



Andamios. Revista de Investigación Social

ISSN: 1870-0063

revistaandamios@uacm.edu.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
México

Rodríguez, Tania; Sermeño, Ángel

Pensar la universidad, hacer universidad. Entrevista con Manuel Pérez Rocha

Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 3, núm. 5, diciembre, 2006, pp. 259-280

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62830512>

- 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

PENSAR LA UNIVERSIDAD, HACER UNIVERSIDAD
ENTREVISTA CON MANUEL PÉREZ ROCHA

Tania Rodríguez y Ángel Sermeño

Pocos son los académicos que tienen la posibilidad de poner en práctica sus reflexiones y construir instituciones a partir de ellas. Asimismo, en pocas ocasiones, coincide que un rector universitario sea al mismo tiempo un experto en cuestiones pedagógicas. Este es el caso del ingeniero Manuel Pérez Rocha, especialista en educación, fundador y rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Manuel Pérez Rocha tiene una amplia y reconocida actividad profesional en el ámbito de la educación pública, lo que le ha llevado a desarrollar una reflexión permanente sobre el tema y a colaborar en las principales instituciones educativas nacionales, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta actividad desarrollada a lo largo de décadas ha estado acompañada de un trabajo como articulista en importantes medios impresos como *Excélsior*, *Reforma* y el semanario *Proceso*.

En la charla que a continuación presentamos, nuestro entrevistado, con una mirada histórica, cuestiona las falacias y mitos que impiden mejorar la calidad y la cobertura del sistema educativo nacional, critica el proceso de privatización de la educación superior y contribuye con sus reflexiones a la redefinición de la naturaleza y la función social de la universidad en la sociedad mexicana.

Desde su fundación en 2001, Pérez Rocha es rector de la UACM, proyecto universitario que ha incorporado innovaciones pedagógicas y organizativas que enfrentan hoy el reto de institucionalizarse; en la parte final de esta entrevista, el rector discute y aporta sus argumentos sobre los aspectos más controvertidos del modelo de universidad que en la UACM se propone.

—El modelo educativo del México posrevolucionario fue pilar de la formación de la identidad nacional y sustento de legitimación social gracias a su capacidad de ser canal de movilidad y desarrollo. Ese rol del modelo educativo ya no se percibe con nitidez y distintas voces, incluso, señalan su falta de vigencia y de viabilidad. En el caso específico de la educación superior, algunas de estas voces sostienen que su objetivo y papel político debe ser el de servir a los requerimientos del mercado, es decir, la educación superior tendría la tarea prioritaria de formar cuadros productivos como lo dicta el proyecto de la sociedad del conocimiento. En su opinión, ¿es legítimo este enfoque “productivista” en el contexto de la sociedad mexicana? ¿Hasta qué punto esta concepción es dominante en la organización del sistema de educación superior? ¿Podríamos reconocer otros proyectos políticos que conceptualicen el papel de la educación superior de manera distinta al enfoque hoy hegemónico?

—Son muchas preguntas, pero además a estas preguntas anteceden algunos planteamientos que deben ser revisados. Yo no estoy muy convencido de que pudiéramos identificar en la historia de la educación mexicana del siglo XX, después de la revolución, sólo dos momentos, uno en el que se buscó —sin afirmar que se haya logrado— hacer de la educación un mecanismo de movilidad social, y otro momento en el cual la educación se ve desde una perspectiva productivista. El siglo XX mexicano en materia educativa es bastante más complejo, más rico y más interesante. A grandes rasgos podemos identificar un primer periodo que iría de fines del siglo XIX hasta el inicio de la década de los años treinta; otro que sería propiamente el que corresponde a los años treinta; un siguiente periodo que iría desde principios de los cuarenta hasta mediados de los setenta y un cuarto que iniciaría en la segunda mitad de los años setenta y llega hasta nuestros días.

El primer periodo comprende cierto número de años prerrevolucionarios y posrevolucionarios, se caracteriza por una postura en materia educativa que yo llamaría clásica liberal, con una importante influencia progresista que incorpora visiones con orientación socialista o anarquista, que definitivamente encuentran una expresión en la propia Constitución de 1917, pues a pesar de que en la Constitución no se habla de socialismo, ni nada por el estilo, es indudable que en los debates de los constitucionalistas hay una influencia de los anarquistas, de los anarcosindicalistas

y de los socialistas, y éstos tienen una repercusión en la visión de la educación en ese momento.

Dichas influencias y movimientos, que tienen sus orígenes en siglo XIX, para los años veinte del siglo XX constituyen ya un movimiento social muy importante con múltiples iniciativas y proyectos que muestra un enorme interés por la educación en la sociedad mexicana, y que tiene una fuerte influencia socialista, izquierdista, progresista, como se le quiera llamar. Y es la presencia de este movimiento lo que genera que a principios de los años treinta se reforme el artículo tercero de la Constitución, donde se establece que la educación en México debe ser socialista.

Hay quienes sostienen que esta reforma a la Constitución fue resultado de maniobras habilidosas de unos cuantos diputados; yo creo que si se revisan los debates y las iniciativas, quedaría muy claro que esto no fue así, que la reforma constitucional fue la manifestación legal y jurídica de un movimiento social por la educación muy fuerte en el país.

Tenemos memoria, por ejemplo, de los programas educativos de José Vasconcelos en los años veinte. Si esta experiencia se convirtió en un movimiento tan importante fue porque, repito, no era sólo una iniciativa de algún funcionario o un secretario de Estado, sino porque en la sociedad mexicana había un fuerte interés por la educación y por la educación como un instrumento al servicio de la emancipación del pueblo. Cuando uno lee los discursos de las primeras dos décadas del siglo XX, encuentra que efectivamente la educación se ve como un instrumento de liberación.

