



CONCEPTOS
Y FENÓMENOS
FUNDAMENTALES
DE NUESTRO
TIEMPO

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

UNIVERSIDAD-PAÍS:
UNA UTOPIA REALIZABLE
HUGO ABOITES

Octubre 2005

UNIVERSIDAD-PAÍS: UNA UTOPIA REALIZABLE

Por Hugo Aboites¹

A mitad de la primera década del siglo veintiuno las reformas neoliberales de los años noventa han colocado a la educación superior en una situación de crisis de identidad respecto de su papel frente a la sociedad. Tan importante y profunda es esta crisis que en México comienzan a surgir corrientes alternativas que buscan crear mayores espacios de conocimiento superior distintos y con una orientación y propósito que puede ser revitalizador para el futuro de la educación superior en México y para la formación de un número creciente de jóvenes en el conocimiento superior.

A fin de contribuir a avanzar en esa dirección, este escrito parte del supuesto de que es necesario 1) retomar las lecciones que ofrece la crisis de fondo por la que atraviesa la actual educación superior en México; 2) aprender de las propuestas alternativas que han venido surgiendo desde diversos puntos de origen y, con esas bases, 3) discutir la propuesta de *Universidad-país* y las posibilidades que ofrece de un replanteamiento de la orientación y conducción de la educación para el futuro.

I. La crisis de la universidad de los años noventa

Una de las señales más claras de la gravedad de la actual crisis de la universidad y de la educación superior es su amplitud. Esta ya no es, como en el pasado, una mera crisis de cobertura o de financiamiento, sino que abarca ahora prácticamente todos los aspectos más relevantes de la relación de una institución educativa con su sociedad. Hoy están en cuestión, aspectos tales como calidad, cobertura, financiamiento, conducción y, por tanto, también la relevancia social de su formación, investigación y difusión. Esta convergencia de elementos críticos hace que sea cada vez más difícil la construcción de alternativas de ampliación sustancial y de reorientación dentro del propio sistema formal de educación superior. Porque son aspectos que están interactuando entre sí y forman una compleja masa de fuerzas que obstaculiza los cambios.

¹ Doctor en Educación. Profesor/Investigador del Dpto. de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. El autor agradece al Dr. Pablo González Casanova la discusión sobre el concepto de universidad-país, aunque los términos en que ese aparece en este artículo son de la exclusiva responsabilidad del autor.

Así, la crisis que hoy existe en la capacidad de las instituciones para ofrecer educación superior a un número creciente de jóvenes se vuelve más difícil de resolver porque, en el fondo, la conducción de la educación en México ni siquiera está convencida de la necesidad de aumentar sustancialmente la matrícula universitaria y superior² y, lo más importante, ejerce el control suficiente como para no modificar el ritmo de crecimiento.

En concreto, algunos de los aspectos más relevantes de la actual crisis de la educación superior son los siguientes:

1. *Calidad.* A partir de los años noventa, las decisiones gubernamentales, avaladas por la ANUIES, han deteriorado la capacidad de la educación superior para ofrecer una formación de amplios horizontes y de conocimiento profundo de la problemática social y científico-técnica de las profesiones y otros estudios superiores.

Por un lado, por el crecimiento de la educación privada de mala calidad. Como lo reconoce la propia Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y lo comprueban numerosos estudios y la opinión de analistas, la inmensa mayoría de los planteles privados carecen de los elementos indispensables para ofrecer una formación apropiada. Sin embargo, este sector de la educación superior es el que ha tenido el crecimiento más explosivo; de tal manera que si en 1990-91 la matrícula de las instituciones privadas era de 238 mil alumnos (cerca del 18 por ciento de la matrícula); en el 2001-03 ya eran 750 mil (30 por ciento de la población de este nivel). En consecuencia es posible afirmar que con el paso de los años ha aumentado la proporción y el número de jóvenes que son formados en condiciones claramente deficientes.

Al número anterior deben agregarse los cerca de 100 mil estudiantes que se han matriculado en las carreras cortas de nivel superior (Técnico Profesional Universitario en instituciones estatales o en Universidades Tecnológicas) y que más que participar en una formación universitaria reciben una capacitación para el trabajo.

² Un ejemplo de expresiones pocas veces explícitas pero reveladoras son las declaraciones del Director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En uno de los foros temáticos de la ANUIES para la reformulación de su propuesta para la educación superior de cara al siguiente sexenio (2006-2012), el Director Martínez Rizo señaló que era “muchísimo” la cobertura actual de educación superior, pues, añadió, “no todos los alumnos deben tener licenciatura porque también se requiere de una alta proporción de carreras cortas” (Avilés, 2005:)

Otro factor que en esta última década ha contribuido al deterioro de la educación superior ha sido la política de financiamiento diferenciado a las instituciones públicas. Esto ha vulnerado la capacidad de muchas de ellas para formar una planta de profesores de tiempo completo y contar con suficientes acervos bibliotecarios, laboratorios, recursos pedagógicos, infraestructura de nuevas tecnologías y otros apoyos. En consecuencia, hay una merma importante en la capacidad de las universidades de algunos estados para ofrecer una formación de buen nivel, en comparación con la que es posible encontrar en las instituciones que reciben mayores recursos.

