

Coyuntura

Presiones y resistencias al cambio en la educación superior de México

Jorge Padua N.

Introducción

ANALIZO EN ESTE TRABAJO, con algún detalle, tres grandes conjuntos de factores que constituyen presiones hacia el cambio de las modalidades en que se ha venido desarrollando la educación superior en México en los últimos 25 años.

Analizo también algunas propuestas de planeación de la educación superior y sus alcances en términos de objetivos explícitos de descentralización/desconcentración de la matrícula y de objetivos implícitos para aliviar las presiones de la demanda.

Los modos de respuesta a las propuestas de reorganización y/o de reforma son típicamente de resistencia al cambio, tanto en lo que se refiere a una mejor articulación entre instituciones y entre éstas y su medio, cuanto al desempeño de las funciones y objetivos de conocimiento para las que se destinan. Se busca demostrar en este trabajo que los modos tradicionales de respuesta a las propuestas de cambio en las universidades estatales siguen patrones típicos de resistencia, que son parte de un complejo mayor de estructuras de relaciones de poder.

Los conjuntos de factores que impulsan al cambio y que aquí se analizan son:

- a) los bajos grados de satisfacción por la eficiencia interna y externa de este nivel escolar;
- b) las características de las demandas potencial y real para el corto y mediano plazos (1985-2000) y
- c) los cambios en la organización social y técnica del traba-

jo, conocidos como la “Revolución de la Inteligencia” o la “Tercera Revolución Industrial”.

Cada uno de estos conjuntos tiene interés por sí mismo, pero es importante tratarlos simultáneamente porque han sido utilizados en forma separada para justificar políticas de transformación y resistencia a las mismas, algunas no bien interpretadas, otras incompletas, otras aun contradictorias.

Dada la situación de crisis profunda y generalizada, se tiene la impresión de que las entidades gubernamentales privilegian los aspectos financieros y demográficos a costa de otros aspectos lo que en el futuro podría significar costos mucho más elevados que los ahorros que se buscan. Parte de los propósitos de este trabajo es demostrar que uno de los objetivos principales de la planeación educativa a mediano y largos plazos se sustenta en una contención relativa de la demanda, a los niveles superiores del sistema y que este objetivo no solamente puede ser cuestionado sino que muy difícilmente será logrado. Y si es correcta mi insistencia en que las transformaciones en los modos de producción debieran tener una mayor importancia que las presiones demográficas, entonces sería imperativo que tanto las entidades privadas y de gobierno como los actores universitarios mismos presen una mayor atención y tomen una perspectiva de más largo plazo y más consciente de los intereses que se estarían poniendo en juego.

Las instituciones de educación superior, como el sistema escolar en su conjunto, son por tradición impulsoras del cambio fuera de ellas y resistentes al cambio de sus propias funciones y estructuras. Analizamos aquí algunas pautas internas de resistencia al cambio para proporcionar algunos elementos que podrían ser de utilidad a los actores que en estos momentos están involucrados en una importante propuesta de reforma en la universidad más importante del país.

Difícilmente alguien puede cuestionar que desde hace bastante tiempo las universidades y el sistema de educación superior en general están en crisis. Aquí solamente se señalan algunos elementos de diagnóstico. Más importante, se proponen a la discusión alternativas que buscan articular los elementos de diagnóstico con los de prospectiva, fundamentados tanto en datos y cálculos positivos cuanto en juicios valorativos. Lo que se quiere destacar aquí —en el conjunto del trabajo y en cada una

de sus secciones— es que las soluciones de la crisis pasan siempre por un esfuerzo de tipo *organizacional*; que los problemas no se ubican en las partes separadas, sino en las formas de operación del todo; que a nivel de las instituciones de educación superior hay crisis por debilidades, y que estas debilidades no se ubican en los estudiantes, los profesores, o los investigadores, sino en la forma en que la organización articula sus misiones, procesa sus insumos. Y, finalmente, que los desafíos del presente y más aún los del futuro requieren movilizaciones de esfuerzos y apoyos en una intensidad y estilos diferentes de los acostumbrados.

La educación superior en México: evaluación de su desarrollo

En este breve diagnóstico buscamos destacar principalmente algunas características de la evolución y estructura de la educación superior que se refieren a problemas generales de eficiencia interna y externa. Comenzamos destacando la evolución de la matrícula en los últimos 25 años (1960-1985), ya que, pese a impresionantes crecimientos en las tasas de participación de la población, expertos y clientelas manifiestan una fuerte insatisfacción tanto por la cantidad como por la calidad de la educación recibida. Los problemas no son de orden puramente subjetivo, pues no se trata de una población consumista, interesada en el logro de más y más credenciales escolares ni de expertos sistemáticamente insatisfechos y escépticos sobre la capacidad del sistema para resolver los problemas que afectan a la sociedad. Existe un problema objetivo de calidades de aprendizaje, de distribución equitativa de la oferta a diferentes regiones, de satisfacción de necesidades a las que supuestamente se destina el sistema, de capacidad de respuesta frente a necesidades cambiantes.

Aunque el origen de las instituciones de educación superior en México se remonta a la colonia, la etapa del crecimiento real como universidades y la distribución de la oferta en escala nacional, es reciente.¹ A la Universidad Nacional de México (rea-

¹ Se habla de universidades en general para referirse a dos o más escuelas o facultades con algún tipo de coordinación entre ellas. Ver especialmente R. King, A. Rangel Guerra et al., *Nueve universidades mexicanas. Un análisis de su crecimiento y desarrollo*, ANUIES, México, 1972.

bierta en 1910), se le agregarán la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917); la de Yucatán (1922); la de San Luis Potosí (1923); la de Guadalajara (1925); la de Nuevo León (1933), y el Instituto Politécnico Nacional (1937). Hacia 1940 había en México unos 25 000 estudiantes, inscritos en educación superior. En 1950 ya existían 12 universidades; en esta década la educación superior comienza a crecer y difundirse en todo el país, y a finales de la misma (1958) se funda la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), cuyo propósito es ordenar, integrar y articular la oferta de educación superior con planes y prioridades nacionales, regionales y locales.

Desde esa época, los temas principales en los intentos de planeación han evolucionado desde las preocupaciones por ampliar la oferta de educación superior en los estados y regiones que carecían de ella, en décadas de los cincuenta y sesenta, hasta los más recientes intentos de reordenar la expansión y coordinación de la educación superior con el desarrollo social y económico de las regiones.²

En 1959, el sistema de educación superior atendía a 70 728 estudiantes de nivel universitario (licenciatura y posgrados), matrícula que hacia 1985 había crecido a 1 128 660. Esto es, en 26 años creció unas 15 veces, siendo los periodos de mayor dinamismo los de 1960-1970 y 1970-1980 (ver los cuadros 1 a 4). En 1970, la tasa de absorción indicaba que uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años recibía educación superior; en 1985, la relación aumentó a uno de cada siete.

El crecimiento no solamente se da en la matrícula, sino también en la distribución en todo el país. En los cuadros 3 a 7 se señalan algunas características importantes de los cambios de distribución, en particular las siguientes:³

1) El aumento del volumen de población atendida y la simultánea desconcentración de la matrícula desde el Distrito Federal hacia las diferentes entidades federativas. En 1960 en la capita

² E. Gálvez, y R. Villagómez, *Análisis regional de la educación superior*, ANUIE México, 1976.

³ Para detalles ver J., Padua, *Educación, industrialización y progreso técnico en México*, El Colegio de México/UNESCO, México, 1984. Publicado también en inglés por el International Institute of Educational Planning, París, 1986. Véase también, ANUIE *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PPOIDES)*, México 1987.

Cuadro 1
Matrícula total del sistema educativo, según nivel. Años escolares de 1970 a 1985

Años	Preescolar	Primaria	Secundaria	Profesional media	Bachillerato	Normal	Superior	Total
1970-1971	400 138	9 248 190	1 102 217	33 861	279 495	55 943	271 275	11 391 119
1971-1972	422 435	9 700 444	1 225 468	41 766	329 030	55 534	316 077	12 090 754
1972-1973	440 086	10 113 159	1 347 566	48 604	394 974	70 492	355 226	12 770 087
1973-1974	465 760	10 509 968	1 498 442	58 678	458 667	79 631	403 897	13 474 773
1974-1975	497 788	10 999 713	1 643 881	68 622	546 531	90 747	471 717	14 318 999
1975-1976	537 090	11 461 415	1 898 053	78 382	607 961	111 502	543 202	15 237 605
1976-1977	607 946	12 026 174	2 109 693	81 061	670 129	135 981	569 236	16 200 220
1977-1978	655 334	12 628 793	2 301 617	82 184	748 498	157 012	609 070	17 182 508
1978-1979	699 231	13 536 265	2 505 240	86 694	869 298	192 474	740 073	18 629 275
1979-1980	853 988	14 126 414	2 818 549	97 270	942 926	202 157	848 875	19 890 179
1980-1981	1 071 619	14 666 257	3 033 856	122 391	1 057 744	207 997	935 789	21 095 653
1981-1982	1 376 248	14 301 156	3 348 802	220 800	1 142 895	201 157	1 007 123	22 278 181
1982-1983	1 690 964	15 222 916	3 583 317	301 553	1 233 881	190 167	1 052 782	23 275 580
1983-1984	1 893 650	15 376 153	3 841 673	316 600	1 310 899	159 140	1 121 252	24 019 367
1984-1985	2 147 495	15 219 245	3 969 114	317 061	1 427 822	106 886	1 141 531	24 329 154
1985-1986*	2 407 500	15 850 793	4 147 833	344 748	1 572 211	62 900	1 193 281	25 579 266

* Estimaciones.

Fuentes: José López Portillo, *Cuarto informe de gobierno*, anexo *Sector educativo*, Presidencia de la República, México, 1980. Miguel de la Madrid Hurtado, *Tercer informe de gobierno*, anexo *Sector educativo*, Presidencia de la República, México, 1985.

Cuadro 2
 Tasas de crecimiento anual de la matrícula escolar, según nivel educativo.¹
 Años escolares, 1970 a 1985

Años	Preescolar	Primaria	Secundaria	Profesional media	Bachillerato	Normal	Superior	Total
1970-1971								
1971-1972	5.57	4.89	11.18	23.35	17.72	-0.73	16.52	6.14
1972-1973	4.18	4.25	9.96	16.37	20.04	26.93	12.39	5.62
1973-1974	5.83	3.92	11.20	20.73	16.13	12.58	13.70	5.52
1974-1975	6.88	4.66	9.71	16.95	19.16	14.35	16.79	6.27
1975-1976	7.90	4.20	15.46	14.22	11.24	22.87	15.15	6.42
1976-1977	13.19	4.93	11.15	3.42	10.23	21.95	4.79	6.32
1977-1978	7.79	5.01	9.10	1.39	11.69	15.47	7.00	6.06
1978-1979	6.70	7.19	8.85	5.49	16.14	22.59	21.51	8.42
1979-1980	22.13	4.36	12.51	12.20	8.47	5.03	14.70	6.77
1980-1981	25.48	3.82	7.64	25.83	12.18	2.89	10.24	6.06
1981-1982	28.43	2.15	10.38	80.41	8.05	-3.29	7.62	5.61
1982-1983	22.87	1.61	7.00	36.57	7.96	-5.46	4.53	4.48
1983-1984	11.99	1.01	7.21	4.99	6.24	-16.32	6.50	3.20
1984-1985	13.41	-1.02	3.32	0.15	8.92	-32.84	1.81	1.29
1985-1986	12.11	4.15	4.50	8.73	10.11	-41.15	4.53	5.14

¹ Datos calculados con base en el cuadro 1.

Cuadro 3

Matrícula en educación superior, según tipo de control institucional.
Datos absolutos. Años académicos de 1970 a 1985

Años	Normal superior	Normal especial	Institución Federal	IPN	UNAM	UAM	Universidad estatal	Universidad particular	Total
1970-1971	18 695	344	6 437	43 295	74 430	0	99 884	31 170	274 255
1971-1972	25 058	416	8 450	49 607	85 271	0	111 385	35 890	316 077
1972-1973	27 721	386	11 440	57 196	87 434	0	122 174	48 875	355 226
1973-1974	30 889	562	14 259	55 747	104 723	0	153 303	44 414	403 897
1974-1975	34 570	651	19 926	61 827	118 000	4 223	172 886	59 634	471 717
1975-1976	41 139	723	21 104	68 672	127 600	5 531	200 143	78 200	543 112
1976-1977	42 045	717	24 194	78 884	134 093	6 166	227 725	55 442	569 266
1977-1978	30 704	771	32 108	65 152	135 197	10 103	261 164	73 871	609 070
1978-1979	61 116	1 073	39 261	77 080	147 101	16 012	318 200	80 230	740 073
1979-1980	86 737	1 923	57 048	74 497	144 496	22 373	368 757	93 044	848 875
1980-1981	123 710	798	55 444	55 734	131 232	23 009	439 352	106 510	935 789
1981-1982	130 708	815	67 478	52 674	142 844	28 379	454 249	129 976	1 007 123
1982-1983	133 708	893	74 318	54 285	149 800	28 202	480 696	131 510	1 053 412
1983-1984	137 173	2 920	85 053	57 539	127 744	32 324	536 077	142 422	1 121 252
1984-1985	115 444	4 179	87 605	56 990	155 995	33 761	529 274	158 283	1 141 531
1985-1986*	105 700	5 300	98 581	58 000	164 000	37 400	566 400	157 900	1 193 281

* Estimados.

