



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

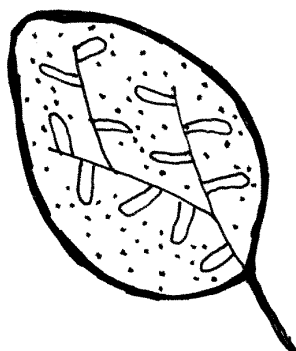
**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Ordorika Sacristan, Imanol, Kempner, Ken (2003)
**“VALORES EN DISPUTA E IDENTIDAD EN CONFLICTO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO”**
en Perfiles Educativos, Vol. 25 No. 99 pp. 5-27.

Valores en disputa e identidad en conflicto en la educación superior en México*

IMANOL ORDORIKA ** Y KEN KEMPNER ***



Este artículo analiza la manera en que los valores internos de una nación en vías de desarrollo interactúan con valores y dinámicas del capitalismo en un ámbito más amplio y las formas en las que dichos valores entran en conflicto a nivel interno para la configuración de la enseñanza superior.

Se estudia el caso de México como un ejemplo de nación en vías de desarrollo que lucha por conservar su propia identidad cultural. Este artículo también presenta un análisis histórico de la manera en que la confrontación sobre valores ha influido en la conformación de la educación superior mexicana. El interés principal consistió en entender cómo esta confrontación le otorga a la enseñanza superior mexicana un carácter particular.

In this article, the author analyzes the ways in which the internal values of a developing country interact with the values and the dynamics of capitalism in a much wider field and the ways in which those values oppose themselves internally in the process of shaping higher education. The particular case of Mexico is taken here as an example of a developing country that is struggling to preserve its own cultural identity. The author also presents an analysis of the ways in which the confrontation about values has influenced the construction of Mexican higher education. The main interest here was to understand how this conflict provides to Mexican higher education its particular nature.

Educación superior / Conflicto / Valores / Identidad / Política
Higher education / Conflict / Values / Identity / Politics

El sistema educativo de cada nación es el resultado de las circunstancias históricas, culturales, sociales y geográficas en que se desarrolla. Históricamente, las tareas educativas principales de una nación se han establecido de acuerdo con las necesidades, las tradiciones y los recursos locales. En el mundo contemporáneo, la complejidad de las naciones modernas hace que éstas no puedan ya darse el lujo de sostener una educación con enfoques pragmáticos y localistas. Así, aunque los habitantes de la nación sigan apreciando las tradiciones y costumbres educativas locales, los estados-nación contemporáneos que quieran formar parte de la economía global deben encontrarse un lugar en la división internacional del trabajo. Las naciones deseosas de participar en el mercado global se ven, por lo tanto, ante la obligación de adoptar modelos económicos, educativos, políticos y sociales que son considerados legítimos en el ámbito internacional.

Mientras que algunas naciones han controlado históricamente gran cantidad de recursos naturales y han sido capaces de desarrollar sistemas tecnológicos de amplio alcance, otros países no han sido tan afortunados. Entre otros factores esta disparidad explica el origen de las tensiones presentes en los conflictos internacio-

nales, la dependencia de unas naciones respecto a otras, y las distinciones clásicas entre países desarrollados, en vías de desarrollo y subdesarrollados. Para los países denominados “en vías de desarrollo” y de industrialización reciente el panorama es poco alentador, puesto que los recursos y la tecnología están en manos de países centrales, menos numerosos pero más potentes. En el mundo moderno, sin embargo, ni siquiera la posesión de los recursos naturales valiosos basta para garantizar el éxito económico. Para competir en el mercado global, las naciones subdesarrolladas deben producir sus propias mercancías, buscar ventajas que vuelvan competitivos sus productos (por lo general, el hecho de tener mano de obra barata) y modernizar sus bases tecnológicas, con el fin de aventajar a los otros países subdesarrollados que buscan tener las mismas ventajas competitivas. Para impulsar este desarrollo, los países subdesarrollados requieren un sistema educativo capaz de inculcar a sus habitantes las habilidades técnicas que sirvan para la producción y los conocimientos necesarios para adoptar, crear y manejar las tecnologías modernas. Mientras que las economías primarias, de corte agrario, no necesitaban más que sistemas educativos simples, nuestras complejas economías modernas requieren sistemas educativos igualmente sofisticados. En resumen, lo que una nación valora en el ámbito interno no corresponderá ya con los valores perseguidos por el mercado global.

El propósito de este artículo es precisamente rastrear la manera en la que los valores internos de una nación en vías de desarrollo chocan con los valores externos del capitalismo y las formas en las que dichos valores entran en conflicto en el ámbito interno para la configuración de

* Este artículo es una visión revisada y actualizada del capítulo “Contested values and disputed cultural identity in Mexican higher education” (Kempner y Ordorika, 2000). Agradecemos al doctor Humberto Muñoz García, miembro del Consejo Editorial de la revista *Perfiles Educativos*, por su insistencia y apoyo para la publicación de esta nueva versión traducida, revisada y actualizada de ese capítulo.

** Investigador en el Instituto de Investigaciones Económicas e integrante del Seminario de Estudios sobre Educación Superior de la UNAM, ordorika@servidor.unam.mx

*** Director de la School of Social Science, Education, Health & Physical Education en la Universidad del Sur de Oregon, kempner@sou.edu

la enseñanza superior. Tomamos aquí el caso de México como ejemplo de una nación en vías de desarrollo que lucha por conservar su propia identidad cultural. México es un excelente ejemplo de país en vías de desarrollo, situado en la periferia de naciones industrializadas muy representativas, que busca obtener respeto y bienestar económico similar al de los países desarrollados, pero que intenta hacerlo a partir de sus propias condiciones nacionales. En nuestro análisis de cómo los valores han influido en la conformación de la educación superior mexicana, el interés principal consistió en entender qué le otorga a la enseñanza superior mexicana su carácter único en comparación con las características propias de la enseñanza superior en América Latina, en otros países en vías de desarrollo y con los otros sistemas de educación superior en general.

Para entender las circunstancias culturales, históricas y sociales únicas que conformaron la educación superior en México, partimos de una serie de presupuestos básicos que detallamos a continuación:

- a) Consideramos a la educación como un espacio de lucha y de confrontación. Como discutimos más adelante, la educación superior es, más que cualquier otro nivel educativo, el lugar donde se juega el acceso al saber y a la movilidad social para la clase media. La educación superior en México se ha visto moldeada por esta lucha a menudo violenta con los estudiantes que han exigido mayor cobertura, independencia y libertad de expresión contra el partido que estuvo en el poder durante más de setenta años (el Partido Revolucionario Institucional o PRI) y contra los modelos y políticas económicas que limitan las oportunidades educativas.
- b) Las percepciones culturales (valores y creencias) conforman y son conformadas a su vez por las estructuras y políticas universitarias. Esta dialéctica de valores y creencias, que al mismo tiempo moldean y son moldeados, contribuye al carácter único de la educación superior y de la política nacional en México.
- c) Las percepciones culturales se desarrollan como productos y productores históricos y son altamente dependientes del contexto. Como lo hemos dicho ya, el sistema de educación adoptado por cada nación refleja sus circunstancias históricas, culturales, sociales y geográficas propias. En este aspecto, México no representa ninguna excepción.
- d) En los países periféricos, los valores y las percepciones culturales también se ven influidas por modelos internacionales dominantes. A lo largo de su historia, México ha sido fuertemente marcado por culturas extranjeras dominantes. Primero, durante la época colonial, recibió la influencia de España y, después, por las circunstancias geográficas de su proximidad y su relación de dependencia, con Estados Unidos.
- e) Los valores no son estáticos. Evolucionan históricamente mediante procesos de enfrentamiento. No sólo las relaciones externas han influido, a lo largo de los siglos, en los valores, la política y la educación superior, sino también las relaciones y circunstancias internas. Desde la Revolución Mexicana hasta el Tratado de Libre Comercio, los valores sociales, políticos y nacionales han estado cambiando permanentemente.
- f) El desarrollo histórico de los valores conforma la naturaleza contemporánea de las instituciones de educación superior. Si tomamos en cuenta el papel

central que la enseñanza superior desempeña en la política nacional y el desarrollo económico, cabe destacar que la característica principal de las instituciones de educación superior no es su neutralidad. La educación superior es a la vez el lugar en el que se da la contienda política y la exposición del capitalismo mundial moderno. La educación superior contemporánea refleja los valores contemporáneos.