Otro problema importante consiste en que se ha puesto en marcha una reforma a los planes de estudio que tiende a enfatizar la preparación para el trabajo, la vinculación de las instituciones con el sector productivo (“pertinencia”, “vinculación”) e incluso la participación de empresarios en las revisiones y modificaciones a los programas de formación. En algunos casos esto se traduce en la eliminación de cursos que ofrecen una visión más profunda de las disciplinas-base de cada profesión (incluyendo las ciencias y las humanidades); en otros ha significado la creación de carreras técnicas integradas como parte de la formación regular de licenciatura. Con esto la educación superior se aleja aún más del intento por ofrecer una formación profesional amplia e integral desde la ciencia, la tecnología y las humanidades. Además se ha establecido como política expresa por parte de la ANUIES que una porción sustancial de la demanda sea satisfecha mediante la educación virtual (cuya oferta es sobre todo privada). Aunque las nuevas tecnologías representan un apoyo sumamente importante para la comunicación y obtención de información a nivel global y para el mismo proceso educativo, existen opiniones y estudios que muestran que estas iniciativas se han convertido más en una iniciativa comercial, que se trata de una opción muy costosa para las instituciones y, sobre todo, para los estudiantes y que frecuentemente es sólo un remedo del proceso educativo amplio que ocurre en las instituciones.

Un factor todavía más importante del deterioro de la calidad ha sido el establecimiento de la evaluación externa y privada. La utilización de exámenes, indicadores y criterios de poca profundidad es particularmente problemática a la hora que se les convierte en parámetros definitivos e inapelables para certificar la calidad de instituciones, programas de formación, aspirantes, estudiantes y egresados. Estos instrumentos establecen un estándar

fijo y único de lo que es la calidad y con eso afectan de manera importante la diversidad académica y su capacidad para responder a las necesidades de conocimiento superior que tienen regiones, grupos de comunidades y culturas muy diferentes en el país.

En consecuencia, la calidad de la educación superior en México está hoy muy lejos de cumplir con las promesas y expectativas de modernización y reforma generadas al comienzo de los años noventa.

2. *Cobertura.* En el terreno de la cobertura la situación es igualmente problemática. El conjunto de instituciones de nivel postsecundario no ha podido seguir el paso al crecimiento de la demanda que hace la sociedad no sólo de lugares sino también de respuesta a las ingentes necesidades en la cultura, educación, producción y vida ciudadana de cientos de miles de comunidades. En 1982 había 8 millones de jóvenes (16-24 años) que no estaban inscritos en algún plantel de nivel medio superior y superior, hoy ese número es de cerca de 15 millones. En términos relativos, México tiene una cobertura apenas mayor a 20 por ciento de la población en edad de educación superior, y está muy lejos de la media de 59 por ciento que existe en Europa y de 55 por ciento en América del Norte. Lo más notable es que México está ahora por debajo de numerosos países de América Latina. Es superado por Argentina (con 60 % de cobertura), Chile (42%), Panamá (43%), Bolivia (39%), Uruguay (37%), Cuba (34%), República Dominicana (34%), Perú (32%), Paraguay (27%) y Colombia (24%). México reporta apenas 22 por ciento. (www.unesco.org con datos de 2003). Sin embargo, la ANUIES misma propone como política que “todas las instituciones de educación superior, principalmente las públicas, deberán establecer límites a la matrícula escolarizada...” (ANUIES, 2000:198). Y su propuesta fue retomada en Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006 de la SEP.

3. *Financiamiento.* La crisis de financiamiento se desdobra por lo menos en dos partes. La primera ha sido la errática disponibilidad de recursos en general para este nivel educativo. Es cierto que después de la situación de postración de los años ochenta, a partir de 1990 el gasto en educación superior pasó de 5 mil millones de pesos a cerca de 8 mil millones en 1994 (de 1993). Pero a partir de ese año volvió a disminuir y todavía en 1999 no recuperaba el nivel de cinco años atrás (ANUIES:241). A partir del 2000 la situación volvió a repetirse, pues en ese año recibía el 0.58 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB) (la mitad de lo que los rectores consideran necesario para este nivel), y aumentó a

0.66 por ciento en 2002. En el 2006, sin embargo, la propia Asociación de Universidades estima llegará al 0.50 por ciento (Martínez, N.,2005) . Si se tiene en cuenta que en todos estos años la matrícula ha continuado su crecimiento, este presupuesto que no despega significa que la situación financiera de la educación superior se agrava con cada año que pasa.

Una segunda parte de la crisis consiste en que al bajo financiamiento se le agrega una entrega diferenciada de recursos a las instituciones. Aunque existen universidades que tienen un gasto más alto debido a su significativa aportación a la investigación del país, los criterios utilizados han agravado las diferencias y generado un rango de una amplitud injustificada entre instituciones. Así, por ejemplo, a la mitad del período 1990-2005 (en 1998), se informaba que la Universidad de Baja California Sur y la de Quintana Roo, estaban recibiendo cerca de 29 mil pesos (de 1996) por alumno (y montos similares recibían la UNAM, UAM), mientras que las de Sinaloa y Nayarit recibían poco más de 7 mil pesos; la de Morelos y Guadalajara, 6 mil 300 pesos; la de Guerrero 4 mil, y la de Oaxaca 3 mil pesos. (Diario La Crónica, 2 de julio 1998). Y todavía en el 2005 esta situación no había cambiado sustancialmente, pues los rectores señalaban que “mientras que en el Distrito Federal las oportunidades educativas están al nivel promedio de los países desarrollados, en entidades como Oaxaca y Chiapas esto es equiparable a países africanos, con presupuestos por alumno 6.26 veces menores a los que reciben universidades en el Distrito Federal. (ANUIES, citada por Martínez, N., 2005).