Fuentes: José López Portillo, *Cuarto informe de gobierno, anexo Sector educativo*, Presidencia de la República, México, 1980. M. de la Madrid, *Tercer informe de gobierno, anexo Sector educativo*, Presidencia de la República, México, 1985.

Cuadro 4

Porcentajes de participación¹ en la matrícula de educación superior según el tipo de control institucional

Años	Normal			Institución		IPN	Universidad			Total
	superior	especial	especial	federal	particular		estatal	UNAM	UAM	
1970-1971	6.82	0.13	0.13	2.35	15.79	27.14	0.00	36.42	11.37	100.00
1971-1972	7.93	0.13	0.13	2.67	15.69	26.98	0.00	35.24	11.35	100.00
1972-1973	7.80	0.11	0.11	3.22	16.10	24.61	0.00	34.39	13.76	100.00
1973-1974	7.65	0.14	0.14	3.53	13.80	25.93	0.00	37.96	11.00	100.00
1974-1975	7.33	0.14	0.14	4.22	13.11	25.01	0.90	36.65	12.64	100.00
1975-1976	7.57	0.13	0.13	3.89	12.64	23.49	1.02	36.85	14.40	100.00
1976-1977	7.39	0.13	0.13	4.25	13.86	23.56	1.08	40.00	9.74	100.00
1977-1978	5.04	0.13	0.13	5.27	10.70	22.20	1.66	42.88	12.13	100.00
1978-1979	8.26	0.14	0.14	5.31	10.42	19.88	2.16	43.00	10.84	100.00
1979-1980	10.22	0.23	0.23	6.72	8.78	17.02	2.64	43.44	10.96	100.00
1980-1981	13.22	0.09	0.09	5.92	5.96	14.02	2.46	46.95	11.38	100.00
1981-1982	12.98	0.08	0.08	6.70	5.23	14.18	2.82	45.10	12.91	100.00
1982-1983	12.69	0.08	0.08	7.05	5.15	14.22	2.68	45.63	12.48	100.00
1983-1984	12.23	0.26	0.26	7.59	5.13	11.39	2.88	47.81	12.70	100.00
1984-1985	10.11	0.37	0.37	7.67	4.99	13.67	2.96	46.37	13.87	100.00
1985-1986	8.86	0.44	0.44	8.26	4.86	13.74	3.13	47.47	13.20	100.00

¹ Calculados con base en el cuadro 3.

se concentraban más de dos tercios (69.1%) de la matrícula total en educación superior del país, que en 1985 desciende a solamente el 24%. Esto se reflejará fundamentalmente en: a) una disminución en la proporción de la matrícula del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que hasta 1975 absorbía el 70% de la matrícula del subsistema de educación tecnológica de nivel superior; pero que encontrará competencia muy fuerte por la desconcentración impulsada por la Secretaría de Educación Pública por medio de los Institutos Tecnológicos Regionales. Del total de la matrícula en educación superior en 1970, al IPN correspondía el 55.8% (43 000 estudiantes), porcentaje que se había reducido al 11.9 (58 000 estudiantes) en 1985, y b) la disminución en la proporción de la matrícula de educación superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tanto a nivel nacional como de la ciudad de México. En relación con la matrícula universitaria en todo el país, la UNAM representaba el 58.42% en 1959; 24.61% (87 434 estudiantes) en 1972; 14.02% (131 200 estudiantes) en 1980, y 13.7% (164 000 estudiantes) en 1985.

2) La mayor participación de las universidades e institutos estatales, en la matrícula nacional, que de 36.4% (100 000 estudiantes) en 1970, pasa a 47.5% de la total (566 400 estudiantes) en 1985.

3) La estabilización en la participación de las universidades privadas (13.76% en 1972; 13.79% en 1982; 13.2% en 1985). Asimismo, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey expandió la oferta de sus servicios a varias entidades federativas, incluyendo al Distrito Federal.

4) La relativamente baja eficiencia terminal en las universidades, con una tendencia al empeoramiento. En un análisis de cohortes, Castrejón Diez muestra que de un 58.2% de egresados en la promoción 1967-1971, se disminuía progresivamente en las siete generaciones siguientes, hasta llegar a una eficiencia terminal del 39.7%.⁴ María de Ibarrola afirma que a partir de

⁴ Ver J. Castrejón Diez, *La educación superior en México*, Secretaría de Educación Pública, México, 1976. Los datos de eficiencia terminal por cohorte citados por autor son los siguientes:

<i>cohorte</i>	<i>Porcentaje de egresados</i>
1967-1971	58.2
1968-1972	51.4

esos años la eficiencia terminal tiende a aumentar hacia un 60% como promedio nacional y que las principales diferencias se observan más entre áreas de estudios y carreras que entre instituciones. Citando un estudio sobre eficiencia terminal promedio en la UNAM, señala que la mayor eficiencia se produce en las carreras vinculadas a las áreas de ciencias sociales (57.1%) y de ciencias químico-biológicas (55.8%) y las de menor eficiencia en humanidades clásicas (22.6%), económico-administrativas (34.7%) y físico-matemáticas (27.3%), siendo el promedio para esos años en la universidad en su conjunto del 44.1%.⁵ En cuanto a la calidad de los estudios, en una investigación realizada por nosotros en 1979 sobre la base de 58 candidatos para ingresar a la tercera promoción del doctorado del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, a los que se aplicó pruebas de conocimientos en estadística, psicología social, sociología, antropología social, economía y conocimientos generales, encontramos fuertes deficiencias en los candidatos que habían cursado sus estudios en universidades públicas.⁶

5) Discriminada por áreas de estudio, la matrícula total de educación superior mostraba que aún no se habían logrado corregir problemas ya detectados por la ANUIES en la década de los sesenta y que se relacionaban con una fuerte concentración de la matrícula en carreras tradicionales (ciencias sociales y médicas). De hecho, algunas tendencias se habían agravado hacia 1982, ya que la tasa de participación de las ciencias médicas era 2% mayor que la de 1970 (i.e., la tasa de participación sube de 19.2 a 21.0%); y la de las ciencias sociales y administrativas se sostenía en un 37%, mientras se daba una disminución del peso relativo de las ciencias naturales y exactas del 7.5 al 5.8 por ciento.

<i>Cohorte</i>	<i>Porcentaje de egresados</i>
1969-1973	51.6
1970-1974	49.1
1971-1975	48.1
1972-1976	45.9
1973-1977	46.5
1974-1978	39.7

⁵ María de Ibarrola, *La educación superior en México*, CRESALC, Caracas, Venezuela, 1986.

⁶ Ver J. Padua: "El doctorado en ciencias sociales (con especialidad en sociología) del CES", en R. Benítez Zenteno, y G. Silva Ruiz, *El desarrollo de las ciencias sociales y los estudios de posgrado en México*, COMECSO/UAM-Xochimilco, México, 1984.

6) Si bien hay una desconcentración a nivel de licenciatura, los posgrados se concentran primordialmente en el Distrito Federal (52.4% de los estudiantes en 1985). Por especialidades, se saturaban mayormente en ciencias sociales (53% de la matrícula de las maestrías y 50% de los doctorados), mientras que en física se registraban solamente el 2.8% de las maestrías y 14 estudiantes en el doctorado; la situación en química y matemática era aún más pobre (2% de la maestría en cada uno, y 6 y 11 estudiantes de doctorado, respectivamente); las ciencias biológicas corrían una suerte parecida en las maestrías y menos dramática en los doctorados. En 1980 había en el país 30 627 estudiantes de posgrado en 114 instituciones con oferta de maestría y 14 de doctorado. En 1985 había 37 040 estudiantes (64% en maestría, 33% en cursos de especialización y 4% en doctorado).

7) Un análisis de la distribución regional de la matrícula (ver cuadros 5, 6 y 7) indica que las tasas de crecimiento del periodo 1960-1985 han sido especialmente notables en la Zona del Noroeste (13 335; 2%); Centro-Sur (5 953; 8%); Centro (5 283; 7%) y Sur (4 756; 1%). Sin embargo, la participación porcentual de la matrícula continúa manifestando una mayor concentración en el Distrito Federal (23.8% del total de los inscritos, considerando que en la capital se ubica el 13.2% de la población del país) y en la Zona Norte (14.9% contra 9.0%, respectivamente). Esto último no refleja otra cosa que las desigualdades y desequilibrios en términos de tasas de participación por grupo de edad, así como algunos problemas en la agrupación en zonas de distintas entidades federativas en las siete regiones distintas de las del Distrito Federal.

8) Desagregando las tasas de escolaridad en educación superior (población inscrita en las licenciaturas/población en las edades 20-24 años), ya no por zonas de la ANUIES, sino por entidad federativa (ver cuadro 5), encontramos que las tasas de participación más elevadas se ubican en Nuevo León (24.1%), Distrito Federal (23.6%), Sinaloa (20.8%), Puebla (20.4%), Jalisco (19.0%), Coahuila (17.2%) y Sonora (17.2%). Y las más bajas en los estados de México (6.8%), Guerrero (6.7%), Zacatecas (6.7%), Campeche (6.4%), Oaxaca (4.4%), Quintana Roo (3.7%), Hidalgo (3.7%), Chiapas (3.3%) y Guanajuato (3.3%). La tasa de escolaridad en el nivel de la licenciatura para todo el país es del 12.6%. Es decir, las tasas de escolaridad aún mues-

Cuadro 5

Tasa de matriculación por entidad federativa y regiones de la ANUIES.
Nivel de licenciatura 1959-1985

	<i>Población de 20-24 años (1)</i>	<i>Matrícula de licenciatura (2)</i>	<i>Tasa de matriculación (2)/(1) × 100 (3)</i>
I. Noroeste	787 692	123 501	15.7
Baja California Norte	142 566	20 239	14.2
Baja California Sur	27 596	2 329	8.4
Chihuahua	230 962	26 710	11.6
Sinaloa	213 437	44 416	20.8
Sonora	173 131	29 807	17.2
II. Norte	693 421	132 751	19.1
Nuevo León	299 203	72 054	24.1
Coahuila	177 437	30 586	17.2
Tamaulipas	216 781	30 111	13.9
III. Centro	562 346	48 894	8.7
Aguascalientes	62 545	5 309	8.5
Durango	126 536	10 302	8.1
Querétaro	83 896	7 447	8.9
San Luis Potosí	173 556	18 112	10.4
Zacatecas	115 813	7 724	6.7
IV. Occidente	1 238 706	138 641	11.2
Colima	41 258	4 727	11.5
Guanajuato	327 821	10 929	3.3
Jalisco	479 500	91 271	19.0
Nayarit	79 157	6 065	7.7
Michoacán	310 970	25 649	8.2
V. Centro-Sur	1 974 341	177 887	9.0
Guerrero	225 023	15 085	6.7
México	1 065 247	72 960	6.8
Hidalgo	157 415	5 774	3.7
Morelos	117 540	8 363	7.1
Puebla	348 652	71 175	20.4
Tlaxcala	60 464	4 530	7.5
VI. Sur	1 188 438	91 735	7.7
Chiapas	230 822	7 682	3.3
Tabasco	120 488	8 768	7.3

	<i>Población de 20-24 años (1)</i>	<i>Matrícula de licenciatura (2)</i>	<i>Tasa de matriculación (2)/(1) ÷ 100 (3)</i>
Veracruz	607 774	65 291	10.7
Oaxaca	229 354	9 994	4.4
VII. Sureste	203 908	14 859	7.3
Campeche	52 064	3 321	6.4
Yucatán	119 282	10 334	8.7
Quintana Roo	32 562	1 204	3.7
VIII. D.F.	1 010 587	238 118	23.6
Total	7 659 439	966 386	12.6

Fuente: ANUIES *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*, México, 1987.