En este artículo nos ocuparemos, en primer lugar, de los efectos del Estado sobre la educación superior. En segundo lugar, analizaremos los antecedentes históricos de la enseñanza superior contemporánea en México y los efectos que los valores de la sociedad han tenido sobre la formación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A lo largo de esta revisión tomaremos en cuenta la manera en que las políticas en la UNAM han sido moldeadas por fuertes confrontaciones sobre valores sociales y educativos y por la estrecha interrelación entre las dinámicas sociales y los procesos colegiados. Para finalizar, nos ocuparemos de asuntos contemporáneos en la educación superior en México, con un interés particular por el debate sobre igualdad y eficiencia. Concluiremos con un resumen de las cuestiones fundamentales planteadas en esta investigación cuyo propósito principal es distinguir el carácter único de la experiencia mexicana por lo que toca a la educación superior.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ESTADO

Para Gramsci (1971), el Estado es la combinación de coerción y hegemonía. La hegemonía es el proceso de dominación

consensual por medio de la articulación de distintos grupos e intereses sociales. Mediante la ideología (Mouffe, 1979), se establece el terreno “en el que la gente se mueve, adquiere conciencia de su propia posición, lucha”, es decir, se trata de “una práctica que produce sujetos” (Gramsci, 1971). La hegemonía es siempre un proceso activo. No es sólo un arreglo complejo de valores y creencias dominantes,

siempre es una organización e interconexión más o menos adecuada de significados, valores y prácticas que de otro modo se encuentran separados e inclusive opuestos, y que llegan a constituir una cultura significativa y un orden social efectivo (Williams, 1977 p. 115).

Puesto que la educación superior forma parte de la estructura de instituciones hegemónicas del Estado, es necesario, para entender el sistema de educación superior de una nación, investigar primero los mecanismos mediante los cuales el Estado ejerce el control económico e ideológico. Por supuesto, el Estado es un actor con derecho propio y busca lograr su hegemonía ideológica por medio de sus “aparatos” (Althusser, 1971) o instituciones (Gramsci, 1971). El Estado puede, por ejemplo, optar por distribuir la educación como artículo de consumo para las clases bajas con el fin de garantizar su anuencia a legitimar el control político por parte del Estado (Weiler, 1983).

La educación, como toda institución hegemónica, es un espacio de lucha de clases mediante el cual el Estado intenta imponer su dominación sobre las clases sociales subordinadas. Cuando las clases no dominantes ven en la educación superior, en particular, la senda para lograr cierto ascenso social, los intentos del Estado, en algunos países, para limitar el

acceso a la misma provocan reacciones rápidas y a veces violentas. Los deseos de movilidad social ascendente de las clases subalternas siempre tienen que pasar por la realidad económica de cuántos recursos hay que se puedan distribuir y cuál es el interés del Estado para conservar su hegemonía. Mientras el Estado se limite a distribuir la educación en las clases dominadas como forma de legitimación compensatoria para garantizar su buena voluntad (Weiler, 1983), éstas podrían no sacar ninguna ventaja económica de ello si no se llevan a cabo también cambios sustanciales en la economía. En efecto, “la educación por sí misma no puede fomentar el cambio económico en la periferia” (Walters, 1981, p. 95); el uso compensatorio que hace el Estado de la educación podría incluso causar mayor insatisfacción entre las clases subalternas, hasta llegar a debilitar el control político del Estado.

El papel del Estado y el uso que éste hace de las instituciones educativas que están a su disposición varía, por supuesto, según las circunstancias sociales, económicas, culturales y políticas del país en cuestión, sobre todo en el caso de los países dependientes (Cardoso y Faletto, 1979). Las perspectivas estructuralistas y de clase deben dar cuenta de las condiciones individuales de dependencia de cada uno de los países estudiados y las restricciones desde las cuales el Estado actúa en relación con el lugar que ocupa en la coyuntura regional y mundial. Sin embargo, la teoría reproductiva del Estado y la que parte de la perspectiva de la lucha de clases adoptan una actitud crítica frente a la comprensión del papel desempeñado por la educación superior en México y de cómo los valores nacionales han moldeado su estructura. En concre-

to, la Revolución Mexicana (1910-1917) generó una filosofía educativa única y valores que han sido transmitidos y aceptados por las sucesivas generaciones. En esta tradición humanística, la educación superior se consideró como un medio para lograr la cohesión nacional, la creación y recreación de la cultura e identidad mexicanas, como promotora de los valores universales, como espacio que propicia la reflexión, la comprensión y la búsqueda de soluciones para los problemas del país, y como un agente capaz de inculcar entre los mexicanos un espíritu científico. Pero ante todo la Revolución fijó la idea de que la educación pública debería responder al interés general de la sociedad, puesto que mejora los estándares de vida y las posibilidades de cambio para el progreso social, económico y cultural de la gente (Cueli y Arzac, 1990).

Sin embargo, los proyectos ideados por las administraciones de los ex presidentes Salinas de Gortari y Zedillo, así como las iniciativas del gabinete del presidente Fox para la modernización de la educación superior pública, se oponen diametralmente a las tradiciones históricas heredadas de la Revolución Mexicana. Por primera vez en muchos años, los intereses y las necesidades del sector privado se impusieron en la definición de políticas respecto a las instituciones de educación superior, siguiendo los “dictados de la economía global”, tal y como las conciben el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. De modo similar a lo que Slaughter (1990, p. 46) detectó en Estados Unidos, el Estado mexicano está “socializando el costo del desarrollo”; en otros términos, los recursos públicos están sirviendo para respaldar a la empresa privada. Debido a la crisis financiera del gobierno y a las presiones de los grupos de

interés económico del sector privado, el subsidio para la educación superior se ha visto mermado y redistribuido para brindar apoyo a iniciativas privadas. El Estado, en unión con las clases acaudaladas y los intereses mercantiles, ha presionado a la educación superior con el fin de que ésta establezca nuevas medidas para mejorar la eficiencia y otras formas de privatización que permitan justificar la redistribución de los recursos. Mientras el mito de la neutralidad de la universidad permanece intacto, la respuesta burocrática a esta crisis presupuestaria ha sido el centrarse en la empresa privada como base social fundamental de la universidad, con el fin de conseguir, de ese modo, fondos y apoyos privados para las instituciones públicas.

En ese ambiente de crisis económica y de privatización de la educación superior, la universidad se ha vuelto un enorme campo de batalla entre dos grandes agrupamientos que a su vez representan dos directrices alternativas para la reforma: 1) una imposición de la reforma por parte del Estado mediante las autoridades burocráticas y 2) las propuestas alternativas de la oposición que tienen como objetivo la democratización del gobierno universitario y la ampliación del acceso y de las becas para los estudiantes, con el fin de que éstos puedan llegar a titularse. De acuerdo con Carnoy y Levin (1985, p. 231), estos dos grupos pueden ser vistos como la confrontación entre quienes persiguen mayor *eficiencia* y aquellos que están interesados en promover la *igualdad*. En el centro de este debate respecto a la asignación de recursos, los primeros consideran que el financiamiento de la educación superior debe ser responsabilidad del Estado; los últimos, en cambio, comparten la opinión de que es impor-

tante buscar fuentes de financiamiento alternativo y la participación de la sociedad civil para subsidiar la educación superior. Los usos sociales del saber y la función legítima de la universidad ocupan también un lugar céntrico en este debate. Desde el punto de vista desarrollista, la educación superior debe poner en primer plano la preparación y la producción del saber según los términos que requiere el mercado. En esta perspectiva, las ciencias aplicadas y la investigación tecnológica son las áreas principales de la institución; las ciencias sociales y las humanidades, en cambio, pueden ser sacrificadas, puesto que no son consideradas ni productivas ni eficientes.

Las características que habrán de tener en el futuro el saber académico legítimo, las vocaciones académicas y los productos de ambos en México, siguen siendo objeto de confrontación. La manera en la que el Estado legitima su papel en la reforma de la educación se ve mediada, por un lado, por la hegemonía de la clase dominante (expresada por la permanencia del PRI en el poder durante más de setenta años y más recientemente por el recambio político en el nivel federal) y los intereses privados y, por el otro, por los intereses igualitarios de las clases no dominantes. En última instancia, la pregunta que formula Gumpert (1993, p. 3) con respecto al desarrollo de la educación superior en Estados Unidos es también válida para México: ¿Acaso la comercialización del saber con miras al incremento de los recursos es una dirección legítima para la educación superior del siglo XXI? Sin embargo, tomando en cuenta el hecho de que el contexto estadounidense presenta características radicalmente distintas en comparación con el mexicano, la cuestión del papel del Estado en la educación debe

plantearse en relación con los valores culturales únicos y la historia mexicana. Para entender dichos valores culturales y la influencia que éstos han tenido sobre la educación superior, presentaremos a continuación un breve repaso de los factores históricos que determinaron el carácter único de la educación superior en México.

LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: ENTRE LA ESCOLÁSTICA Y LA CIENCIA

Los orígenes de la educación superior en México se sitúan en el siglo XVI, en los inicios de la época colonial. Apenas unos años después de que Cortés venció la resistencia de los aztecas (1521), los españoles instalaron un sistema educativo impresionante con el fin de cristianizar y educar a la población indígena. En aquel entonces, se vio con mucha naturalidad el hecho de que la educación estuviera en manos de la iglesia católica, tomando en cuenta el objetivo principal de aquélla, que era llevar la religión cristiana a las almas indígenas. Además, la Iglesia era la única institución capaz de organizar y llevar a cabo tal proyecto.

Entre 1523 y finales del siglo XVI se fundaron muchas escuelas y colegios menores y mayores de corte innovador. Dichas instituciones lograron captar alumnos de muchas edades y de grupos distintos. Ofrecían clases de religión, de español y de artesanías (Vázquez, 1981). Los primeros antecedentes de la educación superior del periodo colonial fueron el Colegio de la Santa Cruz, fundado por el obispo Juan de Zumárraga en 1536, y el Colegio de San Nicolás de Hidalgo, que el obispo Vasco de Quiroga fundó en 1540. Pero la institución de educación

más importante de dicho periodo fue sin duda la Real y Pontificia Universidad de México, también promovida por Zumárraga. Fue fundada por decreto real en 1551 e inaugurada oficialmente en 1553. Dicha época fue llamada Renacimiento mexicano por algunos estudiosos (Vázquez, 1981).

La Real y Pontificia Universidad de México se organizó siguiendo la tradición escolástica de la universidad española de Salamanca, una institución aún medieval para la cual la preservación del dogma era mucho más importante que el descubrimiento de la verdad (Osborn, 1976)). A finales del siglo XVI y principios del XVII, las universidades europeas empezaron a cambiar a raíz de la revolución científica. Pero si bien la Real Universidad y los colegios también se vieron inmiscuidos en la polémica entre la escolástica y el surgimiento de las ciencias empíricas, ambas instituciones mantuvieron una postura conservadora con respecto a las nuevas tendencias en la educación superior en Europa.

Los colegios y las universidades se vieron profundamente afectados por el Concilio de Trento (1545-1564); las consecuencias fueron, sin embargo, distintas para ambas instituciones. La Real Universidad se vio debilitada por la decisión de Trento de educar a los futuros sacerdotes en seminarios especializados. A consecuencia de esta decisión, la población estudiantil decayó y los apoyos económicos se fueron reduciendo. Los colegios, al contrario, salieron fortalecidos gracias a la aprobación del proyecto educativo de los jesuitas (Wences Reza, 1984).

Cuando los jesuitas fueron expulsados en 1776, gran parte del sistema educativo se hundió, aunque la lucha entre la escolástica y la ciencia no terminó allí. Las

repetidas solicitudes formuladas por el rey Carlos III de que se tuviera mayor preocupación por las ciencias no encontraron respuesta por parte de la Real Universidad (Gortari, 1980). Por ello, la corona española fundó nuevas instituciones de educación superior seculares, en paralelo con la Universidad, con el fin de desarrollar el estudio de las artes y las ciencias. Sin embargo, la creación de toda una serie de nuevas instituciones, como el Real Seminario de Minería, la Academia de Bellas Artes de San Carlos, la Real Escuela de Cirugía y el Jardín Botánico, no bastó para producir una transformación profunda del sistema.

El periodo colonial de la educación superior mexicana coincide con una era de debates intensos y de transformaciones profundas en las percepciones del mundo, del saber y de la educación frente a acontecimientos tan importantes como la reforma luterana y la revolución científica. Los valores de la sociedad, originados en distintos contextos y circunstancias históricas, se vieron sacudidos y transformados de maneras muy distintas y en diferentes grados. El conflicto entre la iglesia católica y la reforma luterana, entre el dogma religioso y la ciencia, tuvo repercusiones distintas en las universidades del norte y del sur de Europa. Las colonias tenían con España muchos puntos en común, pero la presencia de una amplia población india y mestiza, las diferencias en cuanto al papel desempeñado en la economía y las estructuras políticas, así como la mezcla de percepciones culturales generaron un conjunto muy distinto de valores que se vieron confrontados y recreados en el ruedo de la educación superior.

Las instituciones de corte escolástico y las de orientación científica sobrevivieron

no obstante al periodo colonial. La disputa entre la escolástica y la ciencia empírica, entre la Universidad, por un lado, y los colegios y las escuelas reales, por el otro, sobrevivió a las guerras de independencia. Este conflicto nunca se resolvió, como tampoco las tensiones continuas entre los valores nacionales del escolasticismo y la ciencia en la educación superior, y terminó adoptando nuevas formas en la época moderna del México independiente.

LA DISPUTA POR LA NACIÓN: EDUCACIÓN RELIGIOSA CONTRA EDUCACIÓN LIBERAL

En 1821, México finalmente logró independizarse de España. Los primeros años de la vida independiente (1821-1867) se vieron marcados por conflictos intensos entre liberales y conservadores, por intervenciones extranjeras y por las guerras de reforma. En las confrontaciones entre liberales y conservadores, las luchas sobre y en el espacio de la educación desempeñaron un papel muy importante. Una de las cuestiones principales en la disputa estaba relacionada con la Iglesia. En efecto, para los liberales el progreso de la nueva nación dependía de la desamortización de las propiedades eclesiásticas, de la abolición de los privilegios para la Iglesia y los militares, de la extensión de la educación a los sectores populares y de la total independencia de ésta frente a la Iglesia (Mora, 1963).

Los liberales veían en la educación un medio idóneo para garantizar el ejercicio de la libertad y, mediante esto, el progreso nacional. Pero los vestigios de la educación colonial no eran sin duda los más indicados para desempeñar ese papel. El proyecto liberal para la educación supe-

rior se basó en los seminarios reales y en las escuelas fundadas por la corona española en los últimos años de la Colonia. Los colegios fueron transformados en institutos científicos y literarios seculares. La Universidad mantuvo su postura conservadora, apoyando a la Iglesia y al partido conservador. En 1833, la Real y Pontificia Universidad de México fue clausurada por los liberales y fue calificada de inútil, irreformable y perniciosa (Mora, 1963). Sus detractores la tacharon de “inútil” porque decían que allí no se enseñaba ni aprendía nada. La Universidad también se consideró “irreformable” porque cualquier intento de reforma aludía al trasfondo moral y ético de la vieja clase dirigente. Era obvio que la Universidad era, además, inútil para los fines que perseguía la nueva clase en el poder. Finalmente, podía considerarse “perniciosa” porque “permitía el ocio y la disipación de los estudiantes”. El poder de aquella época llegó a la conclusión de que era necesario suprimir la Universidad (Mora, 1963).

La Universidad fue abierta una vez más por los conservadores en 1834, los liberales la volvieron a cerrar en 1857, se reabrió en 1858 y Juárez la clausuró en 1861. Durante la invasión francesa, el emperador francés Maximiliano la abrió otra vez, para después cerrarla en 1865, provocando la consternación de sus aliados conservadores. Las raíces de esta confrontación se encuentran en el choque entre los valores del dogma religioso y las orientaciones científicas, choque que no ha dejado de teñir el debate sobre la educación superior en México. Durante este periodo histórico, sin embargo, ambas partes tenían bien claro que la Iglesia desempeñaba un papel muy importante en el control de la educación para la pre-

servación de los valores conservadores y de la religión.

Tras la victoria final de los liberales contra los invasores franceses, el partido conservador y la Iglesia, la Universidad y los colegios fueron cerrados para siempre y la educación religiosa prohibida. En la construcción del nuevo sistema educativo secular (1857-1874), el gobierno liberal sin oposición volvió la mirada hacia una filosofía moderna importada directamente de Francia por Gabino Barreda: el positivismo, la filosofía del orden y el progreso.

Barreda había sido discípulo de Auguste Comte en París. Cuando regresó a México, se dio a la tarea de difundir las ideas de esta nueva filosofía y se empeñó en convencer a los liberales de convertirse en los adalides del “espíritu positivista”. Los convenció de que adoptaran el lema de *libertad, orden y progreso*: la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin (Barreda, 1973). Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con un plan de estudios inspirado en la estructura de la ciencia positivista. Unos años después, Barreda redujo el lema: la *libertad* fue suprimida por ser un concepto metafísico. *Orden y progreso* se convirtió en el lema de la recién creada Escuela Preparatoria y sirvió de base ideológica para la dictadura que estaba a punto de instalarse (Wences Reza, 1984).

