



RIPS. Revista de Investigaciones
Políticas y Sociológicas

ISSN: 1577-239X

usc.rips@gmail.com

Universidade de Santiago de Compostela
España

Dautrey, Philippe

Neocorporativismo y calidad en la educación superior pública mexicana

RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, vol. 16, núm. 2, 2017, pp. 65-
81

Universidade de Santiago de Compostela
Santiago de Compostela, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38054082004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Neocorporativismo y calidad en la educación superior pública mexicana

Philippe Dautrey

UNIDAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS, ZACATECAS, MÉXICO

pcharlesd@uaz.edu.mx

Resumen: En el presente trabajo se aborda la relación entre el neocorporativismo –o sea, la transformación del antiguo corporativismo bajo la tutela del neoliberalismo– y la educación superior pública (centros de investigación, universidades federales y estatales) en México. En particular se considera el impacto del marco institucional y del contexto ideológico en la calidad, por la cual en los últimos años se incrementó la preocupación. Tanto la diseminación extrapolítica del poder de los directivos de las instituciones públicas, que circunscribe la autonomía de los docentes, como los programas federales, inspirados en la Nueva Gestión Pública de índole neoliberal, no remedian el legado del pasado, esto es, la tradicional orientación utilitarista de la educación superior. En todo ello el tema de la calidad está todavía pendiente. El avance hacia una burocracia legal-racional y el fortalecimiento de criterios cualitativos enfocados en mejorar el nivel académico del conocimiento producido y transmitido sigue representando un desafío cuya solución permitiría colmar la brecha cognitiva respecto al mundo desarrollado.

Palabras clave: México, corporativismo, neoliberalismo, educación superior pública, calidad

Abstract: *This article contemplates the relationship between neocorporativism –that is the adjustment of former corporativism to neoliberalism– and public higher education (research centers, federal and state universities) in Mexico. In particular, it analyzes the impact of the institutional framework and the ideological context on academic level, as concern for the latter increased in recent years. Actually, both corporativism (i.e the bodies governing higher education and exercising power well beyond the boundaries of politics, against the autonomy of professors) and federal programs based on the neoliberal doctrine of New Public Management do not remedy the legacy of the past, i.e. the traditional utilitarian orientation of higher education. The issue of academic level is still on the agenda, However, the shift toward a rational-legal authority in the Civil Service and the implementation of qualitative criteria focused on improving the academic level of the production and transmission of knowledge remain a challenging problem, the response to which would contribute to bridging the quality gap and catching up with developed countries.*

Keywords: Mexico, corporativism, neoliberalism, public higher education, academic level

1. Introducción

 A partir de las últimas décadas del siglo pasado, el corporativismo mexicano experimentó reacomodos. Al convertirse el país al neoliberalismo, las organizaciones de los intereses privados fueron libres de aceptar o no sus relaciones

con el Estado y contribuyeron a definirlas. El Estado ya no las impuso (Babb, 2003: 239-277; Bobbio, Matteucci y Pasquino, 2011: 1042). Sin embargo, el neocorporativismo muestra una continuidad con el antiguo régimen. A cambio de la adopción de reformas de índole neoliberal, las antiguas instituciones corporativistas, caracterizadas por la primacía del poder político por sobre las demás esferas de la sociedad, se perpetuaron.

A la par, ocurrió un cambio en la agenda de la educación superior en toda América Latina. Ante la relativa masificación de la universidad, la preocupación por la calidad y la eficiencia ganó terreno dado su papel en los procesos de modernización e integración en la economía mundial (Kent, 2002: 61; Moreno, 2014: 57). No obstante, aquel concepto, que es propio del ámbito empresarial, tiene un trasfondo dogmático. La eficiencia sería un fin en sí y las mejoras se darían a partir de un marco incuestionable que cosifica las instituciones de educación superior no como un constructo social sino como causa primera. Estas serían capaces de generar un alto nivel académico desde su propio funcionamiento mediante el puro cumplimiento de formalidades jurídicas y administrativas. Por su parte, los criterios de calidad en las clasificaciones internacionales impondrían una visión normativa de lo que es una “buena” escuela (Collectif Acides, 2015: 37). Con todo, la producción y la transmisión de enunciados verdaderos que se asientan en la razón siguen siendo la mejor competencia que la educación pueda ofrecer (Burke, 2002: 265; Andere, 2013: 101). Así, en las instituciones públicas mexicanas (centros e institutos de investigación, universidades federales y estatales)¹, la calidad se refiere tanto a la infraestructura material y administrativa como al nivel académico del conocimiento, esto es, al uso de conceptos, de enunciados complejos o la estructuración del pensamiento². Ahí es donde la autoridad y la autonomía de los docentes fundadas en el rango de los títulos y la producción científica desempeñan un papel clave.

Ahora bien, la calidad no se da en un vacío. Cobra forma en un marco institucional corporativista y en un contexto ideológico neoliberal que inspiran las políticas educativas. Es un constructo social que los refleja y el ascenso del capitalismo cognitivo la condiciona. Apoyado en la financiarización de la producción, éste último remite al libre mercado y a la economía del conocimiento (educación, capacitación e investigación, difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, inno-

1. En México, las instituciones de educación superior públicas combinan un modelo cuyo eje central es la formación profesional con otro modelo de carácter elitista orientado a la investigación y los estudios avanzados.

