Xochimilco	Público	• Autónoma • Metropolitana • Compleja • Semi completa
UPN: • Área académica Política educativa, procesos institucionales y gestión • Licenciatura de Sociología de la educación	Público	• Nacional • Especializada
Universidad Panamericana: • Coordinación de posgrado y asesoría pedagógica	Particular	• Confesional. <i>Opus Dei</i> • Elite

Nombre de la institución	Tipo de régimen	Características generales
Universidad La Salle: • Coordinación-asesoría de la Rectoría General	Particular	• Confesional. Hermanos Lasallistas • Rango medio
Universidad Intercontinental • Jefatura de titulación	Particular	• Confesional. Misioneros de Guadalupe • Rango medio
Universidad Simón Bolívar • Coordinación y asesoría pedagógica	Particular	• Confesional. Franciscanos • Rango medio
Universidad Tecnológica de México • Vinculación y posgrado	Particular	• Consorcio internacional • Rango medio • Comercial
Universidad ICEL • Coordinación de posgrado	Particular	• Corporativo Familiar • Absorción de demanda • Comercial

*Algunos de los entrevistados comparten simultáneamente varias instituciones de adscripción, se presentan todas aunque no hayan sido objeto de la investigación.

ANEXO 3. INFORMANTES ADICIONALES

Institución	Informantes
Universidad Iberoamericana	Elena (AD, 1)
Escuela Nacional de Antropología e Historia	Claudia (AD, 2)
Dirección General de Revalidación de Estudios de la Secretaría de Educación Pública	María (AD, 3) Daniel (AD, 4)
Universidad Autónoma de Chiapas	Bernabé (AD, 5) Regina (AD, 6) Carolina (AD, 7) Félix (AD, 8)
Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS). París, Francia	Camil (FR, 1) Mariano (CH, 1)
Indira Gandhi National Open University (IGNOU). Nueva Delhi, India	Debal (IN, 1)

ANEXO 4. PRIVATIZATION IN HIGHER EDUCATION AS DIRECTION OR TENDENCY ON MULTIPLE DIMENSIONS

Dimensions	High "Publicness"	Continuum of Privatization [Greater Privatization -->]		High "Privateness"
1. Mission or Purpose	Serves a clear "public" mission as determined by the faculty or the state.	Mission is avowedly both public and private, but as defined by faculty.	Mission is mainly to respond to student's private interests, mainly vocational.	Mission serves private interests of students, clients, and owners.
2. Ownership	Publicly owned; can be altered or even closed by state.	Public corporation or constitutional entity.	Private non-profit; clear public accountability	Private for-profit
3. Source of Revenue	All taxpayer, or public, revenue.	Mainly public, but some tuition, or "cost sharing."	Mainly private, but public assistance to needy students.	All private revenue: mainly tuition-dependent.
4. Control by Government	High state control, as in agency or ministry.	Subject to controls, but less than other state agencies.	High degree of autonomy; control limited to oversight.	Controls limited to those over any other businesses.
5. Norms of Management	Academic norms; shared governance, anti-authoritarianism.	Academic norms, but acceptance of need for effective management.	Limited homage to academic norms; high management control.	Operated like a business; norms from management.

Fuente: Bruce Johnston <http://www.gse.buffalo.edu/FAS/dnston/privatization.html>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor *Secretario de Educación Pública*

Fernando Serrano Migallón *Subsecretario de Educación Pública*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*

Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*

Federico Valle Rodríguez *Secretario Administrativo*

Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*

Juan Acuña Guzmán *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*

América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión Cultural*

y Extensión Universitaria

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*

Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza*

en Ciencias, Humanidades y Artes

Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información*

y Modelos Alternativos

Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*

Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*

América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

María del Carmen Jiménez Ortiz

Jorge Tirzo Gómez

Rubén Castillo Rodríguez

Rodrigo Cambray Núñez

Oscar de Jesús López Camacho

Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad

Raúl Ávila

Rodrigo Muñoz Talavera

Esta primera edición de *Rostros de la educación superior. Confluencias públicas y privadas*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 14 de noviembre de 2014 en Documaster, Av. Coyoacán núm. 1450, col. Del Valle, Delegación Benito Juárez, C.P. 03100, México, D.F. El tiraje fue de 500 ejemplares.