Cuadro 6

Tasas de crecimiento de la matrícula de licenciatura, 1959-1985 (Porcentajes)

<i>Región</i>	<i>Periodos (Porcentajes)</i>				
	1959-85	1959-70	1970-74	1974-80	1980-85
I. Noroeste	13 335.2	982.5	153.1	230.9	48.2
II. Norte	2 294.8	295.8	95.1	106.6	50.2
III. Centro	5 283.7	591.0	97.3	130.8	71.1
IV. Occidente	2 560.8	468.9	75.0	95.5	36.7
V. Centro-sur	5 953.8	477.7	84.0	174.2	107.7
VI. Sur	4 756.1	530.0	23.3	399.1	25.2
VII. Sureste	2 926.4	225.9	189.1	75.4	83.1
VIII. D.F.	458.2	180.8	60.8	2.6	20.5
Total	1 518.5	261.8	72.6	77.8	45.7

Fuente: ANUIES *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*, México, 1987.

Cuadro 7

Distribución de la matrícula de educación superior por regiones, 1959-1985.

Porcentajes de participación de cada región para diferentes años escolares

Región	1959		1970		1974		1980		1985	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
I. Noroeste	1 003	1.4	10 857	4.2	27 483	6.2	90 936	11.6	134 755	11.8
II. Norte	7 144	10.1	28 277	11.1	55 156	12.5	113 925	14.5	171 085	14.9
III. Centro	1 159	1.6	8 009	3.1	15 801	3.6	36 470	4.6	62 397	5.5
IV. Occidente	6 274	8.9	35 695	13.9	62 481	14.1	122 138	15.6	166 936	14.6
V. Centro-sur	3 577	5.1	20 664	8.1	38 029	8.6	104 272	13.3	216 545	18.9
VI. Sur	2 090	3.0	13 168	5.1	16 238	3.7	81 039	10.3	101 492	8.9
VII. Sureste	621	0.9	2 024	0.8	5 852	1.3	10 266	1.3	18 794	1.6
VIII. D.F.	48 860	69.1	137 202	53.6	220 668	50.0	226 373	28.8	272 715	23.8
Total	70 728	100.0	255 896	100.0	441 708	100.0	785 419	100.0	1 144 719	100.0

Fuente: ANUIES, Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), México, 1987.

tran enormes desequilibrios regionales, producto de una serie de factores, entre ellos los demográficos y estructurales, y principalmente los de demanda real, representados por la expansión de la escolaridad de nivel medio básico y medio superior.

Los intentos para la corrección de los desequilibrios, como dijimos al comienzo de esta sección, se remontan a la década de los cincuenta. Sin embargo, en numerosas oportunidades la ANUIES, las subsecretarías de Planeación y Coordinación Educativa y la de Educación Superior e Investigación de la Secretaría de Educación Pública, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología han llegado a las mismas conclusiones con base en diagnósticos realizados en distintas épocas:

—Existe una escasa articulación entre las universidades e institutos de educación superior. En 1977, la ANUIES afirmaba: “En lo que se refiere al contexto de la educación superior, se observa que es un conjunto insuficientemente articulado donde las instituciones no tienen las relaciones deseables entre ellas y en el que existen diferencias, a veces importantes, entre unas y otras. No existe una política ni procedimientos comunes mínimos, no existen acuerdos operativos ni participaciones interinstitucionales sólidas”. En 1987, como parte del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), se diagnosticaba: aislamiento e incomunicación entre las instituciones de educación superior y falta de disposición para realizar programas y acciones compartidas; un alto grado de dificultad para concertar una estrategia coordinada del desarrollo de la educación superior; el carácter de adhesión formal y la concentración en los aspectos normativos, sin que existiese congruencia entre los planes y las acciones, sin que los planes se concretaran en acciones, sin que existiese relación entre los procesos de planeación y los de presupuestación, sin que se tomaran en cuenta la participación de las unidades académicas, ni la que correspondía a la comunidad educativa en general. En suma, faltaba una planificación eficaz y operativa con base en prioridades nacionales, regionales y locales. Las universidades operan sobre la base de sus propias prioridades individuales.

—Excesivo hincapié en la docencia y, especialmente, en las cuestiones administrativas, y escasa o nula actividad en investigación. Las universidades del interior y las privadas son esencialmente centros de enseñanza. Incluso dentro de esto, las universidades

Cuadro 8
Educación superior en México, 1985.
Estudiantes en nivel posgrado por tipo de institución y grado

Entidad	Especialidad			Maestría			Doctorado			Total posgrado
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	
Aguascalientes	165		165	0	0	0				165
Baja California Norte	70		70	159	22	181				251
Baja California Sur	4		4	67	0	67				71
Campeche	0		0	18	0	18				18
Coahuila	262	23	285	534	301	835	4		4	1 124
Colima	0		0	144	0	144				144
Chiapas	0		0	0	0	0				0
Chihuahua	193		193	570	47	617				810
Distrito Federal	6 986	626	7 612	7 384	3 212	10 596	1 103	116	1 219	19 427
Durango	14		14	153	0	153				167
Guanajuato	104		104	620	33	653	4		4	761
Guerrero	60		60	149	0	149				209
Hidalgo	152		152	41	0	41				193
Jalisco	1 265	45	1 310	453	582	1 035	3	11	14	2 359
Edo. de Méx.	890		890	1 345	0	1 345	8		8	2 243
Michoacán	13		13	154	34	188				201
Morelos	54		54	225	51	276				330
Nayarit	0		0	97	0	97	30		30	127
Nuevo León	349	19	368	1 814	1 748	3 562	20	10	30	3 960
Oaxaca	60		60	88	0	88				148
Puebla	116		116	244	331	575	1		1	692
Queretaro	41		41	570	78	648	3		3	692
Quintana Roo	0		0	0	0	0				0

COYUNTURA

Sonora	0	437	111	548	0	548
Tabasco	0	59	0	59	0	59
Tamaulipas	225	303	0	303	0	528
Tlaxcala	0	260	0	260	0	260
Veracruz	120	291	107	398	0	518
Yucatán	142	405	20	425	0	567
Zacatecas	27	16	0	16	0	43
Total	11 422	713	12 135	16 909	6 677	23 586
					1 182	1 319
						37 040

Fuente: ANUIES, *idem*, cuadros 6 y 7.

estatales concentran una proporción muy significativa de su matrícula en estudiantes del nivel medio superior (preparatorias). En 1984 la población en las preparatorias de todo el país representaba el 42% de la matrícula total, la de licenciaturas el 54%, y la de posgrado el 2 por ciento.

—Escasez de recursos humanos calificados, en particular de profesores y, sobre todo, de investigadores. El extraordinario crecimiento de la matrícula obligó a adoptar un tipo de estrategia en la cual se minimizaron las funciones de docencia e investigación debido a la incorporación de personal rápidamente formado. Complica el problema la tendencia a la creación apresurada de posgrados sin que se cuente con personal calificado. Distribución desproporcionada de investigadores que se concentran en un 60% en el Distrito Federal, condiciones dispares y poco atractivas de trabajo e inestabilidades en los grupos de investigación. Incrementos desproporcionados del personal administrativo en relación con el personal docente (de 1981 a 1985 los trabajadores no académicos se incrementaron un 55%, mientras que el de planta docente lo hizo en 22 por ciento).

—Escaso dinamismo en la articulación de las universidades con su medio, especialmente con el aparato productivo. Incluso en la difusión de la cultura, el Priodes señalaba en 1987 que existían indefiniciones de políticas y objetivos para el desarrollo de esa función, escasa o nula vinculación de las necesidades de extensión con las necesidades institucionales internas, mínimo intercambio interinstitucional, asignación limitada de recursos.

—Escasa o nula evaluación de actividades. Pese a que existen planes, programas y actividades, las evaluaciones son poco frecuentes y escasamente profesionales desde el punto de vista técnico. Como se verá en la sección correspondiente a planeación y política, quizá esto es comprensible en virtud de las agitaciones y reacciones que produce cualquier propuesta de reforma.

Si la planeación en escala nacional encuentra uno de sus mayores obstáculos en la excesiva preocupación de las universidades e institutos de educación superior por sus intereses individuales y por resolver asuntos y presiones de carácter local, también es cierto que la planeación central es vertical, del centro a la periferia; de organismos de planeación del Estado hacia universidades e institutos que en su mayoría son autónomos, por lo que la planeación no puede ser sino indicativa. Admitida en el diag-

nóstico del Proides la débil participación de la comunidad académica —tanto de las universidades como de los institutos de investigación— en materia educativa, los planes son realizados a nivel nacional por un complejo aparato burocrático, en cuya cúspide se encuentra un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes), luego una Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), abajo los siete u ocho Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (Corpes), más abajo las 26 Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (Coepes), y en la base unas 400 instituciones diferentes de educación superior (IES), de las cuales el 48% son públicas (33 autónomas, 7 estatales y 106 dependientes del Estado) y 52% privadas.

Solamente en tamaño la heterogeneidad es de tal naturaleza, que para 1984 el *Anuario estadístico* de la ANUIES incluía en un listado de 279 IES: 101 con hasta 500 estudiantes (30 públicas, 71 privadas); 55 con entre 500 y 1 000 (40 públicas, 15 privadas); 42 con entre 1 000 y 2 000 (29 públicas y 13 privadas); 19 entre 2 000 y 5 000 (25 públicas y 14 privadas); 19 entre 5 000 y 10 000 (12 públicas y 7 privadas); 11 entre 10 000 y 25 000 (10 públicas y 1 privada); 3 entre 25 000 y 50 000 (todas públicas), entre 50 000 y 70 000 (3 públicas y 1 privada), y 1 con más de 70 000 (pública).

Al difícil manejo de la heterogeneidad se agrega el problema de que pese a que los planes se establecen para los plazos corto, mediano y largo, hay una discontinuidad —admitida por los mismos organismos de planeación señalados más arriba— en las políticas educativas generales, que cambian de un sexenio presidencial a otro, pese a la continuidad del partido en el poder.

Un problema adicional es la fijación de algunas políticas contradictorias no sólo a los intereses particulares de las universidades, sino a la lógica de coherencia entre los objetivos en sí mismos, del tipo de proyecciones que se realizan, y de las expectativas sociales de movilidad educativa. Por ejemplo, el marco orientador del Proides sostiene la importancia de alentar el crecimiento de la matrícula en las ciencias naturales y exactas, en la ingeniería y las carreras tecnológicas, desalentando al mismo tiempo la inscripción en las áreas administrativas, contables, jurídicas y médicas. En el mismo párrafo (p. 47 del documento del Proides) se sostiene que se procurará orientar el flujo escolar hacia otras

opciones de formación terminal de nivel medio superior. Lo importante es que los sistemas de canalización de la oferta en las modalidades terminales y no terminales (las terminales son las que no permiten el acceso a la educación superior) está articulado sobre la diferenciación entre modalidades tecnológicas y generales, siendo sobre las primeras donde se establecen escuelas tecnológicas terminales y no terminales. Existe entonces una contradicción entre la promoción de los estudios de ingeniería y tecnológicos, las ciencias naturales y exactas y al mismo tiempo la promoción de la terminalidad en las ramas de la enseñanza media superior que se vinculan directamente con estas áreas.⁷ La demanda social por educación de nivel medio superior está en sí sesgada por concepciones y preconcepciones acerca de la deseabilidad, prestigio y posibilidad de ascenso social por medio de la escolaridad. Los bachilleratos generales siempre han sido preferidos como mecanismos de ascenso y de prestigio, por sobre las escuelas de tipo tecnológico que se asocian a las escuelas de tipo "vocacional", orientadas hacia una incorporación pronta al mercado de trabajo. De allí que en términos de origen social los estratos menos privilegiados tienden a concurrir a las escuelas tecnológicas, mientras que las composiciones sociales de las escuelas generales son más heterogéneas. Esto en sociedades de tipo más tradicional y en las que la orientación hacia los niveles superiores del sistema coloca trabas al ascenso. De allí que cuando se establecen terminalidades no solamente se establecen mecanismos reforzadores de estereotipos, sino que además se promueven indirectamente discriminaciones basadas en el origen social de los estudiantes.

Si los argumentos son los de establecer mejores correspondencias entre escuela y mercado de trabajo, o los de facilitar la incorporación al mercado de trabajo a aquellos que no deseen o no puedan continuar sus estudios, entonces parece mucho más coherente, o al menos razonable, establecer sistemas de modalidades escolares de nivel medio superior de idéntica calidad y prestigio en las áreas de tecnología industrial, servicios, biomédicas y humanidades, con las mismas posibilidades de acceso a la edu-

⁷ Ver especialmente Teresa Bracho, "Regulación del flujo entre el nivel medio superior y superior. Diferentes concepciones y sus implicaciones", documento presentado en el Congreso Nacional de Educación, Puebla, México, marzo de 1987.

cación superior. Con esto se podría lograr que los candidatos más idóneos para las carreras de ingeniería, de biología, de ciencias exactas, de administración tiendan a provenir del tipo de escuelas medias que promuevan o formen principalmente físicos, biólogos, economistas y otros relacionados con las humanidades. Incluso esto se produce sin necesidad de definir los canales de acceso tan tempranamente como en la escuela media. De hecho, sugerimos que es mucho más flexible dejar que las mismas personas decidan —independientemente del tipo de modalidad que hayan cursado— someterse a los exámenes de ingreso en las escuelas de educación superior de sus preferencias.