2. Autores como Sartori (2006: 53 y 203) y Bauman (2008: 45) demostraron la trascendencia de las explicaciones pacientes, de los conceptos como sedes de debate y de la capacidad de abstracción así como de los mecanismos ortodoxos de ordenamiento de la masa de conocimiento (temas relevantes, asignación de importancia y autoridades que determinan el valor) y de la lógica lineal del discurso ordenado que pone en orden las cosas una tras otra.

vación y régimen institucional que la sustenta), (Foray, 2000: 6-8). En él, la base epistemológica del conjunto de técnicas se amplía, la complejidad de los saberes aumenta y se acorta su validez. La educación se vuelve prefigurativa y llamada a preparar a vivir en un mundo que todavía no existe (Dautrey, 2002: 101; Rivera Ríos, 2006:7; Bauman, 2008: 14 y 26; Ricart, Morán y Kappaz, 2014: 1-2). Por eso, la calidad se articula menos con las necesidades específicas de los sectores productivos que con los contenidos y competencias que se perpetúan a lo largo del itinerario profesional (Lesourne, 1988, 243).

El presente trabajo se inspira en observaciones de terreno y en fuentes documentales en la materia. Se fundamenta en la premisa de que los problemas de la educación superior no sólo se relacionan con la pedagogía, el volumen de equipos o la asignación de fondos sino que remiten también a un enfoque sistémico. Por eso se examina los obstáculos a la calidad -en tanto nivel académico del conocimiento producido y transmitido- a partir de los condicionantes institucionales e ideológicos, aspectos pocos abordados en el discurso oficial que enfatiza más bien los logros de la cobertura escolar. De hecho, la calificación del profesorado de educación superior en México es en general insuficiente si se le compara con los países desarrollados y hasta con países similares como Brasil (Ocegueda Hernández y al., 2014: 188). Así, se mostrará primero que el problema de la calidad, herencia del pasado, continúa siendo pendiente (apartado 2.). Luego, se analizará los condicionantes institucionales e ideológicos y su repercusión en aquella (apartados 3. y 4.).

2. La calidad: un tema todavía pendiente

2.1 El legado del pasado

En términos generales, México ha mejorado en indicadores de cantidad como la tasa de cobertura pero no tanto en materia de calidad. El problema remonta a mucho tiempo atrás. En rigor, el país llegó tarde y rezagado a la cita con la educación (Andere, 2013: 18 y 46-47). Salvo en los tiempos de Vasconcelos (quien fue secretario de Educación Pública a principios de los años veinte del siglo pasado) se dejó poco espacio a la cultura general y a la reproducción de valores y actitudes intelectuales, que fueron relegadas al ámbito privado. Se enseñó a repetir, no a pensar y a argumentar (Chavoya Peña, Reynaga Obregón, 2012: 90; Dautrey, 2012a: 189). Del mismo modo, la educación superior mostró una clara orientación utilitaria. El saber técnico prevaleció sobre el saber teórico y la excelencia académica. Se dio la prioridad a la modalidad profesional –reproducción de habilidades para el trabajo productivo– con el fin de formar cuadros para modernizar la sociedad, en detrimento de todo lo que se refiere al entorno humanístico y sociocultural. A la

par, predominó la memorización con menoscabo de la creatividad y de las tareas de investigación mientras el autoritarismo generó la aceptación a-crítica, que suplantó a la responsabilidad (Ornelas, 2009: 49 y 94).

Esa postura fue de la mano con otra que contemplaba al servicio público no selectivo y gratuito, justo cuando crecieron las demandas de la sociedad para el acceso a la educación. Sin embargo, el rápido aumento de la matrícula en los años setenta hizo que los coeficientes estudiante-personal docente fueran altos (todavía es más del doble que el promedio de los países desarrollados con una gran diferencia entre las escuelas privadas y las otras). (Ocde, 2015: 4). Destacaban también el escaso número de intelectuales preparados para la docencia universitaria y el poco cuidado que se prestaba a la hora de revisar las credenciales de los maestros reclutados. Hacia finales del siglo pasado, sólo un reducido ocho por ciento de aquellos adscritos a las universidades públicas contaban con doctorado (en la actualidad, el reto ya es no sólo contratar a un mayor número de doctores sino a aquellos que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores). (Romo Beltrán, 2005: 26; Moreno, 2014: 54 y 58). En cuanto a la investigación, fue un sector desatendido durante mucho tiempo. Finalmente, el Estado instaló el posgrado y afianzó la investigación en las instituciones públicas, apoyándose en el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología creado a principios de la década de los setenta. A los posgrados de los establecimientos de prestigio ubicadas en los centros económicos del país se agregaron aquellos de las recién fundadas instituciones en la periferia, de menor calidad y montados sobre la base de comunidades académicas endebles (hoy en día, son la orientación profesional de las universidades mexicanas junto con la atomización provocada por la competencia de mercado lo que limita el progreso de la investigación básica). (Kent, 2002: 335 y 349; Olivé, 2007: 38-42; Dautrey, 2012b: 180; Sánchez, 2015). En resumen, no se edificó un contexto académico rigoroso y exigente (Romo Beltrán, 2005: 135).

2.2 Repensando el utilitarismo

El alejamiento de las élites del poder de la universidad pública y la desconfianza en la capacidad de esta para generar calidad en condiciones de masificación, explican, entre otras cosas, la reticencia de los gobiernos de la transición democrática para otorgarle aumentos financieros sustantivos igual que la introducción de mecanismos de sobre-regulación burocrática a su desempeño. En efecto, se observa una obsesión por evaluar, acreditar, certificar procesos, productos y resultados que revalidan la tradicional orientación utilitarista de la educación superior mexicana (*ibid*, 128-129). No obstante, ello no supone una mejora automática del nivel académico.