4. *Conducción*. Los problemas críticos en la calidad, cobertura y financiamiento, sin embargo, no resultan de alguna desafortunada combinación de factores imprevisibles, sino que son fruto directo de una serie de decisiones tomadas por la SEP-ANUIES en la última década. Así, se privilegió la gestión burocrática de recursos financieros en lugar de una discusión abierta y nacional frente al Estado sobre las necesidades de educación de aspirantes, estudiantes, comunidades y regiones. Se tomó la decisión de restringir la matrícula en las instituciones públicas (estatales y autónomas) y al mismo tiempo impulsar las carreras cortas y las universidades tecnológicas. Se decidió también impulsar alianzas estratégicas con el empresariado nacional y extranjero, incluyendo su participación en la conducción nacional de este nivel educativo. De esta manera, durante los noventa la estrecha relación entre la SEP y la ANUIES (y la participación empresarial y el sector

educativo privado)³ creó en los hechos un espacio de conducción de donde emanaron políticas que hicieron que la educación superior se plegara de manera importante a las directivas gubernamentales neoliberales y, a través de ella, a los lineamientos de organismos internacionales sobre educación. Se disminuyeron en forma sensible y casi por completo los espacios de autonomía relativa que tenían las instituciones, y estas no sólo se volvieron sumamente dependientes de la SEP sino que se cerró en gran medida la posibilidad de ver las necesidades de conocimiento del país desde una perspectiva distinta a la del gobierno y del sector empresarial.

El nuevo marco de conducción que se genera en los años noventa ha traído como consecuencia que sean las visiones de funcionarios gubernamentales, directivos de la ANUIES y cúpulas empresariales las que analicen las necesidades del país y las traduzcan a estrategias y políticas educativas concretas. Fuera del concurso y la participación de las comunidades académicas y estudiantiles de las universidades y de los otros sectores sociales, la orientación que de ahí ha venido surgiendo apunta en forma importante a auspiciar la generación del mercado educativo (movilidad estudiantil, venta de servicios institucionales); agudizar la diferenciación en el acceso a la educación superior (educación universitaria por un lado, técnica por el otro); establecer alianzas de formación e investigación con el sector empresarial nacional y transnacional; poner la esperanza de mejoramiento en la educación virtual; confiar a la evaluación privada el diagnóstico de la salud del sistema; tender a confinar la formación profesional a sus expresiones técnicas; admitir a la conducción de instituciones a empresarios y funcionarios gubernamentales (universidades tecnológicas); aumentar las colegiaturas y resolver los problemas de equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes con gestos meramente simbólicos como limitados programas de becas.

En consecuencia, hay una conducción y orientación de la educación superior privatizada, que sustituye lo que debería ser un espacio público y participativo de decisiones de los universitarios respecto de la definición del conocimiento necesario en el país y su traducción a planes y programas de formación e investigación.

³ En espacios como la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

5. *Relevancia.* Todos los elementos anteriores, se traducen en una crisis global en lo que se refiere a la relevancia social de la educación superior y universitaria. La universidad como institución nacional ha entrado en una creciente crisis de identidad frente a las expectativas e intereses de los sectores más amplios de la sociedad. Para un número cada vez mayor de jóvenes y de poblaciones y comunidades en el campo y la ciudad, la educación superior no representa un patrimonio de conocimiento superior adecuado o que esté a su disposición para desarrollar ejidos, pequeñas y medianas industrias, proyectos de desarrollo regional.

La orientación actual de la universidad, por el contrario, tiende preponderantemente a la moderna 'competitividad internacional' y la enajena así profundamente de la economía y sociedad real que constituye la mayoría del país. El papel que los gobiernos neoliberales, los dirigentes de los rectores y las cúpulas empresariales han definido para la universidad consiste básicamente responder a los planteamientos orientados a un desarrollo económico subordinado a las dinámicas de la economía mundial. En él se coloca a la educación superior en el papel de generador de cuadros técnicos de nivel superior, la convierte en un lugar de entrenamiento mínimo para funciones de dirección y para la adaptación de tecnologías desarrolladas en contextos y necesidades muy distintas.

En la visión de los gobiernos neoliberales y, en concreto, de los directivos de la ANUIES, para el siglo veintiuno se trata de construir una educación superior para un desarrollo cuyos fundamentos estarán en los tratados de libre comercio, en la vinculación con las empresas externas y en la industria maquiladora. Un país en el que el desarrollo tocará algunas regiones (y en ellas sólo a un sector de la población), pero no otras.

En cualquiera de los escenarios económicos planteados -dice la ANUIES en su documento para el siglo veintiuno- se espera tener para el año 2020 una política clara para el desarrollo de las distintas regiones del país, con sustento en su vocación productiva y en los nichos de oportunidad que ofrece el mercado mundial. Las instituciones de educación superior habrán establecido alianzas estratégicas con las empresas de la región, dentro de un esquema no solamente trilateral entre México, Canadá y Estados Unidos, sino a nivel americano y en relación con la Unión Europea y los países de la cuenca del Pacífico... Se espera que la frontera norte esté más articulada con las economías norteamericana y mundial y se fortalezca como polo de desarrollo... con la ampliación de la industria

maquiladora. Por otra parte, la región sur del país no habrá superado del todo los rezagos económicos y sociales acumulados históricamente. (ANUIES, 2000:26).

El significado más profundo que tienen las múltiples facetas de la crisis de la educación superior y de la Universidad en el México contemporáneo es que claramente se trata de un camino que no apunta a construir un país fincado en el conocimiento superior, en la Universidad. El carácter restringido de su cobertura, la definición de calidad, orientación y conducción la vuelven hasta ahora incapaz de convertirse en el sustento de un proyecto de nación con desarrollo propio e interacción soberana en el contexto mundial. La idea de una universidad que sirve a la nación y que tiene una dimensión y visión adecuada a ese quehacer ciertamente no puede avanzar por el camino actualmente trazado. Se construye una universidad neoliberal moderna y restrictiva cuando claramente se requiere de una horizonte mucho más amplio de una Universidad que abarque al país entero.