—*¿Esta última afirmación es el rasgo distintivo de una posición de izquierda frente al problema de la educación?*

—Así es, los logros del Estado mexicano y de la educación socialista de los años treinta son extraordinarios, y no hay tiempo ahora para hacer un recuento de todos ellos pero, desde mi punto de vista, las acciones que emprendió el Estado tuvieron como uno de sus éxitos más importantes lograr una vinculación muy estrecha entre los esfuerzos educativos y los movimientos sociales, como fue la vinculación entre la educación y la reforma agraria y las luchas de las comunidades. Pero también la vinculación con la sociedad a través de proyectos propiamente educativos, como el IPN.

—*Generalmente el impacto de la educación socialista se valora en el nivel de la educación básica: la idea del maestro rural como agente del cambio social, de la reforma agraria y en cierta medida como el agente modernizador dentro del discurso revolucionario. Sin embargo, valdría la pena profundizar más en las influencias y efectos de la educación socialista en la educación superior, donde, si bien podemos reconocer la creación del IPN, también tenemos, en sentido contrario, la exigencia de autonomía por parte de la Universidad Nacional, justamente como respuesta a este modelo educativo. ¿Qué balance hace del impacto de la educación socialista en las instituciones de educación superior?*

—Se da un conflicto muy fuerte en la Universidad Nacional, cuya manifestación más importante es aquel famoso debate entre Alfonso Caso y Vicente Lombardo Toledano; pero no hay que olvidar que después de este debate la postura que ganó fue la de Lombardo Toledano, y para echarla abajo se generó todo un movimiento por la autonomía. Incluso esto mismo pone de manifiesto que en la sociedad mexicana las aspiraciones socialistas tenían una fuerza considerable; sin embargo no triunfaron de manera definitiva ni en la universidad, ni en el Estado. Esto se confirma a partir de 1940, cuando se registra un quiebre radical y las posturas del Estado en materia educativa cambian totalmente. Aunque formalmente permanece la expresión de *educación socialista* durante algunos años del gobierno de Manuel Ávila Camacho, en la práctica se da marcha atrás rápidamente. En este punto habría que considerar, por ejemplo, la manera como se reconceptualiza la educación técnica y la visión misma del Instituto Politécnico Nacional (IPN). En los años treinta, cuando se funda el IPN junto con otra serie de iniciativas, la educación técnica se ve como instrumento de emancipación del proletariado. Habría que recordar que el IPN nace como una institución que se propone darle armas al proletariado para que le permitieran apropiarse y dirigir el aparato productivo; esa era su misión inicial. Por ejemplo, al Politécnico ingresarían solamente jóvenes estudiantes provenientes de la clase obrera, de los sindicatos; por ello se tenían internados para que esos jóvenes hijos de la clase obrera pudieran cumplir bien con sus estudios. Era un proyecto claramente adscrito a una concepción de lucha de clases, habría que leer los discursos de Lázaro Cárdenas y de los dirigentes obreros para cerciorarse de ello.

Sin embargo, apenas sube al poder Manuel Ávila Camacho, se da un giro de ciento ochenta grados: la educación técnica ya no se considera más un instrumento para servir a la clase trabajadora, sino un medio para formar los recursos humanos que requiere el desarrollo del país y de la industria; o sea para formar los empleados asalariados que requiere el capital. Es un giro de ciento ochenta grados en materia educativa que se sumó a otros cambios bruscos en diversos ámbitos, por ejemplo sabemos muy bien que se suspende la distribución de tierras, la reforma agraria, en fin, se mediatizan muchas de las medidas que había impulsado Lázaro Cárdenas.

Este giro en materia educativa responde a un planteamiento muy simple: el argumento es que el país tiene que entrar en una fase de desarrollo; que este desarrollo tiene que ser el desarrollo industrial y que la industria requiere mano de obra calificada; entonces el sistema educativo tiene que dedicarse a la formación de esa mano de obra calificada. Éste es realmente el planteamiento que guía a la educación mexicana desde principios de los cuarenta hasta mediados de los setenta y se sustenta en la convicción de que el desarrollo del país depende de que la educación forme la mano de obra calificada que requiere principalmente la industria.

A mediados de los setenta, comienza a hacerse evidente una terrible disfuncionalidad, pues efectivamente el sistema educativo está generando mano de obra calificada, pero el aparato productivo ya no la está absorbiendo. Yo diría que a partir de entonces, en el Estado mexicano, lo que se da es una especie de desconcierto, no se sabe para qué educar. Se sigue sosteniendo que la educación es muy importante, pero por otra parte se sabe que hay subempleo y desempleo masivo de mano de obra calificada. Entonces, sin una orientación sólida, clara y bien fundamentada, se comienza a tomar una serie de medidas desarticuladas en los diferentes niveles de la educación; en la educación superior comienza la preocupación por la calidad, por la educación técnica, pero continúa el desconcierto. Por ejemplo, al crear el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (Conalep), se dice que es para formar los técnicos medios que requiere el aparato productivo, pero se dan cuenta de que eso no funciona y entonces lo convierten en bachillerato, o por lo menos dan a los estu-

diantes la opción de que hagan el bachillerato, para que puedan seguir ascendiendo a la educación superior.

A partir de 1976, una vez concluida la administración de Luis Echeverría, ya no se encuentra un proyecto claro respecto de lo que es la educación. En nuestros días subsiste el discurso de que la educación es muy importante, se dan diferentes argumentos, por ejemplo, uno que critico mucho, es que hemos entrado a la *sociedad del conocimiento* y que la *sociedad del conocimiento* requiere mano de obra altamente calificada y gente muy preparada, lo que desde mi punto de vista es una falacia redonda. En primer lugar, porque es falso que vivamos en una sociedad del conocimiento, vivimos en una sociedad capitalista donde lo que tiene primacía es el capital: si el capital puede usar el conocimiento lo usa y si no lo puede usar no lo usa y se acabó. Nada de que el conocimiento es lo que está dominando a la sociedad, eso es falso y lo es aún más desde el punto de vista del aparato productivo. Pero incluso en términos de la sociedad en general, ¿cuál conocimiento? Cuando vemos que aun las tecnologías más avanzadas, lejos de servir para difundir el conocimiento, han servido para difundir la estupidez, la estulticia, la ignorancia e incluso el pensamiento mágico, el no-pensamiento. Yo no sé cómo no nos escandaliza que sistemas que usan computadoras, satélites e internet nos sirvan para transmitir los horóscopos y las recetas de magia; ante esto debemos sostener que la educación tiene que seguirse desarrollando y enriqueciendo porque esa idea de la sociedad del conocimiento es una falacia.