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, el más importante en las universidades públicas, es un botón de muestra. Procura administrarlas por medio de un abanico de opciones de financiamiento condicionado. Sobre todo, contempla evaluar la calidad mediante indicadores estandarizados, diseñados por un grupo de físicos, que pretenden exemplificar la buena escuela (Moreno, 2014: 89). De ahí que los establecimientos tengan que demostrar, aunque sea de manera simbólica, que cumplan con las medidas cuantitativas de desempeño. La calidad significa acatarlas y ofrecer datos sobre la infraestructura tecnológica que permitan obtener la acreditación por el gobierno federal, sin que se alteren la organización institucional y su sistema de poder (*ibid*, 45 y 117). En definitiva, el programa se propone mejorar las prácticas pedagógicas y el conocimiento pero termina por promover ante todo la actualización de la infraestructura tecnológica y los equipos³. Los establecimientos vuelcan una buena parte de los recursos a estos rubros, conduciéndolos al sobre-equipamiento de algunas de sus instalaciones (*ibid*, 97-101).

De la misma forma, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad impone la eficiencia terminal. Debe cuidarse la correspondencia entre los números de entrada y de salida del programa y las fechas tope para la titulación. La penalización inmediata sería la exclusión. Por eso, la normatividad pretendidamente tan rigurosa se flexibiliza para aumentar las estadísticas de los “posgrados de calidad”. Las cifras acaban por tener prioridad sobre la responsabilidad de capacitar a investigadores competitivos (Chavoya Peña, Reynaga Obregón, 2012: 94 y 96). Bajo la presión para lograr resultados, se pierde de vista el objetivo del nivel académico y se enfoca en maximizar los niveles de desempeño cuantitativo (Moreno, 2014: 121-122).

La tendencia a privilegiar la cantidad sobre la solidez de la formación contrarresta los esfuerzos que se han hecho para ir moldeando núcleos básicos de profesores-investigadores a partir del mérito, con tiempo para preparar sus cursos, así como líneas de generación o aplicación del conocimiento (Chavoya Peña, Reynaga Obregón, 2012: 93 y 163-164). El problema no es la claridad y mensurabilidad de los indicadores sino su relevancia para evaluar el nivel académico (Moreno, 2014: 121). En la enseñanza y la investigación, los resultados son intangibles y difíciles de valorar a corto plazo a través de medidas cuantitativas que dan cuenta de sus costos y beneficios (Romo Beltrán, 2005: 86-87 y 108; Moreno, 2014: 21). Además, los indicadores no remedian creencias como que la investigación depende únicamente del manejo de una buena metodología y se investiga por capítulos y por corte y pega de

3. Cuando no se relaciona con un saber, el uso de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones se asemeja a un simple cambio de máquinas. Por lo que los maestros deben incorporar a las asignaturas “organizadores previos”, esto es, puentes entre los conocimientos anteriores y los nuevos adquiridos por intermedio de las tecnologías (Esteve 2003, 238-239).

materiales teóricos que hacen las veces de escudo erudito. O bien por cajones que se van cerrando y se olvidan sin que los trabajos tengan unidad orgánica, a semejanza de los contenidos de las materias (Chavoya Peña, Reynaga Obregón, 2012: 91, 93 y 95). Tampoco atribuyen suficiente importancia al valor real de los títulos y de las publicaciones de los docentes, el cual tiene un impacto fundamental sobre el rendimiento de los alumnos (García Villegas y al., 2013: 36). Ni evitan la proliferación de harto posgrados de poca categoría por la vía rápida o la producción de publicaciones mediocres que no pasarían una revisión estricta (Moreno, 2014: 134-135 y 137).

3. El peculiar marco institucional de la educación superior pública

3.1 La diseminación extrapolítica del poder

La modernización de las sociedades puede ser descrita como un proceso de desagregación en varias esferas o subsistemas como el económico o el educativo, interdependientes y jerarquizados. Pero las formas de esta diferenciación funcional varían con respecto al modo en que se establecen los límites y las relaciones entre ellos. En países como México, se presenta más bien una diferenciación donde el subsistema político, ahora en connivencia con la economía, hace prevalecer su lógica sobre los demás mientras redes informales de interés lo compenetran. Dicho de otra forma, existe una diseminación extrapolítica del poder político que se concreta en el corporativismo y su corolario, el autoritarismo (Mascareño, 2010: 216).

Pocas instituciones escaparon del orden corporativo que configuró a México después de la Revolución de principios del siglo pasado. En la educación superior, el modelo de gobierno resultó ser vertical y centrado en el rector y sus directivos (Moreno, 2014: 84). Una infinidad de opciones coexisten dentro de este modelo en el que el factor común es la autonomía universitaria, la cual preservó caer en el integrismo cultural al que aspiraba el régimen post-revolucionario. Aun así, pasó de significar independencia a adaptación pragmática y auto-gobernada a reglas de juego en gran medida impuestas por el poder político (Romo Beltrán, 2005: 131). Numerosos rectores la invocan para evitar rendir cuentas o bien las administraciones locales se las arreglan para influir en la designación de mandos. Incluso el poder interno puede recaer en una casta de profesionales y catedráticos ligados a los partidos –durante largo tiempo fue el partido único: el Partido Revolucionario Institucional– que hacen de la autonomía un régimen de excepción (*ibid*, 159-160). Por lo tanto, las relaciones de poder radican en la fidelidad política antes que en la autoridad, históricamente débil de los académicos cuya mayoría ha sido exceptuada. Empero, con la adopción del neoliberalismo, las instituciones de educación superior públicas ya no son ínsulas. Son intervenidas con base en la evaluación vinculada al nuevo modo de finan-