Estrechamente vinculado al problema del establecimiento de escuelas terminales, y quizá como una de las preocupaciones principales que orientan la planeación de la educación en los niveles medio y superior, está el problema del acelerado crecimiento de la demanda (que desde alguna perspectiva se juzga que tenderá a crecer en forma ininterrumpida en los años futuros) y las características del crecimiento demográfico que afectan no sólo problemas de ordenación, financiamiento e incluso de controles en términos de poderes de algunas organizaciones burocrático-sindicales.⁸ Al tema demográfico dedicamos brevemente la siguiente sección.⁹

Tendencias demográficas en la población en edad escolar y política educativa

Analizamos en este apartado algunas proyecciones de población para los grupos en edad escolar de 5-24 años y 3-24 años, por quinquenios a partir de 1980 y hasta el año 2000. A partir de

⁸ Desde hace algunos años se plantea en México la necesidad de extender la educación básica a diez años de escolaridad (uno de preprimaria, seis de primaria y tres de secundaria). Luego de una serie de análisis y discusiones técnicas, pero principalmente por un problema del control sindical al que pertenecerían los maestros y al efecto que tendría esto sobre las posibilidades de realizar cambios efectivos, las discusiones se prolongan ahora hacia un modelo de nueve años de educación básica (tres de preprimaria y seis de primaria) en el que todos los maestros estarían bajo el control del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), uno de los más poderosos del Estado (actualmente alrededor de 900 000 afiliados).

⁹ Para mayores detalles ver Jorge Padua, "La crisis y la política educativa en México: evaluación de algunos problemas y perspectivas para el futuro", trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación Política, Tabasco, México, febrero de 1987.

Cuadro 9

Proyecciones de población por quinquenios (1980-2000)
y por grupo de edad.
Hipótesis programática

<i>Población</i>	<i>1980</i>	<i>1985</i>	<i>1990</i>	<i>1995</i>	<i>2000</i>
Total	69 392 835	78 524 158	86 214 924	92 996 295	99 603 606
0-4	11 260 140	11 280 453	9 986 927	9 240 087	9 261 885
5	2 217 715	2 223 930	2 180 217	1 872 126	1 803 283
6	2 179 595	2 217 109	2 208 867	1 912 602	1 805 512
7	2 132 987	2 209 495	2 226 369	1 960 855	1 814 715
8	2 079 365	2 199 860	2 234 070	2 013 820	1 830 393
9	2 020 205	2 186 971	2 233 315	2 068 435	1 852 050
10	1 955 673	2 172 500	2 223 055	2 126 173	1 876 742
11	1 885 937	2 158 120	2 202 241	2 188 505	1 901 524
12	1 819 006	2 128 086	2 184 200	2 229 690	1 938 133
13	1 758 966	2 075 364	2 175 074	2 237 593	1 990 624
14	1 703 371	2 007 429	2 169 017	2 222 757	2 052 180
15	1 645 653	1 939 067	2 155 820	2 206 924	2 111 110
16	1 587 082	1 867 649	2 139 649	2 184 618	2 171 764
17	1 530 149	1 798 934	2 107 744	2 164 832	2 211 108
18	1 475 430	1 737 390	2 053 409	2 153 863	2 217 182
19	1 422 482	1 680 493	1 984 060	2 145 948	2 200 566
20	1 370 113	1 621 161	1 914 020	2 130 738	2 182 812
21	1 318 356	1 560 699	1 840 681	2 112 354	2 158 434
22	1 268 059	1 502 610	1 770 781	2 079 033	2 137 209
23	1 219 458	1 477 903	1 709 206	2 024 544	2 125 791
24	1 172 109	1 395 750	1 653 055	1 955 888	2 118 109

Fuente: CONAPO, SPP, CELADE, México: *Estimaciones y proyecciones de población, 1950-2000*, México.

estimaciones realizadas por el CELADE, el CONAPO y la Dirección de Estadística de la Secretaría de Programación y Presupuesto, presentamos los cuadros desagregando las edades, con el fin de estar en posibilidades de reagruparlos según la demanda potencial por grupos de edades que se correspondan más de cerca a la estructura normativa de ingreso a cada uno de los diferentes niveles escolares. Trabajamos solamente con la hipótesis programática, esto es, la que toma en consideración las metas y objetivos establecidos por la política demográfica nacional. La hipótesis alternativa, a la cual recurriremos en algunos casos, supone variaciones en las tasas de natalidad con valores ma-

yores a los esperados, y con el consecuente cambio en las estimaciones de volúmenes totales de población. En general, y solamente como referencia general, presentamos las variaciones entre los dos grupos de estimaciones:

<i>Hipótesis</i>	<i>1985</i>	<i>1990</i>	<i>1995</i>	<i>2000</i>
Programática	78 524 158	86 214 924	92 996 295	99 603 606
Alternativa	78 995 602	89 011 852	99 165 033	109 180 104
Diferencia	471 444	2 796 928	7 168 738	9 576 498

Como puede observarse, los cálculos que siguen a continuación pasan a depender del éxito de la política demográfica, ya que de darse la hipótesis alternativa, la demanda será bastante más elevada.

En los cuadros 9, 10 y 11 se observa que si bien en términos generales la población tiende a envejecer (los grupos en edades más jóvenes disminuyen en valores relativos y en valores absolutos en la medida del éxito de la política de población), la transición hacia la recomposición de la pirámide poblacional refleja disminuciones sucesivas en los quinquenios desde las edades más jóvenes hacia las más maduras. Y es obvio que estas modificaciones en la población tienen repercusiones muy importantes en la cantidad de maestros necesarios, edificios escolares, materiales didácticos, etc. Y también tiene repercusiones menos obvias para las asignaciones de recursos, etc. En términos de demanda potencial y con relación al tiempo, ocurría, según niveles escolares, lo siguiente:

Nivel preescolar: la demanda potencial para un año de educación preescolar (cinco años de edad cronológica) comienza a descender en números absolutos a partir de 1985. En un comienzo, como en todos los grupos de edad, la disminución en el volumen es menor, pero se incrementa con el tiempo. En el periodo de 15 años que van de 1985 al año 2000, la población disminuye en más de 414 000 niños. Ampliando la educación escolar a tres años (población de 3 a 5 años), aunque naturalmente el volumen total de la demanda cambia, la tendencia es la misma, dis-

Cuadro 10

Hipótesis programática. Demanda potencial de servicios educativos para diferentes niveles del sistema escolar, 1980-2000

<i>Años</i>	<i>1980</i>	<i>1985</i>	<i>1990</i>	<i>1995</i>	<i>2000</i>
5 años	2 217 715	2 223 930	2 180 217	1 872 126	1 803 283
6-12	14 072 768	15 272 141	15 512 117	14 500 080	13 019 069
13-15	5 107 990	6 021 860	6 499 911	6 667 274	6 153 914
16-19	6 015 143	7 084 466	8 284 862	8 649 261	8 800 620
20-24	6 348 095	7 558 123	8 887 743	10 302 557	10 722 355
Total de población en edad escolar	33 761 711	38 160 520	41 364 850	41 991 298	40 999 241

Cuadro 11

Hipótesis programática. Demanda potencial de servicios educativos para diferentes niveles del sistema escolar, 1980-2000. Valores relativos

<i>Años</i>	<i>1980</i>	<i>1985</i>	<i>1990</i>	<i>1995</i>	<i>2000</i>
5 años	6.57	5.83	5.27	4.46	4.45
6-12	41.68	40.02	37.50	34.53	32.15
13-15	15.13	15.78	15.71	15.88	15.20
16-19	17.82	18.56	20.03	20.60	21.73
20-24	18.80	19.81	21.49	24.53	26.48
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
Proporción de población en edad escolar en la población total	48.65	48.60	47.98	45.15	40.66

minuyendo el grupo de edad en casi 1.3 millones de niños (de 6 691 930 en 1985 se pasaría a 5 400 283 en el año 2000). Las implicaciones para la política aquí parecen claras.

Nivel primario: los grupos de edad correspondiente a nivel primario (6 a 12 años) continuarán creciendo en volumen hasta 1990, y a partir de allí comenzarán a disminuir. De 1985 a 1990 se agregan al sistema escolar unos 250 000 niños, que se suman a los de 13 y 14 años que no avanzan de nivel (por retraso en el ingreso o por repeticiones) y a la población de mayor edad que cursa la primaria en los sistemas no formales. Entre 1985 y el año 2000 la demanda disminuirá al menos en unos 2.5 millones de niños en edad escolar; por ello cabe esperar que hacia 1995 el nivel escolar primario no solamente cubra a toda la población en edad de recibir una educación cualitativamente superior en promedio a la que ahora se imparte (lo que implicaría, por ejemplo, ampliar la cobertura de la educación especial para grupos con problemas severos de aprendizaje) sino que la demanda de educación no formal para este tipo de escolaridad disminuya sensiblemente.

Nivel medio básico: la población correspondiente a este grupo de edad continuará aumentando su volumen, para disminuir apenas hacia 1995. Entre 1985 y 1995 la cantidad se incrementa en unos 650 000 jóvenes y entre 1995 y 2000 disminuye en unos 400 000. Suponiendo que las tasas de eficiencia en el nivel primario aumenten significativamente y que hacia 1990 se establezca efectivamente la educación básica de diez años, éste será uno de los niveles al que deberá darse mayor atención, dado que el volumen de las demandas potencial y real sería el que exigiría mayor cobertura.

Nivel medio superior: junto con la población en edad de atender la enseñanza superior, es el grupo que más crece en volumen. El grupo de 16 a 19 años seguirá creciendo en tamaño y en números absolutos significará un incremento de 1.72 millones de personas entre 1985 y 2000 (de 7 084 466 a 8 800 620). Anticipando la demanda que los graduados de este nivel significa para el nivel superior, las autoridades han elaborado sistemas arborescentes de canalización de la oferta escolar en modalidades terminales y no terminales a los que nos referimos más arriba.¹⁰

¹⁰ Un examen de las políticas en las modalidades tecnológicas y especialmente los aspectos relevantes a diferenciación social y diferenciación curricular, se encuentra en

Nivel superior: corresponde al grupo cuyo volumen presenta la tasa de crecimiento más elevada. De 1980 a 2000, la población se incrementa en 4 250 000 personas. Es decir, a corto y mediano plazos, junto con la demanda real, se constituirá en el grupo de edad que podría ejercer la mayor presión sobre el sistema.

Población y planificación escolar

El éxito de la política demográfica se reflejaría, en lo que nos interesa, en:

a) En términos del total de población en edad escolar (5-24 años), ésta crecerá en términos absolutos hasta 1995 y a partir de entonces comenzará a disminuir. Los descensos en términos de proporciones relativas en relación con la población mayor de 25 años continuará decreciendo (de 48.7% en 1980 a 40.7% en el año 2000).

b) La proporción de la población por nivel escolar, con relación al total de la población en edad escolar, tenderá a cambiar también su estructura; así, será menor el peso relativo de las edades correspondientes al nivel primario y mayor el de los niveles medio superior y superior. El escenario cambia en términos de pesos cuando el nivel preescolar se extiende a los grupos de edades 3-5 años.

c) La demanda para los niveles medio y superior iría acompañada además de un incremento de la demanda real, en la medida en que: i) se aumente la eficiencia terminal en los niveles inferiores; ii) se establezca el plan de educación de diez años; iii) se incremente la demanda por cambios de expectativas en los umbrales educativos. Se podría intentar una hipótesis de corto plazo para fijar límites a los incrementos de la demanda, particularmente a nivel superior, atendiendo a las tendencias observadas en el Distrito Federal y estabilizándola entre el 20 y el 25% de la población en edad de recibir este tipo de educación. De esta manera, los aumentos en absorción de la población serían más pronunciados en aquellas regiones en que las tasas de absorción son considerablemente menores que el promedio nacional (Gua-

najuato, Chiapas, Hidalgo, Quintana Roo, Oaxaca, Campeche, Zacatecas, Guerrero, Estado de México). A mediano y largo plazos es muy plausible que la proporción de participación de población tienda a elevarse, acercándose bastante más de cerca a las estructuras de tipo norteamericano, que europeo. De la misma forma, la eficiencia terminal también seguiría los mismos registros de niveles relativamente bajos (en el orden del 50-60%), en la medida en que el acceso al nivel se realice de forma relativamente libre.