—*Siguiendo su hipótesis, el conocimiento en esta sociedad es importante para el capital en la medida en que se vende y genera ganancias, por lo tanto es importante invertir en la producción de conocimiento en ciertas áreas, producir ciertas tecnologías; asimismo, es necesario para el capital invertir en la formación de cierto tipo de sujetos de conocimiento. En este contexto, frente al desconcierto descrito de la política educativa estatal a partir de los años setenta, presenciamos el boom de la educación privada en el nivel superior, que introdujo nuevas dinámicas en las políticas y estrategias de formación de las masas trabajadoras y en las de los cuadros de mando en la sociedad.*

—Habría que distinguir dos tipos de educación privada. Uno sería el de la educación superior privada destinada a formar los cuadros de mando

del sistema de producción capitalista y del Estado a su servicio, y otro sería el extensísimo sistema de educación privada mercantilizada y depauperada que tiene como única finalidad satisfacer las desorientadas e injustificadas aspiraciones de muchos jóvenes por tener un título profesional. Y digo desorientadas e injustificadas porque vemos que a estas alturas, como he señalado que viene ocurriendo desde mediados de los años setenta, hay un subempleo y desempleo masivo de gente calificada. De manera que los títulos no son garantía de nada. Entonces, este otro sistema o subsistema de educación superior privada es realmente un gran fraude. Se ha autorizado que mercaderes sin ningún escrúpulo instalen instituciones que llaman universidades y que, mediante cobros modestos, porque saben que se dirigen a un sector de condiciones económicas modestas, regalen los títulos a los estudiantes. Todo esto amparado o validado por el Estado.

El otro sector de la educación superior privada sí es un sector exigente y busca formar con una ideología y con ciertas características muy especiales a los cuadros directivos de las empresas privadas y del Estado.

—El desarrollo de una educación privada de baja calidad, además de los problemas descritos, se acompaña de un estancamiento del desarrollo de las universidades públicas. Y aún más, de una reducción de la propia idea de universidad. En este conjunto de situaciones, ya sea por omisión o complicidad, hay una responsabilidad del Estado.

—Sí, por supuesto, la responsabilidad del Estado es total y no se trata simplemente de omisión o desatención, se trata de una complicidad con esos negocios que se dedican a vender títulos profesionales que tienen reconocimiento de la SEP. Ninguno de ellos lo hace sin ese reconocimiento. La SEP no ha establecido ningún mecanismo eficaz para impedir que se defraude ahí a los estudiantes y esto viene ocurriendo desde hace muchísimos años. Yo estuve cerca de algunos de esos casos que me escandalizaban, y estoy hablando de principios de los años noventa, ya estamos en 2006, han pasado más de 15 años y no se ha establecido ningún tipo de mecanismo para revertir esta situación. Por tanto, la responsabilidad del Estado es total. Con respecto al asunto de la reducción de la idea de universidad, creo que ha logrado establecerse en la juventud, en la sociedad en general, la idea de que “universidad” es equivalente a pro-

ducción de profesionales, y que todas sus otras funciones, como la investigación y la difusión, están disminuidas e incluso desaparecidas en las instituciones privadas mercantiles de raquítica calidad. En algunas de las universidades privadas de elite sí se realiza algún trabajo de investigación y algún trabajo de difusión aunque muy escaso.

Considero que un problema muy serio es la privatización de la educación superior pública, no por la vía de que capitalistas privados compren acciones de las universidades públicas, lo cual obviamente no ocurrirá, pero sí por la vía de incorporar a la operación de las instituciones públicas criterios privados. Un ejemplo de esto son los criterios de financiamiento a la investigación, pues hoy se exige que la investigación sea redituable, o que por lo menos cubra sus costos. Con lo cual todo aquel que quiera hacer investigación tiene que buscar el financiamiento, lo cual implica que se asegure que los resultados de la investigación van a compensar las inversiones que se van a hacer. En la disminución de las funciones de investigación y de difusión también está influyendo la aplicación en las instituciones públicas de criterios privados, de criterios de interés privado.

—Y también habría que señalar un contraste curioso: mientras que, por un lado, los organismos controladores, reguladores o rectores de la educación permiten esta proliferación de universidades privadas de baja calidad, por el otro, estos mismos órganos fiscalizadores y controladores, o la misma SEP, introducen criterios de control en las universidades públicas, donde por ejemplo se liga el salario al desempeño, partiendo de un enfoque productivista. Es un extraño contraste controlar el ámbito público desde las instituciones rectoras de lo público con criterios privados y “liberalizar” sin freno y control el ámbito de la educación superior privada.

—El argumento que esgrimen es que las instituciones públicas trabajan con recursos públicos y por ello están obligados a garantizar que se esté haciendo un uso adecuado de tales recursos. Mientras que las instituciones privadas trabajan con dinero privado y, en este caso, se asume que cada una los maneje de acuerdo con las leyes del mercado. Este es, de alguna manera, el argumento que esgrimen para salir de esta contradicción.