ciamiento público y el Auditor Superior de la Federación revisa las cuentas. Pero el cambio no acaba de cuajar y ellas no han logrado desechar todos los lastres del pasado. Continúan contratando a casi toda su plantilla de acuerdo con sus normas internas. Pese a que éstas tienden a la homogeneidad y a que los procesos de ingreso y asignación de una plaza definitiva o de promoción y evaluación de los profesores se realizan cada vez más a través de órganos colegiados, no todos los establecimientos cuentan con ese último mecanismo. Sobreviven aberraciones como el pase automático y las decisiones todavía pueden residir en autoridades unipersonales como la del rector o sus ejecutivos (Romo Beltrán, 2005:163; Chavoya Peña, Reynega Obregón, 2012: 143). Los avances en materia de respeto a las normas y de sanciones a quienes las infrinjan son lentos y disparejos.

La peculiar diferenciación funcional del país produce un grado insuficiente de institucionalización en la forma de autoridad legal-racional. Se fundamenta en el *spoils system* en que la administración asegura un modo de distribución de cargos asentado en la recompensa por el apoyo que se le brinda. Tal como lo observó Max Weber (2005: 21-22), cuando el funcionario especializado según la división del trabajo y reclutado por medio de concurso a oposición no es la regla, aumenta el riesgo de una vasta corrupción e incompetencia.

En primer lugar, los procedimientos de reclutamiento de personal dependen de redes clientelares y patrones como el nepotismo. Los favores recíprocos preponderan a expensas de los procedimientos estrictamente profesionales. La lealtad a un cacique y la conexión con sus redes se convierten en un criterio importante para conseguir un empleo gubernamental. El saber especializado y la preparación para el puesto no son los más relevantes. El mérito que confieren los títulos llega a ser una coartada antes que una meta (Zabludovsky Kuper, 2009:78). En las instituciones de educación superior públicas, un buen número de plazas, en particular aquellas por asignaturas, siguen siendo atribuidas según un ejercicio discrecional de las reglas, a pesar de la ratificación de los programas federales de calidad y de los avances formales en el marco normativo en cuanto al régimen de reclutamiento y promoción de los profesores (convocatorias, concursos de oposición). La contratación arbitraria de miembros de la familia y de amigos es recurrente. Se tuercen las reglas, fingiendo que todos los títulos y todas las publicaciones son parejos (Moreno, 2014: 155). En segundo lugar, los funcionarios tienden a mostrar una baja disposición a la previsión. Por falta de preparación y de entendimiento para poner en práctica la norma administrativa, no traducen en acciones lo que ésta establece, confinando su trabajo al cumplimiento de formalidades (Zabludovsky Kuper, 2009: 78). Tal como se observa en las instituciones mexicanas, donde no es inusual que el rector y sus ejecutivos – los “políticos burocráticos” (ibid, 78) – no entiendan cabalmente las problemáticas académicas. Directores

de facultades y coordinadores con nivel de maestría e incluso de licenciatura deciden acerca de los estudios doctorales, confinándose en tareas organizativas que pretendan hacer las veces de saber especializado. Todo subalterno tiende a ascender hasta el nivel de incompetencia de su jefe, forcluyendo el propio⁴. En tercer lugar, el trabajo de los funcionarios se realiza en condiciones de fragilidad institucional (nombramiento arbitrario e inestabilidad de la permanencia del cargo) con lo que buena parte de su desempeño es dedicado a establecer vínculos de lealtad y alianzas. Contrario al profesional de una administración de tipo legal-racional, su autonomía técnica está inhibida (*ibid*, 78 y 84). En el presente caso, el mérito político se consolida respecto al mérito académico. Por último, los funcionarios no se sustentan plenamente en el derecho. En vez de seguir un riguroso apego a la reglamentación jurídica y a la aplicación uniforme de las leyes, son proclives a interpretarlas de manera discrecional. Responden a las demandas de la sociedad en función del mantenimiento del poder personal o de un partido (*ibid*, 77 y 78). En la educación superior pública, los altos directivos aplican sus habilidades para avanzar en sus carreras políticas a costa de los aspectos estrictamente académicos (Romo Beltrán, 2005: 141; Moreno, 2014: 121). Detrás de sus prácticas, está implícita una característica del corporativismo: la de desconectar lo declarativo de lo real y de darle la vuelta a lo legal. Se evade la ley pero se la necesita como punto de referencia y aspiración (Basave, 2011: 39 y 58; Chavoya Peña, Reynaga Obregón, 2012: 94).

En suma, el poder político y su burocracia inhiben la autonomía del subsistema educativo y sus funciones específicas. Lo sujetan a su examen. Su lógica predomina por encima de la misión por cumplir y las perspectivas de nivelación se imponen sobre las de coordinación (Mascareño, 2010: 245, 247 y 267; Dupuy, 2011: 74). Aunque ya se produjo una desconcentración que proporcionó una mayor capacidad de decisión a los maestros en los consejos universitarios y en los consejos técnicos, la autoridad sigue concentrándose en las instancias ejecutivas mientras que la esfera académica continúa sin disfrutar de la autonomía que permita acrecentar su eficacia (Mascareño, 2010: 251-252; Moreno, 2014: 166). A lo largo de su historia, los establecimientos del nivel superior han vivido clausuras y refundaciones a partir de disputas locales y nacionales y la designación del personal directivo se ha realizado más por requerimientos de control político que por sus méritos académicos. Ello ha ocasionado la separación entre los ejecutivos y el personal docente y su subordinación a los intereses de los primeros (Romo Beltrán, 2005: 24-25 y 68). Otorgar a equipos de profesores-investigadores seleccionados por su alto

4. El principio de Peter se aplica de manera descabellada. Este principio está basado en el estudio de las jerarquías en las organizaciones modernas. Asevera que todo empleado tiende a ascender hasta su nivel de incompetencia.

nivel y su desempeño un rol central en la contratación de sus pares y en la gestión de los departamentos, pondría en tela de juicio la relación monopólica de poder (Moreno, 2014: 152).