La definición de políticas de acceso al nivel superior es uno de los problemas de más ardua resolución para cualquier país, pero en especial para aquellos con recursos escasos y que requieren equilibrar las necesidades individuales y sociales, las presiones hacia la igualdad, la equidad y el elitismo; mantener calidades y estándares altos; en fin, resolver los problemas de para qué universidades (esto es, los propósitos de la educación superior), las políticas de acceso al nivel, así como los procedimientos de admisión que las instituciones definan como convenientes. Establecidos éstos, queda aún el problema de definir cuáles propósitos son los prioritarios y si, dada la dinámica de los sistemas educativos, particularmente los acomodamientos políticos que le han dado lugar, es posible el efectivo logro del cambio o la reorientación en los tres aspectos señalados.

En las secciones finales del trabajo elaboramos argumentos sobre problemas de cambios en las concepciones de universidades en términos de conocimientos. Existen otros propósitos que parecen ser los que están más vinculados a los intentos de los administradores y planificadores para orientar el sector. Estos objetivos se vinculan principalmente con aquellos que tienen que ver con el balance oferta/demanda en la capacitación de los recursos humanos para el mercado de trabajo y con los problemas que se suscitan en la distribución diferencial de los recursos, ya sea entre los distintos niveles del sistema escolar, entre regiones del país, entre diferentes grupos sociales, o entre diferentes sectores u otros servicios.

Las presiones para que se amplíen las oportunidades de acceso a la educación superior son claras y fuertes, como también lo son los problemas asociados a la limitación de recursos financieros, la inadecuada preparación de los candidatos en los niveles académicos previos, las resistencias individuales y de grupo

en las universidades públicas para asumir parte de los costos que implican los estudios superiores, la sobrerepresentación de los grupos socioeconómicos más bajos y de las mujeres en la matrícula, etcétera.

La obtención de un grado universitario representa, en términos individuales, beneficios sociales y económicos.¹¹ Las tasas de retorno social para el nivel no son muy claras, especialmente si se las compara con las correspondientes a otros niveles del sistema.¹² Esto es importante porque en los problemas asociados con las políticas que se refieren a las responsabilidades por los gastos financieros en las universidades públicas, el argumento central que se utiliza para justificar que los individuos no realicen prácticamente ningún aporte es que, a fin de cuentas, es la sociedad como un todo la que se beneficia. Para el caso mexicano el argumento es débil, y lo racional sugeriría que hay que encontrar algún punto intermedio entre los extremos de que la educación superior pública debe ser gratuita o que el individuo debe sobrellevar todos los costos. Pero lo racional y lo sistemático no se corresponde a la dinámica con que operan las universidades y el sistema escolar en su conjunto. Hay tres factores que, a más de los políticos que trataremos más adelante, deberían analizarse de forma menos retórica: 1) que en los sistemas escolares altamente subsidiados son las clases privilegiadas las que más se benefician, puesto que permanecen por más tiempo en el sistema; 2) que las respuestas típicas de las clases medias y altas frente a la baja calidad de la enseñanza primaria y media, son las de enviar sus hijos a escuelas privadas (independientemente o a pesar de la ideología contraria de los padres); 3) que pese a que las barreras financieras en las universidades públicas son bajas, la composición social del estudiantado es de todos modos distorsionada en relación a la de la sociedad global.

Otro punto importante y controvertido en relación con las políticas de acceso al nivel superior de educación es el que se refiere a las cantidades de graduados necesarios dadas las características del mercado del trabajo y las subsecuentes medidas para

¹¹ Ver Jorge Padua, "Analfabetismo funcional y absoluto, educación formal y población económicamente activa, en México, 1970", manuscrito no publicado, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

¹² Ver Psacharopoulos, G.: "Returns to Education: An Update International Comparison", *Compatible Education*; vol. 17, núm. 3, 1981.

el establecimiento de *numerus clausus* ya sea en carreras específicas o en el número total de estudiantes de todo el país, región, estado o localidad. El tema es oscuro y controvertido porque no está muy claro si a mediano o largo plazos habrá realmente problemas de desequilibrios en las relaciones oferta/demanda, y menos aún cuando el tema está mezclado con otras consideraciones que tienen que ver con disponibilidades de espacio, tamaño de la universidad y capacidades de los candidatos al ingreso.

Los cambios en los modos de producción de bienes y servicios y la educación superior

Los países industrializados —unos más activamente que otros— están asistiendo a lo que se ha dado en denominar la “Tercera Revolución Industrial” o la “Revolución de la Inteligencia”. Avizorada ya en empresas industriales de Japón y Estados Unidos, se estima que se incorporará de lleno a la producción industrial en los próximos 10 o 20 años, y ya comienza a ser dominante en las grandes corporaciones prestadoras de servicios en esos países, particularmente en el sector financiero, bancos, oficinas y similares.

Tal revolución es resultado de cambios en la lógica de la organización productiva que dan lugar a incrementos sin precedentes en la producción, la productividad, la eficiencia y la calidad de los bienes y servicios. Los cambios se originan principalmente por la combinación de nuevas tecnologías aplicadas a materiales, diseños y procesos, en conjunción con nuevos patrones de organización social del trabajo. Son cambios rápidos, mutaciones generales, permanentes, interdependientes, que tienen como una de sus dimensiones principales el conocimiento y su utilización. Otra dimensión principal es de tipo organizacional: se fundamenta en un tipo de organización que favorece la agrupación, la movilización de energías, la participación, la vigilancia, el espíritu crítico, la creatividad en todos los niveles.

Sistemas flexibles de producción, robots industriales, diseño y producción con ayuda de computadoras, reducción de inventarios por producción y almacenamiento de partes en la medida de las necesidades, patrones de organización grupal en las empresas con prioridades en las líneas de producción, patrones

de conglomerados de empresas en el mismo sector para resolver problemas de financiamiento y utilización máxima de capacidad instalada, monitoreo constante de deseos y gustos de los consumidores, automatización de los trabajos de oficina, redes complejas de información, etc. Esto es, producción de bienes y servicios de alta calidad y bajo costo en un sistema organizacional en armonía con la tecnología, representan la explosiva utilización de nuevas tecnologías y la fabricación de nuevos materiales que se ve acelerada por efecto de dos circunstancias:

a) por estrategias especiales de investigación de mercado y ajustes en las líneas de montaje para responder o impulsar de manera dinámica los deseos cambiantes de los consumidores, y

b) por la introducción de nuevos materiales, y diseños y de las constantes innovaciones tecnológicas como consecuencia de programas de investigación y desarrollo y del estilo mismo en que esos programas se ponen en práctica.

En la "Revolución de la Inteligencia" son tan importantes la adopción rápida de procedimientos nuevos y los métodos modernos de administración empresarial, cuanto las metas empresariales de producción de bienes y/o servicios, además de la innovación de los mismos. De ahí la importancia de lo que se ha dado en llamar investigación y desarrollo.

Para W. Miller,¹³ los factores que contribuyen a la explosiva utilización de nuevas tecnologías son:

—los productos de la investigación pura, particularmente aquellos que nacen en los periodos inmediatamente posteriores a la segunda guerra mundial;

—el incremento en Estados Unidos y Japón de profesionistas altamente calificados;

—la competencia comercial internacional y la demanda de nuevos productos que estimulan a las industrias a capitalizar las ideas científicas en escala mundial;

—métodos nuevos y creativos para el financiamiento de capitales destinados a la innovación y el riesgo;

—el papel de las universidades en las actividades industriales, y

—el renacimiento del espíritu empresarial.

¹³ W. Miller, "Aspects of New Technology and its Impact on the Engineering Profession", SRI International, Menlo Park, California, 1984.

La reacción europea frente a la “Tercera Revolución Industrial” puede representar importantes lecciones para América Latina:

1) por los esfuerzos de cooperación bilateral y multilateral en materia de producción y de investigación y desarrollo, en los que se involucran empresas públicas y privadas, universidades e institutos de investigación de diferentes naciones. Particularmente notables son algunos proyectos, como los siguientes:

■ Eureka: conformado por 108 proyectos, mayormente en las áreas biomédicas y biotecnológicas, de comunicaciones, de informática y electrónica, de nuevos materiales, de robótica, de transporte y urbanismo; que involucran a 19 países y a más de 400 organizaciones;

■ ESPRIT (“European Strategic Programme for Research and Development in Information Technology”): concebido para el periodo 1984-1993, por iniciativa de grandes empresas de Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia y Holanda, y para cuya primera fase, 1984-1987, se cuenta con un presupuesto de unos 800 millones de dólares, para 219 proyectos en que intervienen un total de 450 socios distintos —universidades, institutos de investigación, empresas— en las áreas de microelectrónica, sistemas de tratamiento de información, y sus dominios de aplicación. Para la segunda fase de este proyecto se espera un presupuesto de unos 2 300 millones de dólares;

■ RACE: involucra a administraciones nacionales y empresas industriales y se refiere a 44 proyectos de investigación vinculados a las áreas de telecomunicaciones (circuitos integrados ultrarrápidos, comunicaciones en banda larga) y trabajos sobre escenarios de telecomunicaciones europeas elaborados sobre la base de un modelo de referencia común. El presupuesto estimado para todo el proyecto es de unos 900 millones de dólares;

■ BRITE (“Basic Research in Industrial Technologies for Europe”): su dominio específico es la aplicación de nuevas tecnologías en las industrias manufactureras, especialmente automotriz, química, textil y aeronáutica. Comprende 103 proyectos en las áreas de calidad, tecnologías de laser, ensamblaje por sistemas de CAD/CAM, polímeros, materiales compuestos, metalurgia, membranas. Involucra universidades, empresas y centros de investigación;

■ BEP (“Biomolecular Engineering Programme”): incluye

103 proyectos en sectores relacionados con la aplicación de biotecnologías en los campos de la agricultura y la agroindustria;

■ BAP ("Biotechnology Action Programme"): comprende 250 contratos de investigación en las áreas de bioinformática y de métodos de análisis de las propiedades farmacológicas y toxicológicas de las moléculas.

2) por los esfuerzos nacionales en términos de inversiones en investigación y desarrollo y de formación y estímulo de investigadores de tiempo completo en organismos públicos y privados. En 1983 los porcentajes del producto interno bruto destinados por cada país a investigación y desarrollo (ID) y la cantidad de investigadores de tiempo completo, eran los siguientes:¹⁴

<i>País</i>	<i>% PIB en ID</i>	<i>Fondos Públicos para ID (%)</i>	<i>Esfuerzos de ID por habitante (\$1983)</i>	<i>Total de diplomados invest. (miles)</i>	<i>Invest. PEA</i>
Alemania Federal	2.54	39.4	295	133	4.8
Gran Bretaña	2.28	50.2	222	104*	3.9*
Francia	2.15	54.0	242	92.7	3.9
Países Bajos	2.03	47.2	194	21.5	3.7
Bélgica	1.36 (79)	31.0 (79)	168	11*	2.6*
Dinamarca	1.14 (82)	51.5 (82)	129	6*	2.7*
Italia	1.12	52.4	104	63	2.7
Irlanda	0.71	51.2	51	3.2	2.5
España	0.44	49.6	26	14.2	1.0
Grecia	0.21 (81)	84.4 (81)	13	2.4	.6
Luxemburgo	—	—	—	—	—
CEE	1.91*	—	—	454	3.3
Suecia	2.46	36.6	351	17	3.9
Suiza	2.28	22.6	311	10.9*	3.4*
Noruega	1.42	51.5	165	8.2	4.1
Finlandia	1.32	42.3	135	9.4	3.7
Austria	1.24	48.2	135	6.7*	2.0*
Turquía					
Total Europa	1.87*	—	—	506*	3.0*
Estados Unidos	2.72	49.2	382	723	6.4
Japón	2.56	24.0	276	435	7.4

* Estimados.

Fuente: André-Yves Portnoff, "L'Europe s'éveille" en *Sciences & Techniques*, núm. 38, junio de 1987.

¹⁴ Los franceses poseen un sistema llamado CAST (Conseillers et Attachés pour la Science et la Technologie), que se asocia a las embajadas de los grandes países industria-

En 1985, México destinaba a educación superior el .57% del PIB y menos del 3% del total del gasto educativo. Si para esos mismos años los europeos se sentían seriamente amenazados por la debilidad de sus esfuerzos frente a los desafíos representados por la dinámica en los Estados Unidos y Japón, sobran los comentarios para el caso de un país que como México busca incorporarse en forma activa a los mercados internacionales.