—*Haciendo un símil con la explicación que nos dio sobre el periodo en el que se instauró la educación socialista en los años treinta, ¿podríamos pensar que estas definiciones u omisiones en las políticas educativas son también producto de su sociedad, de los consensos sociales que se han construido en las últimas décadas? Parece que estamos frente a una valoración social de “lo privado” como algo de mejores cualidades que “lo público”, lo que ha contribuido a que la idea de “lo público” se haya desvirtuado en muchos ámbitos de la vida social, por ejemplo en servicios sociales como la salud, pero particularmente en la educación. Si a esta hegemonía de los valores asociados a lo privado sumamos el fenómeno de reducción de la idea de universidad a ser una entidad dedicada únicamente a la formación de los profesionales que requiere el mercado de trabajo, tenemos como resultado una desvalorización de la representación social de la universidad pública. ¿Comparte esta opinión?*

—No diría que es una representación social generalizada. Yo creo que corresponde a ciertos sectores específicos de la sociedad. Incluso diría que, por ejemplo, dentro del Estado corresponde a los sectores más tecnócratas, más de derecha. Pues no necesariamente todos los actores del Estado compartirían esta visión, entre otras cosas porque hay un fuerte vínculo entre importantes sectores, funcionarios, directivos del Estado y algunas universidades públicas como es la propia UNAM. Aun cuando efectivamente hay una gran fuerza de estas ideas sobre las universidades, algunas instituciones, particularmente la UNAM, tienen fuertes defensores en el Estado. En este sentido, la UNAM está en una situación privilegiada, incluso manifiesta en el respaldo que le da el Estado. Pero hay que advertir que no es la misma situación de las universidades de los estados y de otras universidades públicas como Chapingo o la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

—*Si bien es cierto que la UNAM sigue siendo considerada la mejor universidad del país por amplios sectores nacionales e internacionales, no se sigue de esta situación que se valore de igual forma a la universidad pública en general. Me parece que a la mayoría de las instituciones de educación superior pública se les coloca en una especie de segunda división y su lugar ha sido suplantado cada vez más por las universidades privadas. Si bien la UNAM puede crecer más y seguir disputando el espacio con las universidades privadas, considero*

que el mejor camino sería la restitución del valor de la universidad pública en general.

—Efectivamente, y así lo planteo, la UNAM es una excepción en ese sentido y es una excepción por la fuerte presencia que tiene en el ambiente político mexicano, entre otras cosas, por ejemplo, a través de los gremios profesionales y los fuertes intereses asociados con ellos; los gremios más importantes como el de los médicos, los ingenieros, los contadores, los químicos, los abogados, tienen una vinculación muy estrecha con la UNAM, con la planta académica de las diferentes facultades de la UNAM. Uno a veces no puede distinguir entre los personajes del colegio de profesores de una facultad de la UNAM, el colegio profesional, y los funcionarios de ciertas áreas del Estado. Hay un vínculo muy estrecho entre ellos y yo creo que es lo que hace de la UNAM un caso excepcional.

—¿Y esta situación es producto de la casualidad de tendencias anónimas de la historia o hay algún tipo de proyecto social?

—Creo que es producto de la historia, porque finalmente la UNAM nace como la suma de escuelas profesionales que desde fines del siglo XIX constituyen el único espacio de educación superior del país y que obviamente son escuelas profesionales estrechamente vinculadas con la clase dominante. Son las escuelas profesionales que forman a los abogados, los médicos, desde mucho antes, y que en el siglo XIX, al desaparecer lo que fue la Universidad Real y Pontificia, quedan como los únicos espacios de educación superior que, repito, estaban estrechamente vinculados con estos profesionales y con las funciones que estos gremios desempeñaban en el Estado.

Este carácter profesionalizante y de federación de gremios profesionales muy separados entre sí es un vicio que afecta la historia de la UNAM. Incluso estas tendencias lograron arrastrar el intento de Justo Sierra por escapar a ellas cuando funda la Universidad Nacional a principios del siglo XX; él reúne a estos gremios profesionales y les pone encima la Escuela de Altos Estudios con la pretensión de que sea el espacio de investigación, de generación de nuevo conocimiento. Pero la dinámica de estas escuelas profesionales desbarata el proyecto y convierte lo que era la Escuela de Altos Estudios en nuevas escuelas profesionales,

véase el caso de la Facultad de Filosofía, que es una escuela profesional. El plan de estudios de la carrera de filosofía dice que el filósofo es el profesional que hace tal y cual cosa, y que puede encontrar empleo en tal o cual lugar. Se concibe la filosofía como una escuela que forma un profesional con un título y que va a ir a buscar empleo. Esto mismo sucedió también con otra rama del conocimiento, las ciencias, y entonces un biólogo no es el académico que se interesa por conocer el origen de la vida y desentrañar sus misterios, sino un profesional que puede encontrar empleo en la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnap). Así, espacios que alguna vez fueron concebidos con una vocación más académica y científica fueron arrastrados por esta visión profesionalizante y convertidos en escuelas profesionales. Esto es algo que debe revisarse críticamente.

—A esta discusión sobre el estado de la educación superior voy sumar un dato que nos permita seguir describiendo los retos actuales y abundar en particular en la necesidad de crecimiento de las universidades públicas. Las estadísticas muestran que sólo el 20% de la población entre 20 y 24 años tiene acceso a una institución educativa superior. Esto muestra la enorme desigualdad social del país, asistimos a una profunda desigualdad educativa y de oportunidades de educación. ¿Quién va a atender este déficit en la cobertura del sistema de educación superior? ¿Una política de Estado, un crecimiento de la UNAM, las “universidades” privadas de segunda división?