LA MODERNIZACIÓN Y EL ORDEN: LA ADOPCIÓN DEL POSITIVISMO

La adopción de la nueva filosofía positivista moldeó toda la educación pública. En el ámbito de la educación superior, la Escuela Nacional Preparatoria de Barreda es el mejor ejemplo. En su intento de

ofrecer un saber general y enciclopédico, la nueva Preparatoria incluía, entre otras cosas, clases de aritmética, lógica, álgebra, geometría, cálculo, cosmografía, física, química, botánica, zoología, historia universal y mexicana, alemán, francés e inglés (Wences Reza, 1984). No es de extrañar que esta filosofía del orden y la modernidad se convirtiera en un elemento de continuidad en la educación durante el periodo de transición entre los gobiernos democráticos y la dictadura, y brindara a ésta los elementos ideológicos necesarios para su supervivencia hasta 1910. El positivismo impregnó todo el sistema educativo y constituyó la base ideológica para la dictadura de Porfirio Díaz. Para promover los valores que los guiaban, los miembros del partido en el poder se hacían llamar “los científicos”.

Antes de 1910 y durante la dictadura de Porfirio Díaz, Justo Sierra fundó la Escuela de Altos Estudios dentro de la Universidad Nacional, la cual fue antecesora de las escuelas de Filosofía y de Ciencias. Justo Sierra afirmaba que la Universidad Nacional no se podía quedar en su torre de marfil, alejada de las expectativas de la sociedad mexicana. Pero con el surgimiento del conflicto revolucionario en 1910 ocurrió una fuerte reacción contra la dictadura y sus bases ideológicas. Por lo que toca a las ideas filosóficas, un grupo reducido de intelectuales famosos, llamado el Ateneo de la Juventud, expresó fuertes críticas hacia el movimiento positivista desde un punto de vista humanista y religioso; en los ámbitos político y militar, serían los campesinos —los cuales estaban por aparecer en el ruedo público para defender sus propios valores— quienes cambiarían por completo el curso de la historia mexicana.

El humanismo religioso volvió a aparecer en contra del discurso de la racionalidad científica y del orden. Del Ateneo surgió un grupo de intelectuales muy importantes que llegarían a rechazar algunos de los valores defendidos por el positivismo. Uno de esos intelectuales, José Vasconcelos, desempeñaría más tarde un papel importantísimo en los nuevos proyectos educativos de la revolución. Una mezcla compleja de demandas sociales y de valores de igualdad, emanadas de la lucha revolucionaria armada, por un lado y, por el otro, de algunos elementos de positivismo y de humanismo universal, impregnaría los primeros proyectos educativos de los gobiernos populistas que surgieron de la Revolución. Esta mezcla no estaría exenta de tensiones y conflictos que moldearían, a su vez, el futuro de la educación superior en México.

POPULISMO CONTRA CONSERVADURISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS AÑOS VEINTE

Al finalizar la lucha armada en México, iniciada en 1910 para derrocar al dictador Porfirio Díaz y que se prolongó hasta la promulgación de la Constitución de 1917, la situación de la Universidad Nacional seguía siendo sumamente inestable. Como institución heredada del porfiriato, no podía sino ser tachada de “reaccionaria” y de “producto de la dictadura”. Después de algunos intentos de hacerla desaparecer, el gobierno mexicano decidió incorporar a la Universidad en el proceso de reformas sociales que estaba llevando a cabo.

Vasconcelos se convirtió en el primer rector de la Universidad Nacional después de la Revolución. Unos años más

tarde sería nombrado secretario de Educación de la recién creada Secretaría de Educación Pública. Vasconcelos rechazaba tanto el positivismo como la creencia de este último en que la educación debería ser un motor para el progreso. Afirmaba, en cambio, que, más allá de cualquier propósito utilitario, la educación debería centrarse en liberar al país de la profunda marginación cultural en la que había caído (Vasconcelos, 1981). Al mismo tiempo, se consideraba a sí mismo no como un rector de la Universidad, sino como un “representante de la revolución”, y llamaba a todos los intelectuales y a la Universidad a trabajar para la gente y a abandonar la torre de marfil (Llinás Alvarez, 1978). La Universidad no lo seguiría.

Es fácil entender el rechazo por parte de la Universidad si tomamos en cuenta la orientación revolucionaria del nuevo Estado y el pasado inmediatamente anterior de esta institución de educación superior. La Universidad Nacional apenas había sido inaugurada dos meses antes del inicio del movimiento armado de 1910. El levantamiento revolucionario era visto con ciertas reservas, y no con miedo o indiferencia, por los estudiantes y los profesores que provenían, en su mayor parte, de la clase alta. Desafortunadamente, los intentos hechos por el Estado para vincular la Universidad con la educación populista no cuajaron nunca. La Universidad se distanció cada vez más de las políticas educativas gubernamentales hasta que, en 1929, el Estado decidió otorgarle por fin a la Universidad su autonomía. Con esta acción, la institución pudo cortar de tajo su relación con el proceso gubernamental de cambio social.

Dos elementos fundamentales explican el hecho de que la Universidad Nacional

obtuviera su autonomía. En primer lugar, la huelga estudiantil (cuyo objetivo principal no era, en un principio, la autonomía) se había dado en un periodo de grandes tensiones políticas en todo el país. El reciente asesinato del ex presidente y candidato presidencial Álvaro Obregón, el levantamiento armado del general Escobar, el fin de la primera guerra cristera y la candidatura independiente para presidente de José Vasconcelos eran acontecimientos que podían acarrear consecuencias peligrosas para el gobierno populista. La propagación de la huelga estudiantil hacía forzosa una pronta solución al problema de la Universidad. Darle a la Universidad su autonomía era una medida concreta que permitiría reducir las tensiones. En segundo lugar, el rechazo por parte de la Universidad de incorporarse a los proyectos educativos del Estado podía explicar la autonomía como una decisión tomada con el propósito de seguirla aislando de dichas políticas. Esta experiencia es muy distinta de lo que ocurrió en la mayor parte de los países latinoamericanos. En México, el cambio político y social precedió las transformaciones de la Universidad, mientras que en los demás países fueron las propias universidades las responsables de dicho cambio. Esta situación dio pie a un proceso contradictorio en el que la Universidad siempre ha estado a la zaga de las transformaciones sociales progresivas, cuando no se ha opuesto abiertamente a ellas. Este proceso contradictorio resulta más anómalo aún si tomamos en consideración que muchos de los intelectuales liberales mexicanos forman parte de la Universidad Nacional. La confusión que reina en las políticas y en las relaciones internas de la propia Universidad sólo se puede explicar mediante la confrontación

de valores, que hace de México un caso único, entre un gobierno moderno revolucionario que intenta legitimar su poder y una universidad reacia que busca su autonomía académica y social.

SOCIALISMO FRENTE A LIBERTAD ACADÉMICA, DE 1930 A 1940

En 1933, las relaciones entre la Universidad Nacional y el Estado se volvieron cada vez más críticas; en efecto, éste fue uno de los momentos más difíciles de su historia. El Primer Congreso Nacional de Estudiantes tuvo lugar en la ciudad de México del 6 al 18 de septiembre de 1933. Las opiniones encontradas y el choque de valores políticos y sociales se polarizaron en dos grandes bloques. Uno tenía como representante a Vicente Lombardo Toledano. Éste era uno de los líderes sindicales más importante en el ámbito nacional y director de la Escuela Nacional Preparatoria, institución que dependía de la Universidad Nacional. A la cabeza del otro grupo se encontraba Antonio Caso, profesor de filosofía en la Universidad Nacional. Caso había sido además maestro de Lombardo y era un intelectual muy reconocido, miembro del Ateneo de la Juventud, ex porfirista y fundador, junto con Justo Sierra, de la Escuela de Altos Estudios.

Lombardo Toledano defendía la idea de que las universidades mexicanas tenían que comprometerse con el proletariado y que, por ello, era importante privilegiar un enfoque científico-materialista en la orientación de las instituciones de educación superior. Antonio Caso afirmaba, en cambio, que dichas instituciones debían de orientarse hacia una ciencia neutra, sin compromiso previo con ninguna teoría, puesto que todas éstas eran efímeras por

naturaleza (Caso, 1971; Caso y Lombardo Toledano, 1975). La postura de Lombardo Toledano ganó el debate en el Congreso. Sin embargo, los estudiantes católicos de la Universidad Nacional, encabezados por los conservadores Gómez Morín y Brito Foucher, sacaron a la fuerza a Lombardo, al rector Medellín y a la mayor parte de los profesores de izquierda.