3.2 Un obstáculo a la calidad

Con todo, en México se han implementado esquemas federales que se encaminan hacia la mejora de la calidad en la educación superior pública y a la admisión y permanencia de los maestros meramente basados en el mérito. Tal es el propósito del Sistema Nacional de Investigadores, un esquema meritocrático con base en los estímulos y en la evaluación de pares, establecido por el Consejo Nacional de la Ciencia y de la Tecnología en 1984. El Consejo también ha acrecentado los recursos del posgrado y promovido un referente normativo: el Programa Nacional de Posgrados de Calidad a cuyo ingreso ayuda el Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional. Puesto que ni los rectores ni los sindicatos oficialistas intervienen, todo ello circunscribe la diseminación extrapolítica del poder. Asimismo, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente), iniciado a mediados de los noventa y asociado a la obtención de un “perfil deseable”, y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, instaurado a comienzos de la década pasada, han contribuido a construir una normatividad relativa a la contratación y la profesionalización de los docentes (Moreno, 2014: 58 y 155).

Pero estos esquemas no implican sistemáticamente mejoras sustanciales en la calidad. El panorama de las licenciaturas es muy disímil. Existen programas bien diseñados y llevados a la práctica por equipos con preparación adecuada. No son la mayoría. Por lo general, el reducido personal docente de base y la gran proporción de maestros de asignaturas socava la seriedad de la formación. Igualmente, hay maestrías que dan la apariencia de ser procesos remediales de licenciatura e incluso doctorados que podrían ser estudios equivalentes a licenciaturas (Romo Beltrán, 2005: 138; Chavoya Peña, Reynaga Obregón, 2012: 30, 71, 87 y 92; Moreno, 2014: 49). Si bien esta situación es imputable a cuestiones financieras, el marco institucional no hace sino reforzar su impacto.

A fin de cuentas, el funcionamiento de las instituciones es un obstáculo a la calidad y explica en buena medida la falta de la misma (Andere, 2013: 9). El *spoils system* y la corrupción que genera afectan el proceso de apareamientos selectivos, esto es, las asociaciones que se hacen selectivamente entre personas homogéneas con base en el valor real de los títulos y de las publicaciones (Cohen, 1998: 79). Cuando los apareamientos son sujetos a la discrecionalidad de los directivos y, por lo tanto, los niveles académicos de los profesores-investigadores resultan ser poco cercanos,

las diferencias acaban por repercutir de manera considerable en el nivel escolar de los alumnos (*ibid*, 69). Por otra parte, los subsistemas complejos como la educación superior no pueden ser gobernados desde un vértice jerárquico, lo que supondría una simplificación que no se corresponde con la calidad. Por el contrario, precisan de una autonomía relativamente alta sin intervención externa de carácter político (Mascareño, 2010: 265; Innerarity, 2011: 252).

4. El contexto ideológico

4.1 El giro al neoliberalismo

A partir de la década de los ochenta, el neoliberalismo impulsó la autorregulación del mercado mientras el capital financiero logró escapar del marco reglamentario que el Estado-nación le imponía. Ahora, la economía funda la política y determina las formas de la intervención pública. Ya no se trata de pedir al Estado que deje hacer al mercado sino que se parte del mismo para no dejar hacer al Estado (Bauman, 2007: 103; De Lagasnerie, 2015: 38 y 99). Así pues, las instituciones de educación superior mexicanas se vieron obligadas a comulgar con el nuevo credo (Moreno, 2014: 93). Además, el ingreso del país al Tratado de Libre Comercio de América del Norte y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos a mediados de los años noventa no les dejó otra alternativa.

El giro al neoliberalismo y la extensión de sus criterios de validez a la educación han ido de la mano con el declive de las tradicionales instituciones hacedoras de sentido como la escuela pública. Al incluir, junto con los cursos de cada especialidad, planes de estudios que capacitaran a ciudadanos y aseguraran la adquisición de valores humanistas, la misma fue un pilar de la ciudadanía y la promotora de facultades morales como el discernimiento de la justicia o la búsqueda racional de lo bueno. Ahora en cambio, las normas ya no son tanto obligaciones morales como reglas del juego (Lipovetsky, 1994: 130; Dubet, 2013:207). Por su parte, la información ha llegado a ser el principal sitio de lo desconocido⁵ (Bauman, 2008: 43; Innerarity, 2011:27). Pues restringe el papel de la escuela en tanto portadora de un saber acreditado que facilite la inteligibilidad del mundo y la aprehensión de su unidad moral (Mascareño, 2010: 239).

5. Los medios masivos de comunicación, como el consorcio mexicano *Televisa*, constituyen un poderoso motor ideológico de socialización. Los universos simbólicos y representaciones del sujeto que producen controlan la reflexividad de la sociedad sobre sí misma y prescriben las figuras de la subjetividad individual (Dubet, 2013: 265). Subsumen otros lenguajes y cancelan la diversidad de los saberes, por lo que reducen las posibilidades de acceder a ellos. El exceso y la instantaneidad de las informaciones que vierten impiden la reflexión y la distinción entre lo que tiene sentido y lo que no.