América Latina en su conjunto, y México en particular, deben prestar una especial atención a las posibles consecuencias de esta revolución, cuyas características y modos de ponerse en práctica parecen distintos de una simple estrategia de reconversión industrial entendida solamente como una modernización de equipo en la planta productiva. En una estrategia de incorporación serán necesarios cambios de mentalidades y esfuerzos y coordinaciones nacionales y supranacionales. Destacamos aquí que las universidades e instituciones de educación superior podrían cumplir un papel central, especialmente sus institutos de investigación y sus programas de posgrado, a condición de que actualicen su concepción, reformen sus estructuras y se integren a una función práctica.

Sin embargo, es claro, como se dijo anteriormente, que no hay una conciencia clara de estos procesos y que los intentos de establecer reformas en las universidades se ven muy obstaculizados por las resistencias al cambio, producto de dinámicas propias de las universidades, de sus relaciones con el Estado y de los modos en que las relaciones de poder conforman un espacio tal que cualquier tentativa de cambio produce agitaciones, tensiones y conflictos que amenazan el *statu quo* y la estabilidad y permanencia misma de aquello que lo propone. Pero es importante que aun dentro de estas circunstancias la explicitación de los cambios necesarios pase de ser un ejercicio no sólo de reflexión personal, sino de abierto debate para que de alguna forma se promuevan las redefiniciones y rearticulaciones que tomen en cuenta no sólo los reajustes políticos sino el resto de las transformaciones reales necesarias.

es de Europa, Asia, América del Norte y en los países de industrialización reciente (conocido como NICs, por su sigla en inglés); que se encargan de armonizar con sus socios extranjeros las relaciones existentes en los dominios de la ciencia y la tecnología.

Las propuestas de reforma a la universidad y los problemas de su realización

En un país como México, que ha sostenido la extraordinaria continuidad de un partido en el poder y en general una estabilidad política muy poco frecuente en América Latina, las relaciones entre el Estado y la universidad no han sido estables. Han pasado por periodos de convergencia, de enfrentamiento, de coexistencia, y muy pocas veces de indiferencia.

Hay algunas especificidades en la historia de las relaciones de poder al interior de las universidades y entre éstas y el Estado que juzgamos son importantes para entender por qué propuestas de reforma para lograr una eficiencia interna o externa deseables y razonables, pueden transformarse rápidamente en estímulos o desencadenantes para pasar de la coexistencia o la convergencia, a la tensión y al enfrentamiento.

Estabilidad y control político

La estabilidad política en México es resultado de un sistema de organización política en la que un partido oficial —cuyos actores son grupos organizados— regula y arbitra las relaciones, interacciones y transacciones del resto de los grupos que actúan en la sociedad. El Partido Revolucionario Institucional (PRI), que con distinto nombre y organización gobierna en México desde 1929, es una forma organizacional de tipo corporativo que integra organizaciones campesinas (CNC), obreras (CTM) y de trabajadores al servicio del Estado (FSTSE). Incluso las organizaciones de sectores no intergrados al PRI, como la Confederación de Cámaras Industriales (Concamin) y la de Cámaras Nacionales de Comercio (Concanaco) se promueven desde el Estado.

El dominio del PRI sobre las organizaciones de campesinos, de obreros y de burócratas, la acentuación de la centralización del poder en las decisiones dentro del partido, la subordinación de los poderes legislativo y judicial al ejecutivo, así como el de las entidades federativas al poder central, configuran un poder centralizante y centralizador que en las últimas administraciones parece ir cediendo a las demandas y tendencias hacia la descentralización política, económica y cultural. Existen mecanismos de control más o menos tradicionales, así como sistemas de

alianzas y confrontaciones establecidos en contiendas interburocráticas en el partido y en la administración pública que definen las posiciones relativas de poder de uno u otro grupos.¹⁵

Esta estabilidad consolida al Estado mexicano a partir de 1929 y se cristaliza en la década de los cuarenta, pasando por conflictos intensos alrededor de proyectos de nación, en que el partido —como dice R. Segovia—¹⁶ no solamente representará un mecanismo organizacional para el arbitraje, sino uno de imposición de la voluntad en un modelo de resoluciones, en donde el marco de la legalidad es el marco de la voluntad y no a la inversa. Para nosotros, además, es importante la minimización de los conflictos, en una lógica donde lo político es lo dominante y lo determinante en términos de prioridades.

Marco organizacional, reforma universitaria y patrones de respuesta

En estos marcos organizacionales encaja el problema de las limitaciones a los cambios, su dinámica, la autonomía universitaria y los conflictos y acomodados entre universidad y Estado. Por medio de estos mecanismos se resuelven los conflictos y las coexistencias entre distintas orientaciones. Cuando el sistema se siente amenazado, coopta o castiga la ineficiencia de las autoridades marginándolas de los procesos de toma de decisiones. Cuando las amenazas se interpretan como cuestionando el orden institucionalizado y la autoridad, se les reprime violentamente.

Como en toda institución de gran importancia a los propósitos amplios y complejos para los que se destina, los esfuerzos para readecuarlos según los objetivos generales y específicos acorde con las necesidades de modernización, democratización y cambio en la universidad, se someten a las presiones de distintos grupos de interés internos y externos a la misma, que se traducen en tensiones y, eventualmente, en conflictos abiertos.

¹⁵ Para mayores detalles véase J. Padua y A. Vanneph, *Poder local, poder regional*, El Colegio de México/CEMCA, México, 1986; también M. Villa (comp.), *Poder y legitimación. Perspectivas antropológicas*, URSHSLAC/El Colegio de México, Caracas, 1986.

¹⁶ “El nacionalismo mexicano. Los programas políticos revolucionarios (1919-1964)”, en Centro de Estudios Internacionales, *Lecturas de política mexicana*, El Colegio de México, México, 1977.

Parece existir cierto patrón identificable en el origen y desarrollo de los conflictos universitarios. Por lo general, después de algún diagnóstico que señala problemas de eficiencia interna y/o externa, o debido a algún cambio de autoridades, las tensiones comienzan por intentos ya sea por mejorar la calidad de los rendimientos en alguna carrera, escuela, facultad o institución en su conjunto; por regular las políticas de admisión o por que se intente aumentar los pagos de matrícula. Sistemáticamente las respuestas de los estudiantes son en la dirección de interpretación de que se está atentando contra sus intereses, espacios ganados y conquistas en términos establecidos para los grupos menos favorecidos de la sociedad. Cuando las negociaciones no son satisfactorias, se acude a los paros y, eventualmente, a las huelgas que pueden focalizarse en una escuela, en una facultad o en la universidad en su conjunto. Las situaciones frecuentemente se resuelven con la renuncia de directores, decanos e incluso de rectores, cuando el conflicto escapa de los ámbitos universitarios y se prolongan a las calles, o cuando los estudiantes apelan a las autoridades gubernamentales (el máximo juicio de apelación es el del presidente de la República). También por lo general las propuestas de cambio se cancelan y/o se producen algunos cambios menores sobre puntos que no se consideran de importancia.

Una variante consiste en transformar las presiones y los conflictos de interés entre diferentes grupos —problemas vinculados a cuestiones de orientaciones generales de la institución— y prolongarlos a conflictos con las autoridades estatales o federales y a transformarlos en asuntos que tienen que ver con orientaciones generales de la sociedad. Nuevamente hay una especie de patrón típico de respuestas que se traducen en marchas, presiones, retenciones de presupuestos, renunciaciones de autoridades universitarias y que puede conducir incluso a la creación de instituciones competitivas.

Para la universidad el conflicto con el Estado es parte de las tensiones entre proyectos de redefinición de la nación y el de los conflictos entre grupos de interés en escalas, nacional, regional y local. Entre 1810 y 1910 las universidades se clausuran y reabren en razón de los conflictos entre liberales y conservadores por lo general, la cancelan los liberales y las reabren los conservadores, salvo el largo periodo de cancelación por parte del Em

perador Maximiliano (1865).¹⁷ El tema dominante en la época es el de la secularización de las instituciones y las tensiones juegan alrededor de las relaciones entre la Iglesia y el Estado.¹⁸ Entrado el siglo XX y unos meses antes del estallido de la Revolución de 1910, la Universidad Nacional de México se reabre, luego de un largo periodo de haber permanecido cancelada. Las revueltas estudiantiles de importancia en contra del régimen de Porfirio Díaz son muy esporádicas y se centraron en provincia (San Luis Potosí, por ejemplo). En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes (septiembre de 1910) se demanda la renuncia de Díaz y la no reelección.¹⁹ Reabierto la Universidad Nacional de México, las primeras huelgas ocurren en las escuelas de medicina (1911) y de derecho (1912) por problemas de exámenes. Lo significativo de esta última es que el conflicto por exámenes, originalmente un problema interno, se transforma en un conflicto entre pro y antimaderistas que culminará con la creación de una nueva escuela privada, la Escuela Libre de Derecho; en ésta se inscriben no sólo los líderes de la huelga expulsados de la Universidad Nacional, sino el grueso de los estudiantes de la facultad. Entre los líderes de la huelga se distinguían Emilio Portes Gil, quien sería presidente interino entre 1928 y 1930, Ezequiel Padilla, secretario de Educación en 1929, Alfonso Reyes, Óscar Menéndez y Henrique Valenzuela, que llegarían a adquirir prominencia en los círculos políticos y académicos.

¹⁷ En 1833 la suprimen los liberales; en 1834 la reabren los conservadores; en 1857 la suprimen los liberales; en 1858 la reabren los conservadores.

¹⁸ La Constitución de 1917 es bien explícita en materia educativa. En el artículo 3 establece que la educación proporcionada por el Estado, a más de ser compulsiva y gratuita, debería ser laica. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se reforma este artículo con un texto que sostiene que la educación proporcionada por el Estado debe ser socialista y que a más de excluir toda doctrina religiosa, debería combatir el prejuicio y el fanatismo, organizando la enseñanza de manera tal que desarrolle en los jóvenes un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. A raíz de los conflictos que suscitó la reforma, en 1946, el artículo 3 es de nuevo reformado, y es el que rige hasta nuestros días; sostiene que la educación que impartirá el Estado está designada para desarrollar en forma armónica todas las facultades del ser humano desarrollando al mismo tiempo el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, de independencia y de justicia (ver V. Urquidí, "The crisis of the Mexican Educational System —An Interpretation" (trabajo inédito, El Colegio de México, 1987).

¹⁹ Hacia 1910 casi el 40% de la población era indígena y por ello la oferta escolar se limitaba casi exclusivamente a los centros urbanos y una pequeña fracción de la población. La Universidad Nacional estaba cerrada y solamente existían en el centro y en algunas provincias escuelas de medicina, derecho e ingeniería.

Para Mabry,²⁰ esta huelga establece un patrón para futuras huelgas estudiantiles: los universitarios reclaman notas más altas, exámenes más fáciles y un papel en el establecimiento de las políticas educativas. Si sus peticiones son rechazadas por la administración, cierran la escuela y acuden a autoridades más altas (usualmente el Presidente). Extraños con motivos no académicos intervienen subrepticamente, utilizando a los estudiantes para atacar el gobierno en el poder o algún otro oponente. Si el conflicto se prolonga, incluso existe la posibilidad de creación de una institución rival. Como veremos más adelante, a este patrón se le agregarían —cuando el conflicto se establece entre la universidad y el gobierno— otras acciones, tales como amenazas de recortes presupuestales, o la eliminación del subsidio —como ocurrió en la Universidad Nacional entre 1933 y 1935—, o la retención del subsidio —como en las universidades de Guerrero y de Sinaloa en la presente década.

Hay aún otro patrón de conflicto universitario más reciente, y que aparece con mayor frecuencia en las universidades de los estados que en las del centro del país; este patrón no ha sido suficientemente analizado hasta ahora. Se trata aquí de la relación que se establece entre autoridades universitarias y gobierno estatal y que ha sido común para el caso de universidades radicalizadas o democrático-populares (autodenominadas Universidad-Pueblo, Universidad-Roja, Universidad de Partido), como las universidades autónomas de Puebla, Sinaloa y Guerrero. Éstas plantean renovación de estructuras universitarias y proyectos alternativos que desafían tanto las formas de administración interna y externa, cuanto el ordenamiento político y económico de la sociedad. El modelo de universidad crítica, popular y democrática entra rápidamente en conflicto con los gobiernos y las burguesías locales y regionales, particularmente alrededor de problemas de tenencia de la tierra y, en general, de “luchas revolucionarias” que se trasladan asimismo a conflictos internos, batallas entre grupos más o menos puristas, más o menos izquierdistas. El papel de la universidad en todo el proceso no solamente se diluye en términos de cuán amplia o estrecha es su concepción, sino que aparece aquí claramente el problema del

²⁰ D., Mabry, *The Mexican University and the State*, Texas A&M University Press, Texas, 1982.

clientelismo, representado por la fuerza relativa del volumen de estudiantes, lo que confunde todo un proceso de pertinencia, pertenencia y relevancia del concepto mismo de universidad.