El gobierno respondió con la aprobación de una nueva Ley Orgánica (1933). A la Universidad se le otorgó entonces la autonomía total, pero el título de “Nacional” le fue revocado; asimismo, después de una última dotación de diez millones de pesos se suspendió por completo el financiamiento de la Universidad. La Ley Orgánica de 1933 sancionó una organización democrática. Se impuso un modelo colegiado en el que el Consejo Universitario representaba la máxima autoridad, que tenía la facultad de elegir al rector y a los directores de escuelas. Dentro de las facultades y escuelas, los cuerpos colegiados de profesores y estudiantes tenían gran influencia en el proceso de toma de decisión. Gómez Morín fue el primer rector de dicho periodo. Para él, Brito Foucher y los activistas conservadores de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, esta decisión implicó una victoria total en contra del Estado y de las ideas socialistas. También representaba un triunfo para la “iniciativa educativa libre” que logró crear una opción de “institución neutral” con “buenas maneras y creencias”. A pesar de dicha actitud, la Universidad pudo recuperar progresivamente, a partir de 1938, financiamiento público por parte del gobierno. Durante su presidencia, el general Lázaro Cárdenas puso en marcha una política radical de reforma social. Como parte de

este proyecto se desarrolló un sistema educativo nacionalista y popular. La orientación de dicho proyecto era evidente desde la formulación de sus objetivos, los cuales eran, según Cárdenas,

trabajar juntos con el sindicato, la cooperativa y la comunidad agraria para combatir todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores hasta que estos obstáculos sean destruidos [...] (Cárdenas, 1978 p. 82).

Esta nueva política educativa fue popular y exclusivamente nacionalista en su propósito de beneficiar inmediatamente a los estudiantes de familias obreras o campesinas. Para lograrlo, dispuso la creación de un sistema de apoyos para estudiantes pobres, el cual ofrecía alojamiento gratuito, comida y materiales didácticos y se brindaba a los estudiantes desde la primaria hasta la enseñanza superior. Durante dicho periodo, el proyecto de educación superior en México se concentró en el recién creado Instituto Politécnico Nacional. El Politécnico servía de foco de irradiación para el proyecto educativo cardenista al promover el valor mexicano de la libertad de acceso a la educación para las clases subordinadas.

LA EDAD DE ORO DE LA UNIVERSIDAD (1940-1960): UNA VISIÓN DESARROLLISTA DE LA EDUCACIÓN

La política educativa de Cárdenas terminó con la llegada del presidente Ávila Camacho. Como pasó con la reforma agraria y el programa nacionalista de industrialización fomentado por Cárdenas, el sistema de educación popular se vio limitado e incluso cancelado por el parti-

do en el poder y el Estado. El nuevo modelo económico centró su atención en la burguesía y la clase media urbana emergente. Las nuevas políticas lograron convocar la antigua oposición al régimen. Así, la alianza del gobierno con los intelectuales liberales favoreció el reencuentro entre la Universidad y el Estado. El nuevo gobierno estaba en las mejores disposiciones para brindarle a la Universidad todo su apoyo. Sin embargo, los grupos católicos dentro de la Universidad se mantenían fieles a su tradición antigubernamental, y lograron que Brito Foucher fuera nombrado rector. Ansioso por mantener el control de la Universidad en manos de los grupos más conservadores, Foucher impuso directores en varias escuelas y facultades, lo cual generó una huelga estudiantil. La respuesta violenta dada por Foucher a dicho episodio originó una nueva crisis que lo obligó a presentar su renuncia. Tanto los católicos como los liberales nombraron a su propio rector.

Para resolver este callejón sin salida en la Universidad, el presidente Ávila Camacho sugirió que ambos rectores presentaran su renuncia y que un Consejo Extraordinario, conformado por ex rectores, eligiera un nuevo rector para la Universidad. Este nuevo rector tendría la facultad de convocar un Consejo Universitario con el fin exclusivo de generar una ley orgánica que sería presentada al Congreso de la Unión. Alfonso Caso, el hermano de Antonio, nombrado rector por el Consejo Extraordinario, creó la Ley Orgánica de la UNAM que fue aprobada por el Congreso y el Senado sin mayores cambios. Esta Ley Orgánica, en vigor desde 1945, fijaba las condiciones de la universidad como una corporación pública descentralizada que tendría la autono-

mía de gobernarse a sí misma (dentro de los límites impuestos por la ley), de administrar sus recursos y de definir sus políticas académicas; también recibiría financiamiento público (Caso, 1944). Dentro de esta nueva estructura de gobierno de la UNAM, muchos de los proyectos de Foucher de que el rector tuviera cierto control sobre el nombramiento de los directores y de que se estableciera un sistema de elección indirecta para el consejo universitario se pusieron en práctica. Se creó un organismo de gobierno bien organizado y muy excluyente cuya autoridad sería mayor aún que la del Consejo Universitario: la Junta de Gobierno (Ordorika, 2003). Los que apoyaban su creación afirmaban que este organismo garantizaría la independencia de la Universidad con respecto al gobierno y los grupos políticos, y que aseguraría la despolitización de la institución. Con esta nueva ley, Caso (véase argumentación en anteproyecto de ley Caso, 1944) intentaba lograr cierto equilibrio entre las autoridades burocráticas (el rector y los directores) y colegiadas (el Consejo Universitario y los consejos técnicos) en dos niveles distintos: la universidad (en el ámbito central) y las escuelas o facultades (poder descentralizado).

La Ley Orgánica de 1945 fue resultado de una estrategia cuyo propósito era limitar la participación de la comunidad universitaria en el proceso de toma de decisiones y desarmar las iniciativas políticas de los distintos sectores de la Universidad. Una vez bien instalada la ley, los intelectuales liberales pudieron tomar el control de la Universidad e insertar totalmente a dicha institución en el proyecto de desarrollo del nuevo régimen. El periodo que cubre de 1945 a 1966 fue de una relativa estabilidad para la UNAM y se conoce como la “edad de

oro” de la misma. La institución era una comunidad relativamente pequeña que vivía en armonía bajo un régimen colegiado. En 1954, el presidente Miguel Alemán inauguró Ciudad Universitaria. Esta acción selló definitivamente el establecimiento de un nuevo pacto entre la UNAM y el gobierno, pacto que se volvería a romper a finales de los años sesenta.

AUTORITARISMO VS. DEMOCRACIA

En el año 1966 se abrió una era de confrontación intensa dentro de la UNAM y entre la comunidad universitaria y el gobierno. A finales de los años sesenta, las expectativas profesionales de los estudiantes de clase media se toparon con una realidad económica adversa. Era el final del “milagro mexicano”. Cientos de profesionistas formados por la UNAM estaban subempleados. Las contradicciones económicas y los sueños mermados de la Revolución Mexicana dieron pie a grandes luchas sociales dentro y fuera de la Universidad. La falta de democracia y el carácter represor del gobierno se hicieron más evidentes ante estos acontecimientos. Este choque de valores culturales y el papel que debía desempeñar la UNAM fueron los elementos contextuales recurrentes en los que se expresaron las luchas estudiantiles de 1966 y 1968 en la mayor parte de las universidades públicas mexicanas.

Después de la represión del movimiento estudiantil de 1968, en el que 800 estudiantes fueron masacrados, el gobierno de Luis Echeverría decidió invertir más en la Universidad. Esto produjo un aumento considerable de la matrícula estudiantil y, por consiguiente, una ampliación de la planta docente. Aunque la percepción de la Universidad como vehículo de movilidad social ascendente vol-

vió a cobrar fuerzas en ese periodo, irónicamente se incrustó en la institución una nueva tradición de oposición democrática en contra del gobierno. A mediados de los setenta, una parte considerable de los estudiantes que habían desempeñado un papel importante en los sesenta se había incorporado a la planta docente de la UNAM. La voluntad que tenía el Estado de legitimar y consolidar su poder dejó a la izquierda gran libertad para crecer, más o menos, a la sombra de las universidades. Se crearon sindicatos de profesores y de trabajadores administrativos y surgieron de allí nuevas confrontaciones con las autoridades universitarias. A pesar de estas contradicciones aparentes, el Estado siguió siendo el mayor receptáculo de profesionistas universitarios.

A lo largo de los años sesenta y setenta, el número de estudiantes inscritos y la inversión en las instituciones de educación superior crecieron de forma exponencial y México no representó ninguna excepción al respecto. En la UNAM, la matrícula pasó durante ese periodo de 170 000 a 275 000 estudiantes, cifra que alcanzó en 1968 cuando estalló el movimiento estudiantil. Después de la masacre de dicho año, el gobierno mexicano se vio ante la necesidad de reconstruir la legitimidad que había perdido frente a las clases medias urbanas y entre los intelectuales. Durante la presidencia de Luis Echeverría (1970-1976), hubo muchos recursos que repartir. El Estado invirtió grandes cantidades de dinero en la educación superior con el propósito esencial de cerrar la brecha, abierta durante el movimiento estudiantil de 1968, entre las clases medias urbanas y el Estado. Pero con la presidencia de José López Portillo llegó una crisis económica que hizo necesario un recorte en el gasto público. Las inver-

siones en la educación superior siguieron siendo importantes, pero se establecieron nuevos requisitos para racionalizar estos gastos y para que el Estado pudiera organizar las instituciones según las pautas que le eran útiles. El discurso oficial correspondiente hablaba de “planificación estudiantil”.