Es en ese contexto cuando el Estado mexicano desatendió su papel educador, quedándose con la rectoría de la enseñanza, y cuando surgieron un sinnúmero de planteles privados, desde los de prestigio hasta aquellos de poco nivel, que salvo contadas excepciones patrocinan la formación de productores (en ellos, la cultura general pasa a segundo plano o se encuentra relegada a cursos de superación personal). (Dautrey, 2012a: 191). Tal como lo promovía el gobierno neoliberal de Fox (2000-2006), y en sintonía con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, las escuelas se convertirían en empresas, los directores en gerentes y los profesores universitarios en analistas simbólicos en busca de soluciones a los problemas específicos de la economía y la sociedad y en ejecutivos del saber encargados de negociar con su cartera de clientes los términos del intercambio comercial del conocimiento. La educación sería producto y el aprendizaje, desempeño. Espacio plural, en el que conviven el saber anclado en su vocación crítica y humanista y en el utilitarismo de los conocimientos prácticos, la universidad tendería a dejar de funcionar como referente cultural de la sociedad, tal como lo establece en teoría la Secretaría de la Educación Pública (SEP, 2013: 23 y 32)⁶. Al cuestionar la relativa autonomía de sus saberes con respecto a los objetivos políticos y mercantiles, el neoliberalismo la obliga a atender con eficiencia y productividad las exigencias que le plantean el mercado (en rigor, nunca alcanza a transformarse a la velocidad de las demandas del mercado, lo que da lugar a nuevas formas de organización de conocimiento fuera de su propio ámbito). (Romo Beltrán, 2005:112 y114). Habida cuenta de esos principios, el modelo curricular basado en competencias que actúen como guía de los programas educativos está llamado a reemplazar el currículum enciclopédico, donde los contenidos disciplinares son prioritarios (*ibid*, 89 y 93; Moreno Olivos, 2010: 289 y 290).

El Estado mexicano acató el credo neoliberal mediante la implementación de la Nueva Gestión Pública (impulsada por los organismos multilaterales e identificada con el canon universitario anglosajón, ésta se nutre de los hallazgos de la teoría económica y de las técnicas de administración de las empresas privadas y se propone acabar con la modalidad burocrática de gestión y remediar la crisis fiscal y el deterioro de los servicios públicos). (Moreno, 2014: 93). Sustituyó el financiamiento sujeto a arreglos que solía garantizar a las instituciones de educación superior públicas por incentivos monetarios, esto es, un financiamiento condicionado, asentado en pautas de productividad y exigencia de calidad. A principios de los noventa sólo existía el Fondo de Modernización para la Educación Superior, que introdujo por primera vez

6. La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, dictada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, según la cual desde este nivel ya no se contempla el área de humanidades como obligatorio, es sintomática.

los estímulos monetarios. A comienzos del siglo, operaban 18 programas similares (Moreno, 2014: 38 y 84). En consecuencia, los directivos de planeación encargados de administrar las relaciones con las entidades federales para obtener recursos se vieron convocados a vigilar el ejercicio presupuestal y a afianzar el control sobre los departamentos académicos (Romo Beltrán, 2005: 110). Ello contribuyó a reducir la influencia de los docentes en la toma de decisión mientras la crecientemente competitiva asignación de fondos se tradujo en una progresiva separación entre la docencia del nivel de licenciatura y la del posgrado vinculado a la investigación (Chavoya Peña, Reynaga Obregón, 2012: 32).

Al mismo tiempo, las estrategias gubernamentales se centraron en la evaluación y en la consolidación de la calidad. A cuyo efecto generalizaron el empleo de indicadores estandarizados para valorar y acreditar las instituciones y los planes de estudios. En lugar de demostrar músculo político, éstas tuvieron que exhibir avances en sus indicadores para conseguir más recursos (Moreno, 2014: 120).

4.2 Una visión reductora de la calidad

El neoliberalismo propone tratar a los individuos como *homines œconomici* que se encuentran en entornos disímiles. Plantea romper con las ciencias que ambicionan explicar su comportamiento a partir de sus inclinaciones morales y su cultura (De Lagasnerie, 2015: 76-77 y 108-109). El paradigma del *homo economicus* se extiende al análisis de comportamientos que no corresponden a priori al mercado. Los mismos se reducen a la búsqueda del máximo beneficio y son redefinidos como cuestiones técnicas propias de especialistas que recurren a datos y estadísticas para valorarlos. En esa perspectiva, la calidad no puede ser sino un manejo mediante los números. En cuanto a los alumnos, se convierten en consumidores racionales de prestaciones y en inversores en capital humano y se les considera y capacita como productores (Romo Beltrán, 2005: 84; Collectif Acides, 2015: 19 y 105).

La Nueva Gestión Pública, en la que ese paradigma está implícito, no sólo subestima la habilidad de los gobiernos de las instituciones de educación superior para acomodarse y seguir diseminando su poder por interpuestos ejecutivos de planeación sino que conduce a un diagnóstico parcial. En efecto, recurre a incentivos monetarios pese a que la métrica de los negocios sea difícilmente adaptable al saber (con todo, los incentivos redujeron los conflictos en torno a la asignación de recursos, ya mejor administrados). (Moreno, 2014: 105, 118 y 160). A la par, asocia la calidad a indica-

dores estandarizados de signo cuantitativo que funcionan como *proxies*⁷ y están desvinculados de los preceptos que la fundan (Andere, 2013: 161; Moreno, 2014: 101). Son medidas similares a los balances de resultados en las empresas particulares, que simplifican la compleja construcción de la calidad porque se basan en mecanismos de causa y efecto y en una excesiva confianza en los procesos tangibles. Y eso que en materia de conocimiento no hay un objetivo único y muchas características son interactivas. Las condiciones del éxito tampoco son reproducibles con exactitud y los resultados son probables.