II. De la resistencia a la alternativa

La orientación general y los rasgos críticos concretos del proyecto de educación para el país no han pasado inadvertidos en muchos sectores sociales. Ya para la mitad de los años noventa estaban presentes fuertes corrientes de resistencia a esa transformación del país y de la educación.

En 1994 surge la más importante: la rebelión de las comunidades zapatistas de Chiapas encabezada por el EZLN. Además del impacto político y social que este alzamiento trae en prácticamente todos los rincones del país, en las universidades vienen a revitalizar los movimientos acallados por la ilusión neoliberal. En el mismo año de 1994 surgen huelgas de los trabajadores universitarios en el centro del país por salario pero también notoriamente en contra de la introducción de un modelo de organización empresarial del trabajo basada en el pago por productividad; en 1995 en la UNAM los aspirantes rechazados se movilizan, y en 1996-97 padres de familia y aspirantes de la Zona Metropolitana de la C. de México toman las calles en contra de la evaluación privatizada.

En el IPN y en la UAM se generan a partir de 1998 movilizaciones estudiantiles importantes que logran detener iniciativas de profundización del proyecto de modernización neoliberal universitaria. En el IPN se logra detener la intención de establecer una nueva ley orgánica que vendría a comercializar a esta institución. En la

UAM, aparece la exitosa resistencia de los estudiantes a la incorporación de los exámenes de egreso del CENEVAL al término de la carrera. Al mismo tiempo, en otras partes del país (de manera importante en el Mexe, Hidalgo, y luego en Michoacán, Guerrero y Mactumaczá, Chiapas, los estudiantes normalistas se defienden el proceso de eliminación del las normales en el ámbito rural o, de los planes para convertirlas en instituciones técnicas. En esos mismos años y en otras ciudades del país, Guadalajara, Chihuahua, Culiacán, Chilpancingo, los estudiantes protestan reiteradamente en contra de las restricciones al ingreso a la educación superior. Finalmente, la huelga estudiantil de 1999-2000 en la UNAM, en su intensidad y en el contenido de sus demandas, resume de manera emblemática el ambiente de resistencia con que concluye el siglo veinte.

Todos estos movimientos lograron poner en primer plano a nivel nacional aspectos de la universidad que a los reformadores neoliberales les parecían rebasadas. Es decir, gratuidad, remoción de obstáculos a la permanencia en la educación superior, democracia universitaria (Congreso), mecanismos de selección propios de la institución y no en manos de evaluadores privados, fueron sus principales elementos.

Algunas experiencias alternativas

De la mera resistencia se pasa a un período en el que, coincidiendo con un debilitamiento muy importante en el ámbito político nacional (gobierno federal y partidos) comienzan a perfilarse algunos rasgos de propuestas alternativas. Ya desde los años noventa y en el nivel básico, los maestros de Michoacán y de Oaxaca (Secciones XIX y XXII democráticas del SNTE) habían comenzado a generar propuestas alternativas dentro del seno de la educación oficial, pero esta corriente general de búsqueda se refuerza con lo que comienza a ocurrir en Chiapas.

En efecto, a partir del año 2000 las comunidades zapatistas comienzan a construir un proyecto de educación autónoma, independiente de la educación oficial y construida desde abajo. Las comunidades nombran a sus propios jóvenes maestros, estos reciben una formación exhaustiva que les permite luego generar materiales educativos propios y hacer uso selectivo de la tecnología y de otros apoyos que requieren para impulsar el proceso educativo. Los contenidos de la educación parten de sus propias tradiciones, son armónicos

con los procesos de conocimiento que existen desde siglos atrás en las comunidades y buscan fortalecer las iniciativas concretas de desarrollo económico y político.

La importancia y profundidad de este proyecto en una amplia zona de ese estado crea un clima propicio para el desarrollo de instituciones de educación superior que retoman parte importante de la filosofía educativa generada desde las comunidades. El mejor ejemplo de ellas es la *Universidad de la Tierra*, claramente orientada a atender las necesidades de las comunidades de Chiapas con la impartición de cursos como Agroecología, Abogacía agraria, Arquitectura vernácula, Hidrotopografía, Administración de iniciativas y proyectos comunitarios/colectivos desde una visión antropológica y cultural.

La presión de comunidades y etnias por ganar acceso a la educación superior también ha resultado en iniciativas oficiales de universidades indígenas o ‘interculturales’ que atienden a población indígena en varios puntos del país pero están todavía por mostrar si verdaderamente podrán constituirse en una alternativa educativa real para las comunidades y los pueblos originarios. Otras, generadas por alguna universidad autónoma estatal, recuperan la idea de una educación superior en un encuadre distinto. Así, por ejemplo, la Universidad Veracruzana Intercultural por lo menos hasta ahora en el discurso se reivindica como “el pago de una parte de la deuda histórica que se tiene con los pueblos originarios y servirá como catapulta para el rescate de la riqueza cultural y lingüística, además de buscar que se frene la migración masiva por falta de oportunidades.” (Morales,2005:30). Otro ejemplo es el caso de la Universidad Indígena de Rayón en Chiapas que nace de la confluencia de académicos de la Universidad Autónoma de Chiapas, grupos campesinos y presidentes municipales de la zona norte del estado, “porque las ofertas que el sector público y privado han planteado en la materia no responden a sus necesidades,” pero ha encontrado acérrima oposición por parte del gobierno del estado y de la misma legislatura. Incluso ha sido reprimida por la policía y “presentados” sus integrantes acusados de “fraude”. (Mariscal, 2005:32).