Reclutamiento de élites, socialización política y nexos institucionales

Como lo han demostrado R. Camp, P. Smith y otros,²¹ las universidades desempeñan un papel muy importante en el reclutamiento de la élite política nacional, estatal y municipal. No se trata solamente de un proceso en el que las posiciones de liderazgo pasan a depender de la credencial educativa de la élite en el poder, como parecen sugerir estos autores, sino que la participación de los estudiantes en movimientos universitarios, asociaciones y federaciones, parece tener un papel importante en la movilidad y la socialización política. A esto se agregan los nexos informales que se establecen entre grupos de estudiantes, de investigadores, de profesores, así como los nexos más formales de estos actores con áreas del sector público que sirven para el reclutamiento de cuadros técnicos y políticos. En las últimas administraciones éstos han sido de un orden tan fuerte que, como dice Manuel Villa,²² han conducido a la administración pública a un alejamiento del partido y a un modelo etiquetado como tecnocrático, en la medida que en los procesos de reclutamiento predominan los criterios referidos a la carrera administrativa antes que a los de elección partidaria.

Parecería ser entonces que, más que una función política, las instituciones de educación superior generan un espacio que con frecuencia es aprovechado en los procesos de confrontación pública entre algunos grupos, existiendo una dialéctica en los nexos institucionales entre educación superior y sector público que auspicia tanto distorsiones y beneficios de grupos como, igual-

²¹ R., Camp, *Mexico's Leaders: Their Education and Recruitment*, University of Arizona Press, Tucson, 1980. P. Smith, *Los laberintos del poder. El reclutamiento de las élites políticas en México, 1900-1971*, El Colegio de México, México, 1981. D. Mabry, *The Mexican University and the State. Student Conflicts, 1910-1971*, Texas A&M University Press, Texas, 1982.

²² M. Villa, "El movimiento estudiantil de 1968 y la crisis de los mecanismos tradicionales de movilización y control", trabajo inédito, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 1986.

mente, el establecimiento de canales fluidos de movilidad y ascenso, coexistiendo diversos arreglos e intereses. Se prueba, entonces, no solamente la capacidad de todos para manejar el conflicto, sino que con frecuencia se provocan los conflictos al mismo tiempo que los sistemas de alianza los estimulan, inhiben o disuaden. En estos ejercicios de poder en donde lo académico se subordina siempre a lo político, la capacidad para evitar conflictos o problemas es signo de madurez y confianza. A veces algunos ganan. A veces todos pierden. Esto último tiende a ocurrir en los momentos en que los mecanismos tradicionales de forcejeo político, como los denomina Villa, y los estilos acostumbrados de control del Estado son inoperantes frente a necesidades reales de cambio, ya sea porque las confrontaciones entre sociedad civil y Estado entran en crisis, ya sea porque las condiciones han cambiado tanto que están a punto de alterar las pautas establecidas de interacción.

Tal parece haber sido el caso del movimiento estudiantil de 1968, que tuvo lugar en el marco de las Olimpiadas (que por primera vez se habrían de celebrar en un país iberoamericano y constituían una ventana que mostraría al mundo las realidades de México, interpretado de manera radicalmente distinta por diferentes grupos); y en el de los movimientos contestatarios que se estaban dando especialmente en Francia, Alemania y los Estados Unidos (lo que propiciaba en la Universidad un clima favorable a la protesta). El movimiento estudiantil libera cantidades enormes de energía política en el choque de dos tipos de moralidades que se daban en un mismo espacio no compartido de realidad. Lo mismo que en los Estados Unidos y Europa, las protestas se concentraron en la clase media y en los universitarios. Algo que comenzó como un enfrentamiento entre una escuela preparatoria y una vocacional, se prolonga a un abierto conflicto entre las instituciones de educación superior y el Estado, a una inconformidad social que se fue profundizando y a la protesta en la calle. Más de 400 000 personas ocupan el Zócalo —centro político de la nación— el 27 de agosto; frente a la represión el 8 de septiembre, 250 000 personas participan en la marcha de silencio hacia el mismo sitio. De la política contestataria se pasa a la de enfrentamiento con un Estado que reacciona violentamente y de manera autoritaria, enviando grupos militares y paramilitares a ocupar la UNAM y el IPN, para luego terminar en la tra-

gedia de Tlatelolco. Para M. Villa,²³ la energía política del movimiento fue ciertamente de carácter crítico y democrático; sin embargo, no tuvo todas las consecuencias correspondientes debido a que fue absorbida y aprovechada por el interés económico dominante y reformador del capitalismo; y tampoco alcanzó a tener vigor social y político para imponer modalidades aun dentro de los esquemas establecidos. Creemos que nuevamente se demuestra que si bien en las universidades es posible la política, la movilización, la contestación y aun el enfrentamiento, la idea de hacer de ellas centros de oposición activa es un fracaso.

El tema de la reforma universitaria vuelve a surgir en forma intensa en 1986 y se prolonga a nuestros días, nuevamente en la UNAM. En abril de 1986, el rector Carpizo da a conocer su documento "Fortaleza y debilidad de la UNAM", donde se diagnostican problemas tales como el bajo rendimiento de los estudiantes, pérdida de *ethos* en los profesores, improvisación en los planes de estudio, pérdida de capacidad competitiva frente a las universidades privadas, gigantismo burocrático, etc. Algunos de los aspectos críticos se sitúan principalmente en faltas de exigencia y de selectividad en y hacia los estudiantes. El "primer paquete" de reformas es aprobado por el Consejo Universitario en una sesión maratónica que dura toda la noche del 11 de septiembre. Las primeras respuestas del medio externo a la UNAM son muy favorables, reconociéndose lo certero de la propuesta del Rector y su valentía para enfrentar un tema que históricamente provoca controversias mayores. El diagnóstico, en lo general, se juzga acertado. Pero al interior de la UNAM hay divisiones y controversias, en un principio poco visibles y que más tarde llegarán a ocupar planas enteras de los diarios nacionales, marchas hacia el Zócalo, huelga estudiantil.

Como respuesta a la propuesta de reforma, un grupo de estudiantes se organiza y forma un nuevo grupo estudiantil, el Consejo Estudiantil Universitario (CEU). El problema principal en un comienzo se concentra en la supuesta exclusión social que se atribuye a las reformas aprobadas por el Consejo Universitario y que reglamentaban el "pase automático" de los estudiantes de las preparatorias de la UNAM al nivel superior; éste solamente se mantiene para aquellos estudiantes con calificaciones prome-

²³ *Ibid.*

dio de 8 y más y que hubieran cursado sus estudios en no más de tres años; el aumento en los cobros implicados en algunos trámites, especialmente alrededor de exámenes extraordinarios; la reglamentación en cuanto al número de éstos que se podrían presentar; aumentos en las colegiaturas para estudiantes de posgrado, especialmente los extranjeros. Posteriormente se le agregará una discusión sobre la propuesta de crear exámenes departamentales, tendientes a controlar la efectiva calidad de los planes de estudio. Nunca se da amplia difusión al paquete completo de propuestas de reforma.

El CEU se convierte en el principal interlocutor de las autoridades universitarias y el Rector forma una comisión que establece un diálogo abierto con dicha organización estudiantil; éste tiene lugar en uno de los auditorios más grandes de la UNAM y se transmite por Radio Universidad. En este diálogo los puntos centrales de la discusión se extienden de las propuestas de reforma, a cuestiones que refieren al autoritarismo, los problemas de asignación y ejercicio presupuestal, la crisis a nivel nacional y la deuda externa, el autoritarismo en el gobierno, etc. Para combatir el autoritarismo en el ámbito universitario hay una larga discusión acerca de la validez y legitimidad de las decisiones del Consejo Universitario, en tanto se le señala como un organismo no democrático por su selectividad. El CEU exigía la cancelación de las reformas aprobadas por el Consejo y la realización de un Congreso Universitario cuyas decisiones fueran de carácter resolutive, esto es, que no necesitarían de la aprobación posterior del Consejo Universitario. La Comisión de Rectoría declara su imposibilidad legal para cancelar las reformas aprobadas por el Consejo Universitario y aceptar que el Congreso Universitario propuesto fuera resolutive, si bien lo acepta con carácter consultivo. Los estudiantes estallan la huelga y ocupan todas las instalaciones de la UNAM, hasta que el Consejo Universitario se reúne y decide cancelar los puntos más críticos de sus decisiones previas, aprobar la realización de un Congreso Universitario General cuyas decisiones serán de carácter resolutive, reservándose la conformación de la comisión encargada de organizarlo. Con esta decisión, los estudiantes levantan la huelga. Actualmente tiene lugar este proceso de consulta y resolución sobre los mecanismos de representación y de elección.

Aunque sea difícil establecer conclusiones sobre un proceso

en curso, todo haría sospechar que, de prevalecer los patrones anteriores, la situación podría llegar a un estado de discusiones y deliberaciones sobre grandes objetivos y principios generales, cuya racionalidad fuera más la del reestablecimiento de equilibrios de fuerzas, que la de cuestiones operativas o académicas de la universidad.

En todo caso, las propuestas de reforma y las reacciones de los actores son ilustrativas de algunos patrones descritos anteriormente. En referencia a esto es interesante que algunas interpretaciones en la prensa y en círculos políticos y académicos giraban alrededor, no de la racionalidad técnica o académica de los actores o de las propuestas, sino de sus proyectos burocrático-políticos personales y de sus apoyos desde sectores del aparato gubernamental y de partidos.

Conclusiones

El crecimiento de la educación superior en México ha sido notable en los últimos años y la atención de la demanda, particularmente en los centros urbanos y en las regiones de mayor desarrollo socioeconómico, ha sido muy significativa. Existen, sin embargo, desigualdades regionales y estatales muy fuertes, que la política orientadora del Proides busca corregir. Al respecto debería insistirse en la necesidad de alterar los modelos de instituciones con una muy elevada concentración de matrícula de nivel medio favoreciendo instituciones que se ocupen de niveles de licenciatura y de posgrado.

En relación con los sistemas de terminalidades en las escuelas de enseñanza media superior, insistimos en la necesidad de analizar con mayor profundidad este asunto, dadas las contradicciones que éstos generan. Los problemas de presión hacia los niveles superiores del sistema, particularmente los relativos a las tasas de participación de la población en edad, deberían analizarse a la luz tanto de las tendencias históricas en el continente americano, cuanto de las necesidades de perfiles educativos de la fuerza de trabajo a mediano y largo plazos.

Existe un grave problema de financiamiento de la educación, cuyos costos en el futuro pueden ser más elevados que los ahorros que ahora se generan. A raíz de la crisis, el porcentaje del

producto interno bruto destinado a la educación, que había crecido entre 1975 y 1982 del 3.9% al 5.2%, ha disminuido en los últimos años a menos de un 3%. Los recursos destinados a la educación superior han bajado del .87% del PIB en 1982, al .57% en 1984. Existe también una extrema concentración de la distribución de los recursos federales en el Distrito Federal (66% en 1967, alrededor del 90% en 1985).²⁴ Es importante que a un incremento de la participación del Estado, se correspondan conductas de aporte financiero individual, particularmente de las clases y grupos sociales que obtendrán los mayores beneficios de una expansión de la educación superior no restrictiva.

La práctica y los efectos de la militancia política en la vida universitaria han sido y son un tema de controversia, denunciados por unos como perniciosos y por otros como necesarios. La presencia de los partidos políticos en el ámbito de las universidades es un hecho conocido, discutido, aceptado y tolerado. Algunas veces es abierta; otras, oculta. Pero es una realidad no necesariamente malsana o perniciosa, siempre que se entienda que la función primordial de las instituciones de educación superior es la académica, la de conocimiento. Y en ellas el ambiente más sano es el de la polémica, del debate, de la confrontación, de la duda, del pluralismo. Subordinar el ámbito académico a los intereses de la militancia (lo mismo que a los intereses del mercado de trabajo), presenta el riesgo de reducir la búsqueda de conocimiento a polémicas y discusiones que a la larga hacen que se arribe a lo que se quiere evitar desde un principio: las instituciones al servicio de grupos de intereses particulares (de partido, religiosos, económicos, etc.). La autonomía universitaria es un espacio de independencia ganado no sólo frente al Estado, sino de todos los intereses que atentan contra el pluralismo y que en general debilitan las condiciones académicas para la investigación, la docencia, la práctica.