—Sin duda alguna que es una responsabilidad del Estado, y yo también estoy de acuerdo en que la UNAM por sí sola no podría resolver este problema. No me escandalizan las cifras, hay quienes sostienen que la UNAM ya es demasiado grande porque tiene 250 000 estudiantes, esto sería complicado si habláramos de una sola sede, hasta por los problemas logísticos que supone cómo van, cómo vienen, cómo comen los estudiantes. Pero si contamos que la UNAM es un sistema universitario con sedes en muchas partes, yo no vería imposible que siguiera creciendo. Ahora bien, creo que también necesitamos pensar que tenemos otras muchas instituciones de educación superior y este conjunto de instituciones de educación superior pública debiera asumir esta responsabilidad de atender la demanda. Obviamente patrocinadas por el Estado,

no puede ser más que el Estado. Nadie más puede sostener la educación superior pública y es falso que se pueda independizar financieramente del Estado. Por ello debe quedar claro que el Estado tiene que asumir esta responsabilidad y que debería asumirla por la vía de fortalecer todo un sistema de educación superior pública en el país. Un sistema integrado por las diversas instituciones que existen, y por otras muchas instituciones que habría que poner en marcha, donde se tenga la oportunidad de introducir innovaciones pedagógicas.

—*Si es responsabilidad del Estado enfrentar el problema de la cobertura, el problema de los recursos económicos resulta ineludible. En su opinión ¿el Estado mexicano invierte lo suficiente en educación superior?*

—Se invierte poquísimo en la educación superior, el gasto en la educación superior debería duplicarse o triplicarse en este país. No sólo para elevar ese 20% de cobertura, que yo creo que es aun menor, para por lo menos elevarlo a los niveles que tienen otros países latinoamericanos o asiáticos con recursos económicos semejantes a los de nuestro país y que andan por arriba del 40 por ciento. Me parece que una meta inaplazable sería duplicar el gasto para estar en condiciones de duplicar la matrícula y duplicar la atención a la demanda. En segundo lugar, habría que introducir mejoras en las condiciones de trabajo de muchas instituciones. Nosotros tenemos aquí, en la UACM, recursos razonables, la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) tiene recursos razonables, pero hay muchas universidades de los estados que están en una pobreza extrema: la universidad de Oaxaca, tengo entendido, recibe aproximadamente 13 000 pesos al año por estudiante, cuando la UAM y la UNAM reciben aproximadamente 65 000 pesos al año por estudiante.

El incremento de recursos tendría que considerar estas dos metas: por un lado, equilibrar las condiciones financieras de las instituciones públicas y, por el otro, plantearse como meta llegar por lo menos a una atención del 40 o 50 por ciento del grupo de edad en condiciones de cursar estudios superiores.

Por otra parte, yo no creo que en nuestras universidades se gaste ineficientemente el dinero, bastaría pensar que en universidades arropadas financieramente, como la UNAM o la UAM, se gasta apenas una

décima parte de lo que gastan las universidades norteamericanas. Es decir, al Estado mexicano un egresado le cuesta una décima parte de lo que le cuesta a las universidades norteamericanas, y en los resultados no se quedan muy atrás. Por ejemplo, un indicador de que nuestras universidades están dando una formación equiparable a la que obtienen los estudiantes norteamericanos es la enorme cantidad de egresados nacionales que hacen con éxito estudios de posgrado en Estados Unidos. Y si esta formación la logramos con una décima parte de los recursos que ellos gastan, quiere decir que no gastamos ineficientemente los recursos, al revés, los gastamos con una extraordinaria eficiencia.

—*Además de la cobertura, el otro gran asunto es la calidad de la educación. Y hay un gran mito construido alrededor de la universidad de masas, que relaciona cobertura con calidad, y que dice algo como: “no hay buena educación universitaria porque son muchos estudiantes, para que se les pudiera atender bien deberían ser menos; y como no hay más presupuesto para ampliar las escuelas, hay que restringir el número de estudiantes para mejorar la calidad”. ¿Pueden las universidades crecer sin bajar la calidad de su educación?*

—Por supuesto que se puede. Hace unos veinte años, el doctor Pablo González Casanova publicó un texto que se llamaba algo así como *Los doce mitos sobre la educación superior*, y uno de ellos era el que dice que hay una contradicción entre calidad y cantidad, y lo aborda y critica muy bien. A mí me parece que se trata de una gran falacia. Me gusta citar un pensamiento de Hans-George Gadamer, que es muy ilustrativo. Dice Gadamer que la cultura es el espacio donde lo que se distribuye no se divide sino que se multiplica, y esto es cierto. Probablemente los economistas-tecnócratas consideran que todo se mueve como en el comercio y que si alguien reparte diez manzanas entre diez personas, le toca a cada persona una manzana y además el que las repartió se queda sin manzana, pero en la cultura no ocurre eso. En la cultura quien posee algún conocimiento, algún valor cultural, lo puede repartir entre una, diez, cien personas y a las cien personas les toca exactamente el mismo valor cultural y, además, él no se queda sin esa cultura, por el contrario: en esa experiencia de transmitir la cultura este sujeto se enriquece. De manera que es inaplicable al caso de la educación y al espacio de la cul-

tura ese criterio mercantil-económico que dice que hay una contradicción entre cantidad y calidad.

Por otra parte, la educación superior mexicana tiene enormes espacios para elevar la calidad sin que esto implique la incorporación de muchos recursos, entre otras razones porque la calidad de la educación no tiene que ver exclusivamente con los recursos que aportan las instituciones, esto es con las aulas, los laboratorios, los sueldos de los profesores. Tiene que ver con muchas otras cuestiones, tiene que ver, por ejemplo, con el trabajo de los estudiantes. Y al respecto voy a decir algo que puede parecer un poco escandaloso: el resultado de la educación en términos cualitativos depende más que nada de lo que hace el estudiante, para que los estudiantes aprendan es necesario que los estudiantes estudien, cuanto más estudia el estudiante más aprende el estudiante. Y si nosotros hacemos estudiar más al estudiante, no nos cuesta más, porque los estudiantes no cobran por estudiar.

De manera que si un estudiante en vez de estudiar tres horas, estudia seis, no se duplica el gasto de la educación y, en cambio, sí se puede duplicar el resultado de la educación, particularmente los resultados en términos cualitativos. Esto no quiere decir que los estudiantes puedan estudiar solos y que esto se pueda resolver sin costos, porque para que el estudiante estudie se necesita que el profesor lo oriente, lo estimule, lo guíe, lo evalúe, etcétera.