La adopción del credo neoliberal en la educación superior pública mexicana puede llevar a una especie de ortología, esto es, el control ideológico a partir de los planes de estudios. Por ejemplo, el énfasis en el uso de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones o el enfoque exclusivo en conocimientos prácticos que censuran una lectura crítica y propositiva de la realidad. Más que generar un grado de reflexividad y admitir las dudas, se busca imponer una visión utilitarista del mundo (Canclini, 2014: 112; Innerarity, 2011: 27). A la privación de educación del pasado en parte remediada sigue ahora el riesgo de privación de sentido (Bauman, 2013: 32)⁸. De la misma manera, el modelo curricular basado en competencias tiende a sustituir el saber lógico y científicamente probado por atajos de aprendizaje como ‘aplicar o descubrir el conocimiento’ o ‘saber hacer’, el cual resulta más importante que ‘saber’ o ‘pensar críticamente’. Pedir competencia es entonces reclamar efectividad de lo que se pretende en ella. La funcionalidad se convierte en meta de la formación (Moreno Olivos; 2010: 291 y 293). Como si tales atajos fueran habilidades ubicuas cuando en realidad todas ellas necesitan el conocimiento fundamentado para detonar (Andere, 2013: 101).

5. Conclusión

La educación superior mexicana, donde se condensan las deficiencias de los eslabones previos, enfrenta desafíos que remiten al marco institucional y al contexto ideológico. Con respecto al primer punto, el neocorporativismo perpetúa los viejos vicios corporativistas como el autoritarismo, la discrecionalidad y la disociación entre ética y actuación (Basave, 2011: 39). En las instituciones públicas, el modelo de gobierno todavía se caracteriza por la diseminación extrapolítica del poder del rector y los dirigentes. Asociada a la esfera económica (por ejemplo, los empresarios forman parte de

7. En estadísticas, una variable *proxy* es algo que de por sí no tiene gran interés pero de la cual se pueden obtener otras de mucho beneficio.

8. Cuando se aplica a contextos de experiencia sin asociarse al ser, el conocimiento se aparte de su fundamento ontológico (Mascareño, 2010: 270).

los consejos directivos de las universidades tecnológicas), este poder continúa limitando la autoridad de los docentes. A pesar de que la obtención de la calidad requiere promover dispositivos centrados en ellos y otorgarlos autonomía relativamente a la gestión del presupuesto y a la organización (Maurin, 2007: 231).

En lo referente al segundo punto, las instituciones navegan entre las demandas del Estado de rendición de cuentas y las presiones del mercado para que respondan a sus requerimientos. Los objetivos cualitativos como el grado y la excelencia de los saberes son subsumidos por medidas cuantitativas, las que sobrevaloran los resultados en detrimento del nivel de aquellos. El riesgo es que las deficiencias se multipliquen exponencialmente y se acreciente la cantidad de personas que vierta su mediocre formación en las nuevas generaciones. No obstante, los esquemas basados en incentivos monetarios permitieron mejorar la estabilidad laboral de los profesores-investigadores aunque reforzaran el poder de las instancias ejecutivas (Moreno, 2014: 166).

El enfoque cuantitativo de la Nueva Gestión Pública logra aparentar que la educación superior ha progresado en todos los aspectos. Sobre todo, tiene utilidad en el ámbito político puesto que permite construir un discurso tecnocrático simple de explicaciones unívocas y racionalizar de manera “científica” el tema de la calidad, sin cuestionar el neocorporativismo. Asimismo, resulta más conveniente modernizar la infraestructura que llevar a cabo reformas complejas. Tener en cuenta otros tipos de indicadores significaría conceder más autonomía a los maestros y circunscribiría el poder político.

En el fondo, el desafío de la calidad se vincula a dos cuestiones relacionadas: el afianzamiento de la frágil transición democrática y el desarrollo de la economía del conocimiento, en la que el mismo es el principal insumo de producción y se reinventa continuamente lo existente. En México, donde este sector es de tamaño reducido, se trata de transformar la matriz productiva y reubicarla en una posición menos dependiente. Es decir, empezar a transitar de una economía de productores de objetos que maquillan bienes materiales y manejan máquinas y códigos ya elaborados hacia otra de productores de ideas que diseñan conceptos y elaboran bienes desmaterializados. No remediar el autoritarismo y el utilitarismo en la educación contribuye a mantener la situación actual (Dautrey, 2012b: 172, 177 y 181).

Por terminar, la obtención de la calidad implica que la educación superior pública mexicana corrija su tendencia sólida (burocracia política y preponderancia de indicadores cuantitativos) para que se rija mediante mecanismos legales-racionales y se dé más entidad a los criterios cualitativos. Semejante cambio reduciría la brecha cognitiva en comparación con el mundo desarrollado. De no reparar en los obstáculos institucionales e ideológicos, se perpetuaría el legado del pasado.