Esa revitalización y ánimo de búsqueda de alternativas se suma a las iniciativas de formación muy específica que responden a las necesidades de formación y desarrollo de grupos de comunidades y que se han desarrollado desde tiempo atrás. Con diversos apoyos externos, grupos campesinos organizados han retomado la educación en sus propias manos. La fórmula más común es la de productores agropecuarios interesados en traer el

conocimiento superior a sus tareas cotidianas y combinar los procedimientos modernos con las antiguas tradiciones indígenas de cuidado de la tierra y los animales como parte del tejido comunitario. Un ejemplo es el caso de la importante Sociedad Cooperativa “Tosepan Titataniske” en la Sierra Nororiental de Puebla que ha creado un centro de formación propio, la organización UCIRI, que pretende arraigar a sus hijos campesinos a la tierra y les ofrece conocimiento y posibilidades de mejoría.

No es raro que este tipo de experiencias tarde o temprano se traduzca en la generación de instituciones de nivel medio superior y superior. En Cuetzalan, Puebla existe el centro “Cuauhtlatoatzin” de nivel medio superior, localizada en la región totonaca-náhuatl de la Sierra Norte y cuyo objetivo es “educar humana y profesionalmente a los jóvenes campesinos e indígenas capaces de reintegrarse a sus comunidades para transformar su realidad promoviendo el desarrollo y la productividad.” (Mata et. al.:158). Como educación alternativa en resistencia surge el Centro de Estudios Superiores Indígenas “Kgoyom” fruto de una organización de productores que tiene la finalidad de generar educación “acorde con las necesidades y condiciones de la población del Totonacapan, el trabajo comunitario de la región, el desarrollo de habilidades para la elaboración de proyectos productivos; la formación y capacitación en la dirección y administración de microempresas, facilitar la apropiación de técnicas y conocimientos para la producción, la competitividad existente en los otros mundos y la revalorización cultural del mundo indígena.” (Mata et al:150).

A nivel superior, otro ejemplo importante es la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en Zautia, Sierra Norte de Puebla que busca que los estudiantes campesinos adquieran “competencias efectivas que promuevan nuevos comportamientos económicos y sociales... conocimientos agropecuarios suficientes y adecuados para capacitar a los productores en tecnologías sencillas que ayuden a mejorar los niveles de bienestar familiar y comunitario, como estrategia para el desarrollo en zonas de agricultura de la pobreza; con capacidad para comprender la fragilidad de los ecosistemas propios de las regiones de agricultura de la pobreza y promover en los campesinos actitudes comprometidas con la reconstrucción de relaciones equilibradas con la naturaleza. “ (Mata et.al.120).

En el ámbito urbano

La corriente de generación de alternativas no se limita a las comunidades localizadas en el campo. También en el ámbito urbano comienzan a generarse iniciativas interesantes. Poco después de las primeras movilizaciones estudiantiles por el acceso a la educación, un grupo de diputados de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal convocó en 1998 a un gran evento, una Consulta Educativa con una enorme participación de estudiantes, maestros y otros grupos sociales. La asistencia reflejaba intereses y perspectivas diversas pero también una común inquietud respecto de la situación de la educación en la Zona Metropolitana. Ya en esa primera gran reunión, apareció la propuesta de “educación superior de calidad para todos”, que sugería organizar a nivel metropolitano un esquema de educación superior sumamente flexible con base en nodos que cruzaran de un lado a otro la ciudad y basado en la utilización de modernas tecnologías combinadas con las antiguas. “Hoy existen, se decía, las técnicas necesarias, antiguas y modernas, para que, combinadas, toda la humanidad tenga educación superior”. (González Casanova:6).

Los frutos concretos de esta y otra posterior Consulta apuntaron, sin embargo, en otra dirección. Llevaron a la redacción y aprobación, dos años más tarde, de la primera Ley de Educación del Distrito Federal (2000), con un claro signo incluyente. En ella, aparece que el “Gobierno del Distrito Federal tiene la obligación de atender y prestar a todos los habitantes de la entidad educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Art.4o.) y, también, se establece la facultad del Gobierno de la C. de México de intervenir junto con las instituciones públicas de nivel superior en la tarea de “analizar ...para proponer soluciones que atiendan a las necesidades de la Ciudad de México y respondan a los principios de igualdad y equidad en el ingreso a la educación superior...” (Art. 76).

Asimismo, en el 2005, la presidencia de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa de la C. de México lanzó el esbozo de propuesta de reorganización metropolitana del acceso a la educación media superior que plantea salir del tenso *impasse* en que esta se encuentra. En lugar de seguir propiciando la idea de “dos mundos”, el de los que pueden ir a la educación superior de calidad (UNAM,IPN), y, en el otro extremo, el de los que se ven asignados a escuelas técnicas, propone establecer planes y programas de estudio a nivel de toda la educación media superior que conduzcan a la universidad, crear más instituciones de educación superior y abrir canales de libre tránsito de planteles de bachillerato a estas últimas.

Por otro lado y también en la Ciudad, a partir de las demandas de colonias y barrios en 2001 el gobierno del Distrito Federal crea un pequeño sistema de preparatorias y una universidad con características que claramente recogen no sólo las demandas de educación en general, sino también las de los movimientos finiseculares. Así, estas nuevas instituciones son completamente gratuitas, no existe en ellas un examen de selección, están localizadas y orientadas a ofrecer educación a los jóvenes de las zonas más desatendidas de la Ciudad, y tienen un enfoque pedagógico que hace descansar una parte importante del proceso educativo en los propios jóvenes como actores de su educación.