El gran problema que hemos tenido en nuestra educación media y superior es que seguimos aferrados al método educativo más ineficiente y obsoleto, que consiste en que el profesor transmite oralmente los conocimientos al estudiante. Si aceptamos que la única manera de que el estudiante aprenda consiste en que el profesor le enseñe en las clases, y si queremos que el estudiante aprenda más, es necesario que el profesor le enseñe más y en este caso, si queremos que el profesor le enseñe más, vamos a tener que gastar más en el profesor. Pero si partimos del supuesto de que el estudiante aprende porque estudia, entonces hay que incrementar el trabajo del estudiante, y esto no representa necesariamente incremento de costos. Señalemos, por ejemplo, que no utilizamos la tecnología adecuada para la enseñanza, y no refiero a las computadoras, ni a internet, ni a nada de eso, me refiero a una tecnología magnífica y

de altísima productividad que fue inventada hace más de cinco siglos y se llama el libro impreso. En nuestra educación superior no utilizamos el libro. A mí con frecuencia me dicen “es que nuestra educación es muy libresca”, yo digo: ¡Ojalá fuera libresca! ¡Ojalá fuera más libresca! Nuestra educación superior está basada en la tradición oral y creo que si utilizaran bien los libros junto con otros instrumentos auxiliares como las guías de lectura, las guías de autoevaluación, etcétera, se podría sacar un provecho enorme del trabajo de los estudiantes.

—*Pero tal vez hacer este viraje en nuestra visión de la educación sí supondría costos, pues sería necesaria una profunda reestructuración de los valores sociales, es decir, si el éxito de la educación depende en gran medida de que un joven de 20 años dedique horas a leer, supone que este joven encuentra en su ambiente cotidiano una valoración social de la práctica de la lectura como algo importante y no como no estar haciendo nada o algo muy aburrido. Y en este caso la responsabilidad de transformar el contexto sociocultural ya no es sólo del Estado, sino del conjunto de los actores sociales.*

—Por supuesto, y una de las cosas que debemos tener presente es que hoy todo proyecto educativo trabaja a contracorriente. Y volvemos a ese mito de que vivimos en una “sociedad del conocimiento”, cuando ni en el aparato productivo ni en el ambiente social en general, ni en el ambiente político, ni en cualquier otro ambiente que busquemos, hay una valoración justa del conocimiento o de la gente de la cultura. Son sectores totalmente menospreciados y vistos como algo marginal, para elites exquisitas que, además, hasta cierto punto son incómodas y aburridas. ¿Cómo nuestros jóvenes pueden reaccionar frente a esto? Aquí se ve lo gigantesco de la tarea que tiene una institución que quiere ser una universidad que genere vocaciones de conocimiento entre los estudiantes. Estamos trabajando contra los valores que dominan en esta sociedad.

—*Si éstas son las características del contexto social; si la educación superior está marcada por las presiones profesionalizantes que suponen que la eficiencia terminal es la meta central aun sabiendo que los egresados no encontrarán trabajo; donde, como hemos discutido, se reivindican los valores asociados a “lo privado”, y la exigencia sería cumplir con la presión de una educación*

universitaria de alta calidad y asumir el compromiso de atender el problema de cobertura, ¿cómo nace una universidad pública? ¿Cómo nace la UACM?

—En primer lugar con muchas dificultades, con muchísimas dificultades, porque no hay una comprensión generalizada acerca de una propuesta alternativa, entonces la lucha por lograr concretar un proyecto diferente de universidad ha implicado, entre otras cosas, un gran esfuerzo por aclararlo y discutirlo dentro y fuera de la propia institución.

—¿Cuál ha sido el asunto más difícil de aclarar, o el que más incompreensión registra en su experiencia de estos primeros cinco años de vida de la UACM?

—Son muchos, pero un asunto que ha sido difícil de comprender es la distinción entre las dos funciones esenciales y distinguibles en una institución como ésta: la función académica que supone enseñar e investigar y la función jurídico-administrativa de extender certificados y títulos. En nuestro sistema escolar esta distinción no se hace; cuando se habla por ejemplo de las funciones de la universidad se dice que son tres: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Yo agrego a estas tres la función de certificación de conocimientos, y en las discusiones me dicen “en efecto, naturalmente”. ¿Cómo que naturalmente? No es natural que una institución que se dedique a la academia también se dedique a extender certificados y títulos; además, históricamente hay muchos casos de instituciones académicas que no extienden certificados y títulos. Así que, en primer lugar no es natural, y en segundo lugar, desde mi punto de vista, no establecer esta distinción de las funciones de la universidad ha generado terribles perversiones, una de las cuales consiste en que el otorgamiento de certificados y títulos se sobrepone a lo que son las actividades académicas: la generación, creación y transmisión del conocimiento. Esta sobreposición se da en todos los niveles porque, incluso operativamente, no se establece una distinción entre las dos funciones. En el aula, el profesor es también el funcionario público que con el poder de su firma le extiende un valor, un valor de mercado al estudiante. Debemos percatarnos de la perversión que significa que un señor que debía ser visto y apreciado por su conocimiento, por la generosidad con la cual lo trasmite, sea visto por el estudiante como un funcionario público que va a firmar al calce del acta de examen. Esto

pervierte el proceso educativo y no se critica. Cuando uno trata de explicar esto, lo ven a uno como si fuera un marciano y lo ven también con un rechazo muy grande. Y es éste el esquema que estamos planteando en la UACM, en busca de revertir esta situación y cambiar sustancialmente la figura del profesor de una manera muy positiva, desde mi punto de vista, porque estamos haciendo que el profesor se convierta en un auténtico intelectual, un académico que va a establecer una relación intelectual y académica con los estudiantes, y deje de ser aquel funcionario público que va a firmar un certificado. Pero como los profesores vienen acostumbrados a ser esto último más que lo primero, y como en el ejercicio de esta función de extender certificados es donde se asienta su poder, pues obviamente que hay una resistencia muy fuerte. Esta ha sido una de las cosas más difíciles de explicar y de entender.