La palabra “planificación” era, por supuesto, un eufemismo del gobierno para la imposición de sus propias políticas en lo que había sido, desde 1945 y hasta entonces, una universidad verdaderamente autónoma. Esta nueva política de la “planificación educativa” exacerbó las ya existentes tensiones y contradicciones dentro de la universidad, que eran el resultado a la vez de intervenciones políticas externas y de la dinámica interna dentro de la misma Universidad. Como componente principal del sistema social, político y económico en México, los mecanismos de interacción entre la UNAM y el Estado son complejos y a menudo inestables. Tal como lo advierte Brunner (1985), ese tipo de mecanismos culturales entre las universidades y el Estado se expresan en distintos ámbitos y producen violentas contradicciones.

Resulta obvio que la UNAM forma parte de la estructura de poder de la sociedad mexicana. De hecho, el rector de la UNAM se reúne regularmente con el presidente mexicano y muchos de los últimos presidentes han hecho, por escrito u oralmente, declaraciones extensas sobre la UNAM. Las disputas nacionales entre los intereses públicos y privados, así como los intentos conflictivos de redefinir estos últimos, determinan y son determinados a su vez por las confrontaciones entre el Estado y la Universidad, y en el seno de la misma Universidad. Esta realidad del lugar que ocupa la UNAM en la estructura

social del poder parece insinuar que el principal obstáculo para el cambio dentro de la UNAM es el resultado de la falta de legitimidad que caracteriza los mecanismos empleados para organizar la reforma universitaria y la incapacidad para establecer acuerdos entre los distintos actores políticos en la Universidad (Muñoz García, 1989, p. 58). El obstáculo principal para cualquier transformación estructural dentro de la Universidad es, por lo tanto, de orden político (véase Ordorika, 1996). Esta relación, que hace de México un caso único, entre el Estado y su Universidad Nacional, la UNAM, puede atribuirse a las relaciones de poder dentro de la Universidad y a la intensa y compleja interdependencia para con el gobierno mexicano. Del mismo modo, esas relaciones y esas luchas por el poder dentro de la UNAM sólo se pueden entender si se ven en estrecha relación con las que se manifiestan en la sociedad mexicana en general.

EL HUMANISMO CONTRA EL MERCADO GLOBAL: TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS Y DEBATES ACTUALES

Como consecuencia de la necesidad del Estado de recobrar su legitimidad en los años sesenta y setenta, la inversión en la educación superior experimentó un aumento continuo en términos reales hasta 1982 (Martínez Della Rocca y Ordorika Sacristán, 1993). Durante la presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1988), la crisis económica empeoró y se tuvieron que adoptar políticas de reajuste estructural. Se redujeron drásticamente los subsidios para la educación superior. Lo curioso es que este recorte de gastos recibió el nombre paradójico de “revolución educativa”. Carlos Salinas, presidente de 1988

a 1994, centró su discurso en el concepto de “modernización” para todos los sistemas económicos, sociales y educativos del país. Como durante la era De la Madrid, el argumento principal de Salinas era la búsqueda de la calidad, incluso si ésta significaba la reducción de las posibilidades educativas para muchos mexicanos. El énfasis sobre lo “moderno” se puso en el mejoramiento de la eficiencia administrativa (Martínez Della Rocca y Ordorika Sacristán, 1993). En este contexto, las instituciones de educación superior han sido juzgadas con mucha severidad y han sido cuestionadas por su falta de “eficiencia”. Cabe destacar, sin embargo, que en dicha evaluación y acusación de la educación superior no se tomó en cuenta para nada la contribución histórica de esas instituciones al desarrollo de la nación. Estamos otra vez frente a las contradicciones de los valores culturales heredados por la UNAM desde su fundación y las peripecias que le tocó vivir al enfrentarse con la hegemonía del Estado.

De 1982 hasta hoy, y en medio de la crisis económica, el proyecto hegemónico dentro del Estado ha tenido un giro importante. A pesar de los cambios políticos ocurridos en la última década y fundamentalmente en las elecciones federales del año 2000, ha habido continuidad en las políticas económicas, y el papel tradicional, a la vez acumulativo y distributivo, del Estado mexicano, se ha visto reducido al mínimo. Estos cambios han originado muchos conflictos en la sociedad mexicana y muchas confrontaciones dentro del partido en el poder y el mismo Estado. En el ámbito educativo, el gobierno ha ido reduciendo las inversiones con el fin de limitar su intervención en muchos niveles del sistema de educación pública (y particularmente en el superior).

Las fuerzas hegemónicas de la UNAM –burocracia y élite académica (Ordorika, 2003)– estuvieron de acuerdo con las nuevas políticas y los cambios llevados a cabo para cumplir con las mismas en 1986, 1992 y 1999, es decir el aumento de las cuotas de inscripción, la restricción de la matrícula, la imposición de exámenes estándar y la introducción de nuevas formas de evaluación. Esta situación generó, de 1986 al fin de siglo, importantes contiendas por parte de los estudiantes y del profesorado. No fueron, por supuesto, las únicas confrontaciones entre los defensores de la equidad y los de la eficiencia (la mayor parte de la contienda se expresa en estos términos) en el ruedo de la educación (Carnoy y Levin, 1985). Las luchas en el seno de la UNAM también forman parte de la contienda mayor que se libra en la sociedad para definir el papel del Estado y el alcance de su intervención en el desarrollo social, económico y educativo del México de mañana.

En los últimos veinte años, cuatro administraciones universitarias han fracasado en su intento de transformar el desarrollo de la UNAM. Dichos intentos fueron la propuesta de transformación del Estatuto General de la Universidad por el rector Guillermo Soberón en 1979, la Reforma Universitaria del rector Rivero Serrano en 1983, las modificaciones de las normativas para la matrícula, los exámenes y las cuotas de inscripción propuestas por el rector Jorge Carpizo en 1986-1987 y los intentos infructuosos por el rector José Sarukhán y el rector Francisco Barnés de aumentar las cuotas en 1992 y 1999-2000, respectivamente (Ordorika, 2002).

Las contradicciones y el fracaso al instaurar en la educación superior tanto las reformas del gobierno como los cambios

propuestos por la oposición se expresan en conflictos sobre problemas como el acceso a la educación, los usos sociales del saber (formación profesional, investigación y servicio), gobierno universitario y asignación de los recursos. Según Carnoy y Levin (1985), éstas son las contradicciones inherentes a todos los sistemas educativos, y no sólo al de México. Estas confrontaciones son resultado de numerosos determinantes entre las condiciones económicas actuales de los estudiantes y el profesorado, y lo que éstos opinan acerca del papel del Estado.

Las opiniones y los valores contradictorios en el ámbito nacional son los que moldean la controversia sobre la educación superior en México y le dan su carácter único con respecto a otros países latinoamericanos en vías de desarrollo y con respecto a la educación superior en general. Dichas perspectivas surgen de vínculos históricos especiales entre la clase media urbana y el Estado de bienestar social. El movimiento estudiantil de 1968, el proceso de sindicalización de los profesores y trabajadores administrativos y la búsqueda de una reforma democrática en la UNAM han generado una reacción conservadora y la articulación de una nueva formación social que ha tenido desde entonces el control sobre la Universidad. Esta burocracia ha ido acaparando la participación política y la toma de decisiones subordinando a los órganos colegiados al aparato burocrático.

Así, si bien el discurso oficial no ha dejado de condenar la política y de poner el énfasis en la naturaleza académica de la Universidad, este proceso se ha convertido en una subordinación de la academia a los intereses políticos y al desempeño de la burocracia. Por ello cualquier problema que se detecta en el sistema de educación

superior se achaca a la ineficiencia de la burocracia, por lo cual se necesita una nueva intervención administrativa o del gobierno. Partiendo de esta teoría de modernización, los derechos de los estudiantes y la libertad académica se ven como los obstáculos y las causas de tan malos resultados. El hecho de que el sistema educativo no ha respondido a las necesidades de la ciudadanía, los defensores de la modernidad lo ven como un problema de ineficiencia del sistema, en lugar de pensar en la posibilidad de que el mismo sistema sea defectuoso (Fägerlind y Saha, 1989, p. 273).

El aspecto legitimador de la educación superior pública se convierte en un problema secundario para las políticas orientadas hacia la eficiencia ideadas por los precursores de la “modernidad” bajo el control del Estado. Las nuevas políticas “modernizadoras” aplicadas por el gobierno mexicano a la educación superior se han expresado con una continuidad sorprendente desde la aparición del Programa de Modernización Educativa (1988-1994) hasta el programa del mismo nombre en el año 2000. En el ámbito de la educación superior estas políticas se concentran en tres medidas principales:

- a) Políticas financieras agresivas con importantes recortes de presupuesto y disminuciones extremas en las remuneraciones de los profesores:
- Diversificación de fuentes de financiamiento;
 - transferencia de costos a los usuarios (estudiantes y sus familias);
 - competencia por recursos externos;
 - actitud emprendedora para la obtención de recursos adicionales en el mercado (incluye venta de servicios, des-

concentración de actividades y espacios universitarios y consultorías, entre otras).