Asimismo, en lo que viene a ser la frontera urbano-rural de la misma Zona Metropolitana de la C. de México, en Chicoloapan, una comunidad de una zona rica en antecedentes prehispánicos, un entusiasta grupo de maestras y maestros que ya habían organizado y creado numerosas escuelas preparatorias públicas estatales en la zona de Texcoco, han comenzado el proceso de construcción de que será una universidad municipal, con recursos estatales y locales, y con la clara intención de hacer converger el conocimiento superior con las necesidades de la zona.

Tampoco en esta institución existe un examen de admisión, sino un procedimiento mediante el cual la comunidad y sus organizaciones promueven a los jóvenes más dispuestos y capaces a la educación superior. Aunque tiene el problema de que se plantea con una cuota de recuperación, se propone que los jóvenes estudien carreras que retomen el punto de vista de los problemas comunitarios. Así, por ejemplo, derecho agrario urbano, administración de proyectos colectivos, conservación del medio ambiente, y otras con similar orientación.

En otras ciudades del país, la falta de lugares se traduce en la creación de esfuerzos cooperativos que tienen una visión más amplia que la de instituciones de lucro o públicas. La dependencia de los pagos de los alumnos o de apoyos externos, sin embargo, les impone frecuentemente limitaciones que conspiran contra las iniciales intenciones de creación de espacios alternativos. Pero siguen siendo manifestaciones de la profunda inquietud y búsqueda de alternativas en el terreno de la educación.

De esta manera, en Chiapas, Veracruz, Sinaloa, la Zona Metropolitana de la C. de México, Puebla, Oaxaca, Jalisco, Michoacán se sabe de iniciativas de educación que expresan procesos organizativos más profundos.

III. La alternativa de la Universidad-país

La crisis antes descrita, y las respuestas que a ella están ofreciendo diversos actores, representan un punto de partida concreto y sumamente importante para fortalecer propuestas más amplias de educación para todos que se han generado ya en esa segunda mitad de la década de los noventa.

Tal vez la expresión que mejor engloba algunas de las muchas perspectivas y lineamientos que pueden surgir de la presente crisis de la educación superior y de sus alternativas descritas, es el de la construcción de la *Universidad-país*. Con este término se busca englobar la propuesta de crear una educación superior de muy amplia cobertura; en intensa relación con las necesidades de conocimiento regionales; en interacción con las corrientes mundiales de pensamiento que sean capaces de hacer aportaciones a la cultura y problemática local; apoyada y en coordinación con universidades e instituciones de docencia e investigación ya existentes; organizada de manera flexible, de tal manera que pueda o no contar con grandes instalaciones y transitar de enfoques formales a no formales con gran facilidad; dotada de métodos pedagógicos centrados en el trabajo colectivo y autogestionado; con el apoyo de una estratégica aportación de materiales, asesorías, apoyos de nuevas tecnologías, con vinculaciones específicas y variadas con las instituciones oficiales tradicionales, fuertemente ligado a la investigación-acción y financiado y respaldado por el Estado.

Una iniciativa que sea capaz de recuperar las corrientes de conocimiento regional y local y recuperar también a los jóvenes más interesados y capaces de pasar a formar parte de la plantilla de docentes-investigadores que comience a generar sus propios cuadros para la docencia e investigación. Para eso se pueden recuperar las lecciones de los enclaves regionales y organizativos que arriba se ofrecían como ejemplo, si bien en distintos grados de desarrollo. Allí aparece, por ejemplo, la importancia que tiene la combinación de un sustrato organizativo social o productivo, una vida participativa comunitaria, la conciencia clara de las necesidades de conocimiento locales y regionales. Es perfectamente posible pensar entonces en términos de una multiplicación de las experiencias como las señaladas a nivel de todo el país, su integración en redes de creciente número y complejidad, tanto en colonias y barrios en zonas urbanas, como en grupos de comunidades rurales.

Universidad-país, sin embargo, es un concepto que abarca no sólo la proliferación de estos espacios en el territorio, sino sobre todo una orientación que refleja los intereses y necesidades del país todo. Precisamente por su intención de dar respuesta a necesidades sociales y productivas muy específicas, los espacios educativos autogenerados y autónomos -como los ejemplificados- son los que pueden responder a la problemática concreta del país. En lugar de imponer modelos de arriba abajo -como ocurre actualmente- y una concepción abstracta de “calidad” o “competitividad”, se apunta a retomarla como esta existe en la realidad: una definición de calidad como algo diseminado y distinto a nivel de cientos de miles de comunidades, pequeñas ciudades, barrios y colonias de las poblaciones más grandes.

Al mismo tiempo, como de hecho ya ocurre en varias de las experiencias arriba reseñadas, estas experiencias son perfectamente capaces de interactuar activamente con universidades, centros de investigación, dependencias gubernamentales y entidades privadas, para hacer avanzar sus propios intereses. Esta relación, al mismo tiempo, puede ofrecerle perspectivas distintas y renovadoras las instituciones oficiales tradicionales que tienen una urgente necesidad de revitalización y cambio de rumbo.