Hay otras también, por ejemplo el cambio de criterio que orienta decisiones muy importantes en la universidad, como es el asunto del ingreso de los estudiantes. El criterio que predomina en nuestro sistema de educación superior, y que muchos anuncian abierta y explícitamente, es un criterio meritocrático. Se dice que la universidad es el espacio donde lo que funciona son los méritos; y en ésta institución estamos tratando de cambiar nuestra dirección, en primer lugar porque hay una confusión entre el concepto de logro y el de mérito; no es cierto que quien tiene más logros tiene más méritos porque todo depende desde dónde partió y en qué condiciones de trabajo lo hizo. Para ponerlo en términos muy sencillos, digamos que un estudiante que obtiene nueve de calificación no necesariamente tiene más mérito que un estudiante que obtiene siete o cinco de calificación, porque habría que valorar dónde empezó cada uno de los estudiantes y en qué condiciones lo hizo. Esto no quiere decir que vamos a ser complacientes con la ignorancia o con la falta de interés, es simplemente la constatación de un hecho: si un estudiante obtiene seis y otro nueve, probablemente hizo más esfuerzo el que obtuvo seis que el que obtuvo nueve, obviamente en el estudiante que obtuvo seis constatamos que tiene un déficit de conocimiento y que el estudiante que tiene nueve probablemente no, y ese es otro asunto. Lo que me parece fundamental es que no se confundan logros con méritos, pues hay muchas decisiones que se tienen que tomar en función de logros; si

un profesor conoce el 100% de un temario y otro conoce el 60% de ese temario, pues que imparta clase el profesor que conoce el 100%, pero esto no implica que tiene más mérito, implica simplemente el reconocimiento de quien lo va a hacer mejor porque tiene más elementos para hacerlo, pero no porque tenga más méritos, ¿quién sabe quién de los dos profesores tenga más mérito?

Cuando en la UACM admitimos a los estudiantes, no juzgamos méritos, por esta razón, porque aun cuando las evaluaciones previas fueran objetivas y confiables, no necesariamente nos dan datos de los méritos de los estudiantes, nos dan datos de sus logros. Además esas evaluaciones previas no son confiables, se sabe muy bien que el seis de una institución no es comparable con el de otra institución, hay instituciones muy exigentes y otras muy laxas; incluso dentro de una misma institución, entre un profesor y otro hay este tipo de diferencias. Entonces, equiparar méritos con logros y logros con calificaciones o promedios, son dos falacias juntas. Pero además el planteamiento que estamos haciendo en esta institución va exactamente en el sentido opuesto, nosotros consideramos que una institución como ésta, que tiene una vocación democrática y de atención preferente a quienes han estado en condiciones marginadas y de desventaja, la política debe ser darle más apoyo a quien más lo necesita, no a quien hipotéticamente más lo merece. Si la decisión es dar más apoyo a quien más lo necesita, entonces el esquema de ingreso a la universidad no tiene que atender estos criterios meritocráticos que supuestamente gobiernan el ingreso de otras instituciones; de todas maneras exigimos que los estudiantes tengan certificado de bachillerato. En concordancia con las leyes de este país y las determinaciones oficiales, el estudiante que concluye el bachillerato se supone que está preparado para entrar al nivel superior, entonces nosotros le reconocemos este derecho.

—*Y para hacer también la pregunta en positivo, ¿qué es lo que le satisface en estos cinco años de trabajo?*

—Encontrar que, y no exagero, miles de personas involucradas con este proyecto están muy comprometidas y están trabajando muy intensamente. Incluyo a estudiantes y profesores, no todos, y es explicable

porque, como decía, tanto estudiantes como profesores vienen de una tradición totalmente distinta, pero hay una gran cantidad de estudiantes y profesores que están seriamente comprometidos con el proyecto de esta institución. Esto me da una enorme satisfacción.

—*Dejar de lado la meritocracia y avanzar en la construcción de un criterio basado en la idea de derechos y de logros, y disociar las tareas de certificación de conocimientos de las de formación trae nuevos desafíos en las formas organizativas que la universidad debe darse a sí misma, ¿cuáles han sido las definiciones que en materia de organización se han tomado en la UACM y cuáles son los desafíos que aún vislumbra?*

—Tendría que decir en primer lugar que esos desafíos están presentes y que en este aspecto tenemos todavía muchas deficiencias y grandes retos, entre otras cosas porque nos hemos resistido a implantar una organización preconcebida, que pudiéramos haber copiado de cualquier otra institución; porque sabemos que eso frenaría mucho, pues en gran medida impediría la posibilidad de introducir innovaciones en el proyecto. También por la premura con la que nace la institución, esto hay que reconocerlo. A mí me encargaron el proyecto de la universidad a principios de 2001 y el planteamiento era que iniciáramos actividades en agosto, conseguí que nos dieran una ampliación hasta septiembre, pero en escasos seis o siete meses se tuvo que hacer todo y además en condiciones muy difíciles. Fue imposible, aunque lo hubiéramos querido, que tampoco lo quisimos, empezar con un esquema muy organizado, la estructura de gobierno, las autoridades, los cuerpos colegiados, la distribución de funciones, etcétera. Hubiera sido imposible que en seis meses se lograra eso, y menos cuando se quieren hacer cosas distintas. Pero también es cierto que me planteé la estrategia de ir estructurando la universidad conforme su vida lo fuera exigiendo y en la medida de lo posible con la participación de quienes se iban incorporando a la construcción de esta casa de estudios. Ello ha hecho que estos cinco años hayan sido muy difíciles, porque hemos trabajado con muchos déficits de organización que requirieron que apeláramos más que nada al sentido de responsabilidad de la gente. Pero estamos ya en un momento en el que tenemos que apurar el paso en materia de organización y lo estamos haciendo:

la ley que aprobó la Asamblea Legislativa del Distrito Federal nos da las bases para avanzar de una manera más sólida en este asunto. La ley considera un periodo de transición, que es el que estamos viviendo ahora, y finaliza en 2008 con la constitución del Consejo Universitario. La puesta en práctica de esa ley, con esta estructura transitoria, nos está dando una gran cantidad de lecciones que van a ser muy útiles para la conformación de la estructura ya más permanente de la universidad.