El predominio de la solución política mediante los imperati-

²⁴ El gobierno federal y los gobiernos estatales subsidian las universidades públicas. Los recursos de las situadas en las zonas más pobres del país provienen en más del 85% de subsidios del gobierno federal. En los estados de mayor solvencia el subsidio es de menos de 50%. En algunas entidades existen algunos impuestos estatales para el subsidio de las universidades. Las universidades privadas obtienen la mayor parte de sus recursos por el cobro de la matrícula a sus estudiantes y por donaciones (deducibles de impuestos) de empresarios, comerciantes, organizaciones internacionales y nacionales, asociaciones religiosas, etcétera.

vos de evitar conflictos y reducir y racionalizar los gastos desde los organismos del sector público; el modelo de ganancia y retención de “espacios ganados” apelando a la justicia social en condiciones en que las mayores discriminaciones en el sistema escolar no se producen en el pasaje entre niveles, sino dentro de cada uno de los diferentes niveles; la resistencia a las propuestas de mejores controles sobre la calidad de la educación que se imparte y se recibe; los mecanismos tradicionales de forcejeo político en que los movimientos estudiantiles se utilizan para definir posiciones de poder dentro y fuera del ámbito universitario, han sido utilizados y sirven mayormente para minar las funciones principales de la universidad. Es imperativo que los actores entiendan en cada caso qué es lo que se pone en juego cuando se actúa con automatismos donde lo más importante es la mirada hacia el pasado y el presente, que hacia el futuro.

*La planificación de la educación
y la Tercera Revolución Industrial*

Ciertamente no todos están de acuerdo en la posibilidad de que sociedades como la nuestra se incorporen a la Tercera Revolución Industrial. Por un lado, se argumenta que las profundas transformaciones que están ocurriendo en los países centrales mencionados tenderán a disminuir en intensidad e incluso a desaparecer ya sea como consecuencia de las tensiones y contradicciones internas que crean —particularmente alrededor de la estructura del empleo— o por las contradicciones que se crean alrededor del comercio internacional.

Las contradicciones internas de los países que han adoptado una estrategia de incorporación, al menos por el lado de los empleos, no se están produciendo; lo que ocurre es que hay simultáneamente destrucción y creación de empleos, siendo el balance, a la larga, positivo. En Estados Unidos la tendencia ha sido claramente hacia la generación de empleos (26 millones desde 1970 a 1985), lo mismo que en Japón. En Europa se observa una transferencia de empleos desde los países no innovadores hacia aquellos que introducen innovaciones.²⁵ La mayoría de los nuevos

²⁵ Comisión de las Comunidades Europeas, “Amélioration de la Compétitivité et des structures industrielles de la Communauté”, doc. CB-47-86-761-FR-C.

empleos surgen en el sector servicios y en pequeñas compañías vinculadas a servicios a compañías grandes. En general disminuyen los empleos para personal sin calificación y aumentan para el que cuenta con un alto nivel de calificación. En el caso de países y regiones que no se incorporan a las nuevas situaciones de competitividad y productividad, es posible que las pérdidas sean mayores que las ganancias. Tal es el caso para las regiones de Estados Unidos que no han adoptado la estrategia. De allí se podría inferir que la situación para países como México, que están orientando su producción hacia el exterior, podría ser mucho más severa, tanto por efecto de las bajas en la demanda de productos reemplazables por nuevos materiales o de aquellos cuyos consumos disminuyan por impacto de los programas de ahorro de energía, cuanto por la pérdida de la ventaja comparativa del factor "costo de la mano de obra".

Existe, por otra parte, una línea más de argumentaciones²⁶ que llegan a sugerir la imposibilidad de una planeación educativa en situaciones y países que no tienen un sistema articulado de planeación tal como se da en los países socialistas, o en situaciones y países donde la mayoría de la tecnología es importada (al menos en aquellos objetivos de la planeación vinculados al empleo), argumentándose que incluso de ser posible el pronóstico de las tendencias del cambio tecnológico, el esfuerzo de adaptar los sistemas escolares y de capacitación a un desarrollo tecnológico determinado desde afuera, involucraría una planeación educativa en una carrera sin un fin visible y ciertamente sin ninguna ganancia. Una planeación en la que se prescindiera de esa carrera recomendaría estrategias, para manufacturar, por ejemplo, bienes de capital de escasa complejidad e inclinarse por la formación y la capacitación de recursos humanos hacia la ingeniería mecánica y la investigación y desarrollo de máquinas relativamente simples que no requieran conocimientos complejos.

Como desacuerdo con este tipo de políticas generales, y aceptando que efectivamente tiene poco sentido entrar de lleno en una carrera que no conocemos muy bien, sugiero que la planificación de la educación tiene que tomar en cuenta realmente, al

²⁶ Ver, por ejemplo, International Institute for Educational Planning, "The prospects of educational planning related to contemporary development problems. Introductory Document", UNESCO, Paris, 1983.

interior de cada país y de cada región, distintos tipos de orientaciones, regionalizando sus objetivos de acuerdo con ópticas locales, regionales, nacionales e internacionales. En otros trabajos²⁷ establezco dos tipos de hipótesis. Una toma en consideración una clase de planeación que toma como referencia solamente parámetros locales, conceptos pragmáticos, criterios de orden social, político o económico para la producción, en donde los criterios de eficiencia, competitividad y racionalidad de mercados se alejan del plano internacional y no lo tienen como referencia. La otra hipótesis toma en cuenta los niveles de competitividad internacional, la división internacional del trabajo, la dinámica de la innovación tecnológica y el constante monitoreo tanto de las preferencias en el mercado, cuanto de los avances que se dan en el área. En alguna medida ambas hipótesis no son incompatibles, pues hay regiones en México en que la primera es más importante que la segunda. Pero evidentemente si es que México va a entrar a participar en forma activa en los mercados internacionales, aprovechando las importantes ventajas que tiene por su ubicación geográfica, es imperativo que articule políticas y formas de organización que fortalezcan los procesos de movilización, participación e innovación. La incorporación por simple acoplamiento inducido desde afuera y por modernización de maquinaria e importación indiscriminada de tecnología, sin que se definan actividades de investigación y desarrollo, representan soluciones de corto plazo que a la larga pueden conducir a agravamientos de los círculos de la dependencia.

El sistema educativo y especialmente las universidades pueden desempeñar un importante papel tanto para el fortalecimiento de áreas vinculadas al uso efectivo y eficiente del equipo, maquinaria y tecnología que se producen en el exterior y muy especialmente para la producción de equipo, conocimiento y tecnología.

En el pasado la actividad en una buena parte de la producción de bienes y servicios era un ejercicio relativamente sencillo y repetitivo que dependía de la habilidad de artesanos capaces

²⁷ J., Padua, "Politique de développement, planification de l'éducation et des ressources humaines dans la région de l'embouchure du fleuve Balsas (México)", en CERCOM-CNRS-EHSS, *Les Sites Siderurgiques de Fos-sur-mer (France) et de Las Truchas (Mexique)*, Marsella, 1986.

de adaptar diseños y herramientas a las necesidades locales, en la medida que se trataba de herramientas y maquinaria en los que primaban los principios de la ingeniería mecánica. En el presente, y con mayor intensidad en el futuro, el concepto tradicional de tecnología no sólo ha cambiado con la incorporación de la electrónica, sino que se extiende a medios, procesos, formas de cambio y de manipulación del ambiente. La tecnología no solamente se incorpora a la maquinaria en forma distinta, sino que también se incorpora al capital, a los recursos humanos e incluso llega a operar como una mercancía.²⁸ El progreso técnico será cada vez menos el resultado de individuos creativos aislados, y cada vez más de actividades especialmente organizadas y destinadas a la búsqueda y producción de tecnología. El impulso de una infraestructura; la formación de recursos humanos; la integración de investigación-docencia-práctica en institutos especializados; la definición de políticas de investigación y la coordinación de éstas con el desarrollo de la producción, son todos espacios importantes en que las universidades e institutos de educación superior pueden desempeñar un papel decisivo.

Como sostuve en otro lugar,²⁹ es necesario para el caso de México (y creo que de América Latina en general) —se esté de acuerdo o no con intentar entrar a la Tercera Revolución Industrial— que las universidades actualicen su concepción y su forma de operación, tomando una orientación más pronunciada o al menos más equilibrada hacia lo científico y lo tecnológico en relación con los aspectos culturales y humanísticos. Asimismo, el concepto de extensión universitaria no sólo debe abarcar esos aspectos, sino integrarse de manera diferente en sus dimensiones de servicio público.

Se reconoce que la interacción de tres aspectos del conocimiento —adquisición, transmisión y aplicación— crean necesidades por nuevos conocimientos. En nuestras universidades, salvo en casos muy particulares, no se ha producido tal integración. En general otorgan privilegio o función exclusiva a la transmisión o se está en el proceso de discutir la integración entre la transmisión y la adquisición. La transmisión de conocimientos es mi-

²⁸ J. Sábato, y M. Mackenzie, *La producción de tecnología: autónoma o transnacional*, Ed. Imagen, México, 1982.

²⁹ J. Padua, "La universidad y los posgrados a la luz de la Tercera Revolución Industrial", *OMNIA*, vol. 2, núm. 4, septiembre de 1986.

sión de la docencia; la adquisición, de la investigación; la aplicación, es la del servicio público.

Las herencias recibidas de la universidad medieval, de la universidad germánica y de la universidad napoleónica continúan siendo aún de mucho peso: la primera, por su énfasis en el estudio de lo que fue, en vez de lo que podría ser; la segunda, por su insistencia en la investigación pura y en la búsqueda de lo universal, todo realizado por una élite; la última, por su hincapié en la formación de profesionistas y de cuadros. Por estas tres herencias existe escaso incentivo para que los universitarios y las universidades mismas no sólo realicen investigación, sino establezcan contactos efectivos con sectores públicos y privados para las funciones prácticas. La búsqueda de una mayor vinculación y de una mayor correspondencia entre docencia e investigación se está produciendo con mayor frecuencia en nuestro medio y ha sido ampliamente justificada. No se percibe conflicto entre ambos aspectos, aunque vale la pena destacar que cuando se sale a la búsqueda de ambos aspectos simultáneamente surgen problemas de coordinación de actividades y tiempos para el individuo que tiene que realizarlas.

Las vinculaciones entre docencia, investigación y aplicación son menos claras y más sujetas a controversias, dadas las características latinoamericanas de universidad contestataria. Sin duda que el conocimiento *puede y debe* ser buscado por sí mismo; lo que se trata de enfatizar es que habría además que buscar las conexiones de la teoría con la práctica. Sin duda es necesario formar cuadros y profesionistas. Sin duda es necesario que exista extensión universitaria. Pero no se trata de que el sector educativo se concentre solamente en el desarrollo de profesionistas capaces de aplicar, seleccionar, diseñar e incluso producir conocimiento y tecnología. Es necesario el *esfuerzo organizacional* de integración práctica a áreas fijadas como prioritarias, que se prolongue más allá de la extensión entendida como prestación de servicios culturales a la comunidad.

Esto es difícil, se enfrenta a intereses creados y a estereotipos sobre el papel y la función de la universidad, del Estado, de las empresas y otros organismos de producción.

En estas áreas de integración entre docencia, investigación y práctica y de demandas a la Universidad para que desempeñe un papel organizacional activo en áreas prioritarias de interés na-

cional, es donde se presentan los mayores problemas, particularmente en las delicadas áreas de definición de fronteras en las funciones legítimas y no legítimas de la universidad.

¿Debe interesarse la Universidad por cuestiones de corto o largo plazo? ¿A quién se dice que no y con quién se establecen colaboraciones? ¿Cómo se define lo prioritario? ¿Cómo se establece la práctica? ¿Cómo se conserva la autonomía?

Son problemas a los que la comunidad debe encontrar respuesta. Creo que siendo uno de los objetivos principales el del conocimiento debe evitarse entrar en el terreno de las cuestiones operativas. Es posible establecer criterios de demarcación entre la aplicación del conocimiento de cómo hacer las cosas, la asistencia para el hacer, y los complejos mecanismos de la puesta en práctica. La experiencia europea y las respuestas de algunas regiones de Estados Unidos pueden contener lecciones importantes. Conscientes de esto, en la búsqueda de que las metas de la universidad se cumplan dentro de los marcos de actividades de alto nivel y de excelencia, existe un amplio espacio para participar de manera activa y vigilante, de manera que no se comprometa la integridad y se mantenga la coherencia entre las varias misiones de la Universidad. Pienso que esta integración es más apropiada en los niveles de posgrado.

Junio 1987.