Educación y calidad

Estos espacios deben, por otro lado, ofrecer una educación de alto nivel. Ya en 1998 se proponía que “los niveles de calidad tendrán que plantearse para la ciudadanía y para las nuevas exigencias de competitividad a nivel mundial y, también, para la educación de los pueblos y las comunidades en la lucha por la democracia y por la producción de bienes y servicios, contra los caciques, mafias y compañías que les impidan construir sus propias organizaciones democráticas en la sociedad civil, el gobierno y el Estado, así como mercados locales y ampliados en que las relaciones de intercambio y dominación disminuyan la injusticia y la opresión, y cierren el paso a las política populistas o neoliberales con sus economías de donativos, y de caridad para miserables.” (González Casanova,1998:10). Es decir, una definición de calidad que pasa no sólo por el dominio riguroso de las prácticas productivas, sino que genera sujetos que conocen a fondo cómo están situados en el contexto de formación, decaimiento y transformación constante de la

realidad social, económica y política que los rodea y los hace capaces de participar a fondo en estos procesos.

En ese contexto, “la evaluación de la calidad de la educación de un proyecto de democracia para todos deberá estar a cargo de quienes participan de ese proyecto, e incluir en él a todas las corrientes de pensamiento y creencias de participantes que para enseñar deberán aprender a discutir y a alcanzar consensos.” (González Casanova, 1998:9).

Universidad-país también en el sentido de una educación superior que es capaz de llegar a todos. Precisamente el hecho de que muchas de las experiencias se generan a pequeña escala tanto en localidades rurales como en pequeñas ciudades o colonias y demarcaciones de grandes urbes habla de la posibilidad de que una creciente multiplicidad de instituciones sea capaz de ofrecer avances espectaculares en la cobertura a nivel nacional.

Espacios de educación pública y autónoma

El proyecto de Universidad para el país que se está generando tiene una fuerte vena de institución pública. Porque se trata de iniciativas que son de un evidente interés público; buscan el fortalecimiento de procesos sociales que en su multiplicidad cimentan al país, rescatan y revitalizan su cultura, favorecen su desarrollo y el de jóvenes y niños. En suma, que construyen al país. Públicas también en el sentido de que su referencia no es la supervisión y evaluación gubernamental o privada, sino su respuesta al los intereses y necesidades de las regiones y localidades donde desarrollan su trabajo. Finalmente, son públicas también en el sentido de que se trata frecuentemente de iniciativas que se construyen al par de una lucha por obtener el respaldo financiero, legal y político del Estado, de los sistemas públicos educativos, y de las organizaciones sociales y económicas de su entorno. Las experiencias que combinan la creación de estos espacios y, a partir de ella, la movilización constante de las comunidades a las que sirven para hacer ver al Estado que estos representan la satisfacción a necesidades sociales válidas y que deben ser apoyados, ha sido una ruta concreta que ha dado buenos resultados.

La Universidad-país es también autónoma. En las experiencias desarrolladas implícita o explícitamente, tienden a encontrar que el mejor marco de su relación con el gobierno y otros poderes viene a ser precisamente el desarrollado por la tradición latinoamericana. En el caso de México, la experiencia universitaria pero también la de la educación en las

comunidades de Chiapas son puntos de referencia inevitables en la búsqueda de las formas más adecuadas de definirse frente al Estado y los sectores privados, pero también la manera de vincularse con las comunidades y región concreta.

Comunidad y educación

Por otro lado, en la concepción de Universidad-país destaca el importante papel que están jugando los contextos locales y comunitarios en la generación de los espacios educativos. Mientras que muchos de los proyectos oficiales de educación superior son indiferentes a estos ámbitos o incluso les son abiertamente agresivos por su insistencia en la competitividad internacional y la modernidad enajenante, un proyecto alternativo de educación superior es en sí mismo un proceso de fortalecimiento de los actores y la dimensión comunitaria.

La importancia que tienen los actores locales en estos proyectos implica que no se puede considerar a la comunidad y a sus organizaciones sólo como un mero punto de apoyo para un proyecto definido de manera externa y burocrática. Se trata más bien de impulsar que los maestros y grupos locales construyan las iniciativas que lleven al planteamiento de un espacio de educación superior. En no pocas comunidades ya existen egresados universitarios (y en otras es posible contar con maestros de preparatoria, jóvenes universitarios voluntarios o en servicio social, etc.) que pueden constituir el grupo fundamental de arranque de un proyecto.

Estos grupos, por estar más enraizados en la localidad, pueden comenzar a definir cuáles son los ejes del conocimiento superior que resultan más importantes en esta zona concreta y las particularidades de la iniciativa. A partir de un análisis de las condiciones sociales y políticas, los tipos de actividades productivas, los procesos locales de conocimiento que sustentan la vida de la comunidad, las lenguas que ahí se hablan, los niveles de escolaridad y el grado de apoyo de la comunidad y de las organizaciones es posible comenzar a definir esos rubros principales del conocimiento necesario.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que estos grupos y las comunidades a pesar de sus intentos autogestionarios, por sí solas no pueden sostener e ir ampliando estos espacios educativos. Ocurre entonces que ellas mismas demandan apoyos externos muy específicos. De ahí que una importante tarea es la organizar a nivel regional y nacional estructuras

reticulares capaces de proveer de un abundante flujo de materiales de apoyo. Con una dotación modesta de financiamiento, es perfectamente posible establecer en una universidad pública nacional o, mejor aún, en varias de nivel regional, reservorios de videos, discos DVD, archivos de computadora, revistas y documentos escritos donde los equipos de cada centro de estudios pueden seleccionar desde conferencias, documentales, hasta simulaciones que sirvan para ampliar aquellos puntos que los maestros consideren importantes o que sirven de conexión entre la cultura local, otras de México y el mundo. Con el paso del tiempo y a partir de las demandas específicas de las comunidades estos apoyos podrán irse definiendo con mucha mayor precisión y mejorar en su pertinencia respecto de las necesidades de las comunidades. Estos centros pueden convertirse también en lugares donde se acumulen y discutan las experiencias y estrategias pedagógicas que se van obteniendo en diversas comunidades y sus resultados. Con base en estas experiencias es posible ir formando progresivamente a los maestros de este tipo de espacios.