6. Bibliografía

- ANDERE, M. Eduardo (2013) *La escuela rota (sistema y política en contra del aprendizaje en México)*, México: Siglo XXI Editores.
- BABB, Sarah (2003) *Proyecto: México (los economistas del nacionalismo al neoliberalismo)*, México: Fondo de Cultura Económica.
- BASAVE, Agustín (2011) *Mexicanidad y esquizofrenia (los dos rostros del mexijano)*, México: Océano exprés.
- BAUMAN, Zygmunt (2007) *La sociedad sitiada*, México: Fondo de Cultura Económica.
- ____ (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- ____ (2013) *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, Madrid/Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica.
- BOBBIO Norberto, MATTEUCCI Nicola y Gianfranco PASQUINO (2011) *Diccionario de política*, México: Siglo XXI Editores.
- BURKE, Peter (2002) *Historia social del conocimiento (de Gutenberg a Diderot)*, Barcelona/México: Paidós.
- CANCLINI GARCÍA, Nestor (2014) *El mundo entero como lugar extraño*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- CHAVOYA PEÑA, María Luisa y Sonia REYNAGA OBREGÓN (2012) *Diversas miradas sobre los posgrados en México*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- COHEN, Daniel (1998) *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COLLECTIF ACIDES (2015) *Arrêtons les frais ! (pour un enseignement supérieur gratuit et émancipateur)*, Paris: Editions Raisons d'Agir.
- CONSEJO NACIONAL DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2015) “Innovación Tecnológica, clave para la economía del conocimiento”, México: Conacyt. <https://codigof.mx/innovacion-tecnologica-clave-para-la-economia-del-conocimiento-conacyt>
- DAUTREY (2002) *Une approche locale de la formation professionnelle ‘occupationnelle’ publique en Espagne : de la qualification à la régulation. L'exemple de la province de Teruel* (thèse de doctorat), Paris: Université de Paris-X.
- ____ (2012a) “Una mirada sobre la educación superior mexicana”. *Instituciones, saberes y mercado*, Ibero-American. Revista nórdica de estudios latinoamericanos y del Caribe, *XLII* (1-2), 185-201.
- ____ (2012b) “La economía del conocimiento en América Latina: ¿Hacia la irrelevancia?”, *Cuadernos Geográficos*, 50, 169-185.

- DE LAGASNERIE, Geoffroy (2015) *La última lección de Michel Foucault (sobre el neoliberalismo, la teoría y la política)*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DUBET, François (2013) *El trabajo de las sociedades*, Madrid/Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- DUPUY, François (2011) *Lost in management (la vie quotidienne des entreprises au XXIe siècle)*, Paris: Seuil.
- ESTEVE, José M. (2003) *La tercera revolución educativa (la educación en la sociedad del conocimiento)*, Barcelona: Paidós.
- FORAY, Dominique (2000) *L'économie de la connaissance*, Paris: La Découverte.
- GARCÍA VILLEGAS, Mauricio, ESPINOSA, R. Jose Rafael, JIMÉNEZ, Angel Felipe y Juan David PARRA HEREDIA (2013) *Separados y desiguales*, Bogotá: Dejusticia.
- INNERARITY, Daniel (2011) *La democracia del conocimiento (por una sociedad inteligente)*, Barcelona: Paidós.
- KENT, Rollin (2002) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa (estudios comparativos)*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- LESOURNE, Jacques (1988) *Education & société (les défis de l'an 2000)*, Paris: La Découverte/Le Monde.
- LIPOVETSKY, Gilles (1994) *El crepúsculo del deber (la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos)*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- MASCAREÑO, Aldo (2010) *Diferenciación y contingencia en América Latina*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- MAURIN, Eric (2007) *La nouvelle question scolaire (les bénéfices de la démocratisation)*, Paris: Editions du Seuil.
- MORENO, Carlos Iván (2014) *Políticas, incentivos y cambio organizacional en la educación superior en México*, México: Editorial Universitaria/Universidad de Guadalajara/Universidad Nacional Autónoma de México.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2010) “Competencias en educación. Una mirada crítica”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15 (44), 289-297.
- OCEGUEDA HERNÁNDEZ, Juan Manuel, MIRAMONTES ARTEAGA, Ma. Antonia Y Patricia MOCTEZUMA HERNÁNDEZ (2014) “La educación superior en México: un estudio comparativo”, Ciencia ergo sum, 21, 181-192.
- OLIVÉ, León (2007) *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento (ética, política y epistemología)*, México: Fondo de Cultura Económica.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2015) “Panorama de la educación 2015”. (México – Nota País)”, Paris: OCDE. <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

- ORNELAS, Carlos (2009) *El sistema educativo mexicano (la transición de fin de siglo)*, México: Fondo de Cultura Económica.
- RICART, Consuelo, TZITZI, Morán y Cristina KAPPAZ (2014) “Construyendo un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida en México”, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/handle/11319/6756?locale-attribute=es&>
- RIVERA RÍOS, Miguel A. (2006) “Cambio histórico mundial y economía del conocimiento”, *Economía Informa*, (338), 6-14.
- ROMO BELTRÁN, Rosa Martha (2005) *Políticas globales y educación*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- SÀNCHEZ, Verenise (2015) “Avanza México hacia una sociedad y economía del conocimiento”, México: Agencia Informativa Conacyt. <http://conacytprensa.mx/index.php/sociedad/politica-cientifica/2428-avanza-mexico-hacia-una-sociedad-y-economia-del-conocimiento>
- SARTORI, Giovanni (2006) *Homo videns (la sociedad teledirigida)*, México: Punto de Lectura.
- SECRETARÍA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA (2013) *Programa sectorial de educación, 2013-2018*, México: Secretaría de Educación Pública.
- WEBER, Max (2005) *El político y el científico*, México: Editorial Colofón.
- ZABLUDOVSKY KUPER, Gina (2009) *Intelectuales y burocracia (vigencia de Max Weber)*, Barcelona: Anthropos Editorial.