—Este modelo de universidad exige también cambios en los roles de cada uno de los actores, uno de ellos es el de los estudiantes y ya hemos hablado de algunos de los problemas que supone promover que los estudiantes estudien. El otro actor del proceso es el profesor, el profesor-investigador en este modelo. ¿Qué ventajas, qué desventajas, qué problemas visualiza en esta figura de profesor-investigador en el marco de las universidades públicas, y en particular en la UACM?

—No le veo desventajas, le veo dificultades para llevarlo a la práctica. Retomamos la idea del profesor-investigador de, entre otros lados, la UAM. Hace unos días, a partir de una reunión circunstancial que tuve con algunos de los fundadores de la UAM, me decían que tuviéramos mucho cuidado con la figura del profesor-investigador, porque ellos estaban viendo muchos problemas, ahora tengo la inquietud de ver de qué se trata. De cualquier manera, nos queda claro que hacer realidad esta figura del profesor-investigador tiene retos muy fuertes. Se ha venido planteando como ideal la vinculación de la investigación con la docencia, hay muchas proclamas y propuestas, pero su concreción es difícil. Me parece que no se ha prestado atención suficiente a uno de los lados de este vínculo, hay mucha preocupación por la investigación y cómo hacer que los investigadores le quiten un poco de su tiempo para dedicarlo a la docencia y cosas por el estilo; pero a lo que hace falta hincarle el diente es al otro lado, a la docencia. Creo que si la docencia no se modifica será muy difícil vincular la investigación con la docencia y, por lo tanto, lograr la figura del docente-investigador. Una docencia que consista en que el profesor se pare frente al grupo y año tras año repita los mismos temas de un programa que no cambia, pues es muy difícil que se vincule con la investigación, porque ese profesor está convertido en una

máquina, y un investigador tiene que ser una persona creativa, imaginativa. Si la docencia dejara de ser eso y se convirtiera en una tarea creativa e imaginativa, en la cual el profesor tiene la oportunidad de innovar, de hacer propuestas, de incorporar en sus programas de estudio lo que él está aprendiendo en la investigación, entonces es factible lograr esta vinculación. Hay que transformar la docencia, impedir que el profesor siga siendo una máquina que repite información de una manera mecánica, en este sentido hemos tratado de establecer en ésta institución condiciones que propicien ese camino docente. En primer lugar con la reducción de los grupos a cuando mucho 25 estudiantes y, en segundo, garantizando que todos los profesores sean de tiempo completo, que todos los profesores tengan su cubículo, con su computadora, con las instalaciones adecuadas para que puedan trabajar, que todos los profesores sean razonablemente bien remunerados. Dadas estas condiciones, ahora lo que nos hace falta es que el profesor se comporte de manera diferente en la docencia, eso implica también hacer una revisión de los programas de estudio para lograr que no sean tan rígidos, tan específicos, que no se le preste tanta atención a la transmisión de información, información de datos o información de teorías. Porque finalmente un profesor que está explicando las leyes de Newton, está transmitiendo información, información teórica. Nuestro reto es hacer que los programas propicien en el aula, en la tutoría y en la asesoría, la generación de habilidades de pensamiento, de trabajo de investigación, de los propios estudiantes.

—Escuchando estas reflexiones sobre la UACM y sobre el diagnóstico general que plantea sobre la universidad, uno no puede dejar de pensar que no vamos a poder resolver esta crisis si no logramos encontrar alguna manera para que las instituciones involucradas y las personas que toman decisiones se sensibilicen ante los problemas de la educación superior.

—Un grave problema es que en el Estado y en los responsables del sector educativo, pero también en las universidades, hay una carencia de análisis sobre esta cuestión. La universidad no reflexiona sobre sí misma y sobre toda esta problemática; no reflexiona sobre su vinculación y su inserción en esta sociedad y tampoco sobre lo que esta sociedad

representa para las tareas universitarias. No hay una reflexión sobre este asunto. Bastaría ver que, en nuestras instituciones, los espacios especializados en esta tarea, si existen, son extremadamente débiles. Un caso que me escandaliza es el hecho de que, en la UNAM, la única dependencia que se dedicaba a reflexionar sobre cuestiones pedagógicas y didácticas, y que realizaba un estupendo trabajo de reflexión sobre estas cuestiones, el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), fue borrada de un plumazo en la administración del doctor Barnés. Con la desaparición del CISE pareciera que en la institución de educación superior más importante de este país se considera innecesario reflexionar sobre estas cosas; claro que existe otra dependencia, el Centro de Estudios sobre la Universidad, pero tiene otra orientación, pues la mayor parte de su trabajo, atendiendo a su propio origen, tiene que ver con cuestiones históricas. Cuestión que me parece también muy importante, pues supongo que no resolveremos muchos de nuestros problemas hasta que no tengamos una visión más objetiva de la historia universitaria en este país. Este trabajo histórico, que valoro mucho, tiene que traducirse en planteamientos y propuestas para la situación actual. En este sentido lo que nos está haciendo falta es hacer una historia al revés: no empezar por rastrear en los archivos los documentos de la fundación de la Universidad para ver qué luz nos arroja sobre el presente, sino al revés, partiendo de la problemática contemporánea irnos hacia atrás y tratar de ver sus orígenes, para intentar que la historia nos ayude a resolver los problemas contemporáneos.