Los contextos urbanos

En las ciudades de mediano y grande tamaño es frecuente que las necesidades se presenten de una manera distinta a la que ocurre en el contexto rural. Aunque existen colonias y barrios con una identidad muy definida y con antecedentes históricos, es frecuente que no exista una trayectoria de intentos por generar espacios propios de formación, sino que esta más bien se materializa en solicitudes al gobierno local o federal de creación de escuelas oficiales en la zona. La participación de las familias y habitantes en estos proyectos es periférica (donación del terreno, apoyo a la construcción, donativos) y en sus planes de estudio, orientación, políticas de acceso, estos planteles responden a una lejana burocracia central a nivel nacional o estatal y siguen siendo básicamente ajenas a los procesos organizativos locales. Por otro lado, las relativamente mejores facilidades para el transporte que allí existen hacen posible que los jóvenes puedan aspirar a instituciones fuera de la colonia o barrio, lo que se traduce en una demanda muy amplia pero al mismo tiempo individualizada que no tiene una base de organización local.

La necesidad de educación superior se materializa entonces de manera más visible y real en la masa dispersa de jóvenes rechazados de las instituciones oficiales o en aquellos que ya ni siquiera intentan el acceso a los niveles de educación superior. La respuesta de

las comunidades y barrios insertos en grandes urbes no puede por tanto dejar de incluirlos, aunque existen también procesos y necesidades de conocimiento propias de la zona que tampoco pueden dejar de plantearse para otros grupos de edad.

En aquellas zonas y barrios donde la organización comunitaria es más fuerte, como resultado de las luchas por la adquisición de terrenos, vivienda, infraestructura, es perfectamente posible que grupos de voluntarios externos hagan planteamientos de organización específica para la educación que puedan ser retomados. La narración del itinerario que siguieron otros grupos urbanos para obtener espacios educativos, la presentación de propuestas concretas de organización, etc. pueden despertar un interés colectivo suficiente para impulsar allí sus propias experiencias. La presentación de los apoyos que tendrían disponibles (materiales pedagógicos, video-conferencias, centro de acceso a información electrónica, etc.) puede generar la disposición necesaria para que un grupo local organizado encuentre un pequeño local, defina de manera detallada y ponga en papel las necesidades de conocimiento, establezca contacto con colectivos de maestros y estudiantes dentro de instituciones formales, solicite proyectos de servicio social, dé inicio a los trámites con las autoridades educativas oficiales y/o delegacionales, obtenga los apoyos económicos de otras dependencias y organismos, y comience así a materializar el proyecto.

En especial, con las instituciones de educación media superior y superior que existen en la región o ciudad se pueden establecer convenios de asociación que permitan el acceso a las bibliotecas y otros recursos de estas instituciones, el ingreso de estudiantes a ulteriores niveles de educación, la presencia de maestros de universidad en estos nuevos espacios. Igual mecanismo se puede establecer con museos, centros de investigación, asociaciones civiles o ONGs específicas, teatros, salas de cine, librerías, etc.

Las zonas urbanas ofrecen mayores oportunidades de comunicación y acceso a recursos, y por lo tanto hacen relativamente fácil que la existencia de un proyecto en una colonia determinada se vuelva conocido en otros barrios o agrupaciones vecinas y con ese aliciente, se organicen otros colectivos de maestros, padres de familia, jóvenes sin escuela que pueden comenzar a generar su propio proyecto.

El intercambio constante de experiencias e incluso la realización periódica de congresos de educación a nivel regional o de ciudad, pueden ser, además, un importante mecanismo

de recopilación y colectivización de actividades exitosas, de difusión de estas alternativas y de generación de demandas más precisas y detalladas de apoyos desde el Estado, las universidades y otros organismos e instituciones.

Si en México a partir de 1921 la educación básica asumió por primera vez la intención de ser realmente nacional, un siglo más tarde es clara (y también tardíamente) la hora de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES, 2000 *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, D.F. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, A.C.
- Avilés, Karina 2005 “Funcionario foxista pretende leerles la cartilla a rectores” Diario La Jornada (México, D.F.) 11 de octubre
- González Casanova, Pablo, 1998 “Educación para todos: algunos problemas prácticos y otros ideológicos” (Versión Preliminar) Ponencia magistral presentada en la Primera Consulta sobre Educación en el D.F. Asamblea Legislativa del Distrito Federal, Comisión de Educación.
- Mariscal, Ángeles, 2005 “Experto: insensible, el gobierno de Chiapas ante necesidades educativas” La Jornada (México, D.F.) 1o. de agosto.
- Martínez, Nurit, 2005 “La política presupuestal margina a bachilleres” Diario El Universal (México, D.F.) 14 de octubre.
- Mata, Bernardino y otros (compiladores) 2004 *Escuelas Campesinas: situación actual y su futuro*. Texcoco, Mex. Universidad Autónoma de Chapingo, Centro Interdisciplinario de Investigación y Servicio para el Medio Rural (CIISMER).
- Morales, T., Andrés 2005 “Universidad Intercultural busca frenar la migración de Veracruz” Diario La Jornada (México, D.F.) 2 de octubre.