- b) Fuerte apoyo a las instituciones privadas de educación superior.
- c) Nuevos objetivos para la educación superior:
- Implementar un sistema de evaluación para la educación superior bajo el control del Estado y del sector privado;
 - reorientar las universidades hacia las necesidades de los mercados laborales, de conocimientos y de tecnologías;
 - determinar por medio de evaluaciones los niveles de productividad, rendimiento, eficiencia y calidad de las instituciones, los departamentos y los académicos;
 - fortalecer y, en su caso, crear vínculos entre las universidades y las empresas privadas.

La puesta en práctica de estos lineamientos para la educación se ha enfrentado a la vez con las tradiciones, valores y pactos históricos de la educación superior en México y se ha expresado en el marco de los conflictos políticos internos entre las facciones que pelean por el control de las universidades. Por un lado tenemos las ideas vagas y heterogéneas de grupos amplios de profesores y de estudiantes guiados por un conjunto de propuestas para la democratización del gobierno y la ampliación de la matrícula. Por el otro observamos los intentos llevados a cabo por el gobierno para imponerle a la universidad criterios de eficiencia por medio de autoridades burocráticas que sugieren políticas guiadas por la privatización, la mercantilización y la modernización. Se trata otra vez de la lucha arquetípica entre la igualdad y la eficiencia.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta el hecho de que la formación de la educación superior en México es un proceso en constante evolución, resulta difícil proponer una conclusión definitiva acerca de cuál será el producto final de la educación superior en México. Sin embargo, como lo hemos mostrado aquí, lo que sí podemos intentar es vislumbrar qué valores y qué políticas seguirán moldeando, en el futuro, la educación superior en México. Los valores en conflicto y las contiendas sin resolver a las que hemos pasado revista se han combinado para crear en México una cultura peculiar y única de la educación superior. Procederemos a continuación a resumir brevemente las características principales que han hecho de México un caso único, tanto en el pasado como para el futuro.

La tradición escolástica frente a la ciencia

La tendencia cada vez más importante hacia la investigación empírica y tecnológica se ha visto mediada por la fuerte tradición erudita y académica que se centra en la producción de síntesis y reformulaciones de conocimientos y teorías adquiridos. A lo largo de la historia, los intelectuales mexicanos han estado en el centro de la contienda entre las tradiciones humanística y positivista. Cada una de estas tradiciones ha servido, a su vez, para apoyar las posturas liberal o conservadora en contra o a favor de la revolución y de la libertad académica. No es éste un argumento fácil de entender sin examinar el contexto histórico y las tradiciones en disputa. Este debate es sin duda un debate contextual, único para las circunstan-

cias y los tiempos vividos por la historia política, social e intelectual de México.

El mercado frente a la movilidad social

En la actualidad, incluso con la fuerte orientación hacia el mercado seguida por el partido político que estuvo durante tanto tiempo en el poder (el PRI), los argumentos a favor de dichas políticas tienen que ser vistos como medios para mantener y mejorar aún las funciones de movilidad social. Las políticas orientadas hacia el mercado deben tener en cuenta y respetar las tradiciones históricas de ayuda al prójimo y de fomentar un desarrollo nacional equitativo. La fuerza de dichos valores tiene sus raíces en la Revolución Mexicana, lo cual obliga a las perspectivas orientadas hacia el mercado a adaptarse a esas tradiciones muy poderosas. Por ejemplo, un aumento de las cuotas de inscripción se maneja como la aportación de recursos por parte de la clase media con el fin de apoyar a los estudiantes de clase baja y de aumentar sus oportunidades de acceso a la educación superior.

La libertad académica frente al Estado

Aunque alguna vez ésta representó la postura conservadora frente a las políticas populistas del gobierno revolucionario, la libertad académica se ha vuelto uno de los argumentos más importantes contra las estrategias orientadas hacia el mercado propuestas como directrices para los programas académicos y de investigación. La libertad académica coexiste con una opinión casi incuestionable que establece el compromiso de la Universidad de luchar por el desarrollo independiente, de mejorar las condiciones de vida de las clases bajas y de buscar soluciones para proble-

mas sociales específicos. El valor y la tradición histórica de la interconexión entre la libertad académica y el compromiso social se expresó muy claramente en el caso del alzamiento indígena en Chiapas. Profesores y estudiantes universitarios han sido una de las fuentes más importantes de apoyo urbano para los indígenas chiapanecos. Muchos académicos, incluso, reorientaron sus proyectos de investigación para ocuparse del problema de Chiapas desde enfoques y aproximaciones multidisciplinarias. Académicos notables se convirtieron en asesores y consejeros del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Los estudiantes organizaron actos de solidaridad en todo el país. La misma UNAM como institución reconoció oficialmente la necesidad de mejorar su comprensión de los grupos étnicos, de la marginación y de las condiciones sociales y en materia de salud en las que viven. La UNAM reactivó y creó nuevos centros y nuevas comisiones relacionadas con estudios sobre Chiapas. En 1994, el Consejo Universitario de la UNAM hizo un llamado para la búsqueda de una solución pacífica del conflicto entre los rebeldes y el Estado.

Transformaciones en la sociedad frente a cambios dentro de la Universidad

Como lo hemos intentado mostrar arriba, México difiere de los demás países latinoamericanos en el hecho de que las transformaciones de la sociedad suelen expresarse antes que los cambios dentro de la Universidad. En efecto, la Revolución Mexicana ofrece un excelente ejemplo de cómo la educación superior no sufrió transformaciones antes de los cambios que el Estado llevó a cabo en la sociedad. En el caso argentino, en cambio, la refor-

ma universitaria precedió transformaciones sociales más generales a principios de los años treinta. A partir de los años sesenta, sin embargo, el activismo estudiantil pareció haber cambiado el antecedente histórico del retraso atávico de la universidad en relación con la reforma social. Las luchas y la masacre estudiantil de 1968 desempeñaron en aquel entonces un papel muy importante en la defensa de la democratización de la sociedad mexicana. Del mismo modo, a mediados de los años ochenta el movimiento estudiantil precedió el alzamiento del importante movimiento cardenista durante las elecciones de 1988.

El cambio político del año 2000 volvió a hacer patente el atraso de las transformaciones universitarias frente a los cambios que ocurren en la sociedad. A pesar del carácter limitado del recambio político al frente del Ejecutivo federal, en las cámaras y en varios gobiernos estatales, las universidades, y en particular la UNAM, parecen ancladas a sus tradiciones autoritarias más arraigadas. La salida represiva al movimiento de huelga estudiantil contra los incrementos de cuotas provocó polarización y desmovilización en la Universidad. Los espacios reducidos de participación no se ampliaron a la par de la apertura de espacios políticos fuera de la UNAM. Por el contrario, la Universidad parece vivir una reacción conservadora en la que se reestablecen las características más restrictivas y excluyentes del sistema de gobierno de la institución.

Autonomía frente a dependencia: dentro y fuera de la Universidad

El problema de la naturaleza de la UNAM –el cual, como se vio en el debate Caso-Lombardo, fue siempre la cuestión prin-

cial de la disputa entre liberales y conservadores— es otro ejemplo más de la interrelación única en el caso mexicano que tiene la educación superior con el Estado, la Iglesia y las empresas privadas. La UNAM es una institución tan grande que en ella la política adopta los matices propios de una pequeña nación o de una ciudad mediana, con todo y la lucha entre conservadores y liberales por el control de este aparato de Estado. Aunque existen naciones con sistemas de educación superior muy centralizados, la UNAM no tiene parangón en cuanto a tamaño y alcance de una sola institución. Mientras que, por tomar sólo un ejemplo, la Universidad de Tokio ocupa irrefutablemente el lugar más alto de la pirámide educativa japonesa, compite con otras universidades federales e instituciones privadas de gran prestigio por el acceso exclusivo a los círculos restringidos de los negocios y del poder (véase Kempner y Makino, 1996). La UNAM, sin embargo, tiene tanto prestigio como la combinación de las instituciones públicas y privadas más exclusivas en muchos otros países. En México, la UNAM sólo tiene rivales muy pequeños en cuanto a su carácter exclusivo (la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, El Colegio de México). Las contiendas internas y externas, dentro de la UNAM y entre ésta y el Estado muestran hasta qué punto la Universidad ocupa un lugar central en la sociedad mexicana en general, así como la interrelación única que tiene con el gobierno mexicano.

En nuestra investigación de cómo los valores influyen en la educación superior mexicana, hemos planteado diversas cuestiones que difícilmente pueden ser contestadas de forma definitiva. En primer lugar, hemos podido observar el carácter

único del contexto en el que se desarrolló la educación superior en México, el cual en ese punto no tiene comparación con ningún otro país de América Latina o en vías de desarrollo. Como hemos podido ver, el grado extremo de centralización en la UNAM le da un carácter distintivo que la hace diferente de casi todas las demás instituciones de educación superior en el mundo. Si tomamos en cuenta el hecho de que la ciudad de México se ha convertido en la ciudad más grande del mundo, no es de extrañar que su Universidad Nacional también tenga el campus más extendido en todo el mundo. Mientras que otros países en vías de desarrollo tienen también ciudades céntricas hiperurbanizadas (como Bangkok, Taipei, Seúl, etc.), la UNAM es única por su tamaño, su centralidad y su interrelación con el Estado. Sin embargo, estas circunstancias no son sólo positivas, pues han originado dentro de la UNAM una situación de contienda permanente que lanza facciones opuestas las unas contra las otras en busca del control político. Ciertamente, ese tipo de contiendas y de luchas intelectuales se manifiesta en instituciones de educación superior de otros países, pero pocas instituciones tienen las posibilidades de acceso, el poder y la influencia que la UNAM tiene en el ámbito nacional.

En segundo lugar, pusimos en entredicho el valor que tiene la privatización en la reestructuración de la educación superior en México. Nos preguntamos al respecto hasta qué punto México ha sido capaz de conservar su identidad nacional en la competencia que se da en el ámbito del mercado global. Las políticas actuales de modernización del gobierno mexicano muestran el papel central que desempeña hoy la privatización para la reestructuración de la educación superior. Los llama-

dos a la eficiencia y al establecimiento de vínculos más fuertes con el mundo del negocio y de la industria están a la vanguardia de sus políticas modernizadoras. Sin embargo, la reforma no es sólo un proceso de acceso a la modernidad. Importantes tradiciones de erudición, de libertad académica y de autonomía se interponen con los intentos gubernamentales de modernizar la educación superior. La reticencia mostrada por la UNAM ante las tentativas de reforma se ha debido a veces a una postura liberal contra el control de un Estado autoritario, y otras a una reacción conservadora frente a lo que fueron los gobiernos pos revolucionarios. Puesto que las políticas gubernamentales cambian con cada nuevo gobierno, no siempre resulta disfuncional para la UNAM adaptarse con cierta lentitud a estas circunstancias políticas tan volubles. Esto explica también la renuencia a adoptar las nuevas políticas de modernización. Socializar los costos del desarrollo, para emplear palabras de Slaughter (véase Slaughter, 1990; también Slaughter y Leslie, 1997), favorece los intereses del mundo empresarial y de la industria por encima de las aspiraciones de movilidad social de las clases subalternas. La pregunta que queda sin respuesta es, por supuesto, si México podrá mantener sus valores y su identidad nacionales en la competencia global por los bienes, los servicios y las ideas. Y, finalmente, ¿será México capaz de superar su estatuto de país en vías de desarrollo en la periferia o seguirá siendo una nación al servicio de otra economía central?

Finalmente, en este artículo nos hemos preguntado qué papel desempeñarán tanto la educación superior como el mismo Estado para lograr el equilibrio entre el desarrollo mundial y conservar

los valores e ideales nacionales legados por la Revolución Mexicana. Por un lado, el tamaño singular de la UNAM y su incapacidad para reformarse con rapidez la ayudan a conservar muchos de sus valores históricos. Pero por el otro, dichas tradiciones históricas de síntesis y reinterpretación que caracterizan la UNAM representarán una desventaja para México, si quiere formar parte del mercado mundial de producción de conocimientos.

Las políticas de modernización actuales no son más que intentos para desplazar a México, desde la periferia hasta el centro por medio de la reasignación de recursos públicos, hacia intereses privados en el ámbito de la educación, la investigación y el desarrollo económico. Todavía no queda claro, en dicha búsqueda gubernamental por la modernización, qué papel desempeñará –o debería desempeñar– la UNAM para un país que intenta producir conocimientos, servicios y bienes para el mercado mundial. Lo que sí se ve claramente en estas tentativas por parte del gobierno es que los problemas de modernización de la UNAM se consideran el resultado de “ineficiencias burocráticas”, en oposición a una mayor conciencia de las tradiciones históricas que el Estado desea modernizar. En vez de intentar comprender los fundamentos históricos y la realidad política de los problemas, el Estado ha emprendido un proceso de intervención administrativa para acabar con la ineficiencia. Lo que parece irrefutable es que la intervención burocrática seguirá siendo un objeto de disputa entre quienes apoyan los intereses modernizadores del Estado por la eficiencia y los que abogan por la equidad y la libertad en la Universidad Nacional Autónoma de México.

REFERENCIAS

- ALTHUSSER, L. (1971), *Lenin and philosophy, and other essays*, Londres, New Left Books.
- BARREDA, G. (1973), *Estudios* (selección y prólogo de José Fuentes Mares), México, UNAM.
- BRUNNER, J. J. (1985), *Universidad y sociedad en América Latina*, Caracas, CRESALC.
- CÁRDENAS, L. (1978), *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas, 1928-1970*, México, Siglo Veintiuno.
- CARDOSO, F. H. y E. Faletto (1979), *Dependency and development in Latin America*, Berkeley, University of California Press.
- CARNOY, M. y H.M. Levin (1985), *Schooling and work in the democratic state*, Stanford, Stanford University Press.
- CASO, A. (1944), *Anteproyecto de Ley Orgánica de la UNAM que el rector presenta a la consideración del Consejo Constituyente Universitario*, Mexico, Imprenta Universitaria-UNAM.
- (1971), *Obras completas*, México, General de Publicaciones, UNAM.
- CASO, A. y Lombardo Toledano, V. (1975), *Idealismo vs. materialismo dialéctico*, México, Universidad Obrera de México Vicente Lombardo Toledano.
- CUELLI, J. y Arzac, M. (1990), *Valores y metas de la educación en México*, México, Ediciones de la Jornada.
- FÄGERLIND, I. y Saha, L. J. (1989), *Education and national development: a comparative perspective*, Oxford, Nueva York, Pergamon.
- GORTARI, E. de (1980), *La ciencia en la historia de México*, México, Grijalbo.
- GRAMSCI, A. (1971), *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, Londres, Lawrence & Wishart.
- GUMPORT, P. (1993), "The contested terrain of academic program reduction", en *The Journal of Higher Education*, núm. 64, pp. 283-311.
- KEMPNER, K. y M. Makino (1996), "The modernistic traditions of Japanese higher education", en William G. Tierney (ed.), *The social role of higher education: comparative perspectives*, Nueva York, Garland, pp. vi, 215.
- KEMPNER, K. e I. Ordorika (2000), "Contested values and disputed cultural identity in Mexican higher education", en Sohan Modgil (ed.), *Systems of education: theories, policies, and implicit values*, Londres, Nueva York, Falmer Press, pp. 44-57.
- LLINÁS Álvarez, E. (1978), *Revolución, educación y mexicanidad: la búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, CESU-UNAM.
- MARTÍNEZ Della Rocca, S. e I. Ordorika Sacristán (1993), *UNAM, espejo del mejor México posible: la universidad en el contexto educativo nacional*, México, Era.
- MORA, J. M. L. (1963), *Obras sueltas de José María Luis Mora, ciudadano mexicano*, México, Porrúa.
- MOUFFE, C. (1979), *Gramsci and Marxist theory*, Londres, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- MUÑOZ García, H. (1989), "Política y Universidad." (mimeo.), México.
- ORDORIKA, I. (1996), "Reform at Mexico's National Autonomous University: Hegemony or bureaucracy", en *Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning*, núm. 31, pp. 403-27.
- (2002), "The political nature of Mexico's National Autonomous University", en *International Higher Education*, núm. 26, invierno.
- (2003), *Power and politics in university governance: Organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*, Nueva York, Routledge Falmer.
- OSBORN, T. N. (1976), *Higher education in Mexico: History growth, and problems in a dichotomized industry*, El Paso, Texas, Center for Inter-American Studies.
- SLAUGHTER, S. (1990), *The higher learning and high technology: dynamics of higher education policy formation*, Albany, State University of New York Press.
- SLAUGHTER, S. y L.L. Leslie (1997), *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- VASCONCELOS, J. (1981), *Antología de textos sobre educación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- VÁZQUEZ, J. Z. (1981), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México.
- WALTERS, P. B. (1981), "Educational Change and National Economic Development", en: *Harvard Educational Review*, núm. 51, pp. 94-106.
- WEILER, H. N. (1983), "Legalization, expertise, and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy", en *Comparative Education Review*, núm. 27, pp. 259-77.
- WENCES Reza, R. (1984), *La Universidad en la historia de México*, México, Línea / Universidad Autónoma de Guerrero / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- WILLIAMS, R. (1977), *Marxism and literature*, Oxford, Oxford University Press.