

## UNA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA: INSTITUCIONES, SABERES Y MERCADO

*Philippe Dautrey*

### I. INTRODUCCIÓN

Después de la Revolución mexicana, el sistema de educación superior se supeditó al Estado, imponiéndose la laicidad. Éste no abandonó su papel educador hasta la década de los ochenta cuando la creciente demanda educativa dio pie al surgimiento de numerosas instituciones privadas. Sin embargo, se quedó con la rectoría del sistema conformado tanto por ellas como por las instituciones públicas (universidades estatales, tecnológicas, politécnicas e interculturales, institutos tecnológicos, escuelas normales, Colegios y otras instituciones de índole cultural).

La apertura al mercado para absorber la mayor demanda de educación superior ha generado fenómenos de polarización a semejanza de lo que ha acontecido en otras esferas de la sociedad. Por un lado, se acentuó la estratificación entre las instituciones particulares. Unas cuantas escuelas privadas, dedicadas a la formación de la élite para brindar a sus egresados salidas profesionales en las grandes empresas y cada vez más en la alta administración, coexisten con un sinnúmero de establecimientos que constituyen un sector precario con poca calidad educativa y cuyos títulos no garantizan un buen empleo. Así como la informalidad es una forma de ocupación inestable, lo es también la escolaridad en este sector, en el sentido de que ofrece por lo general un entorno académico volátil. Y por si fuera poco, dicho sector ha crecido más rápido que las universidades públicas.

Por otro lado, la mercantilización de la educación superior llevó a la desvalorización de los saberes. Para decirlo con las palabras de Foucault, se convirtieron en saberes “sometidos”, esto es, “descalificados por la jerarquía de los conocimientos y las ciencias” (2000:21).

Esa apertura de la educación superior mexicana al mercado y su repercusión en las instituciones y los saberes es lo que nos proponemos analizar en este trabajo. Con tal propósito, mostraremos primero el lugar del Estado en el sistema de educación superior y el auge de lo que se podría llamar el “mercado

instructor”. Luego, observaremos el contexto de los saberes a la luz de su tradicional enfoque a lo profesional y de su más recién mercantilización. Por último, consideraremos las consecuencias de esos cambios.

## II. DEL ESTADO EDUCADOR AL ESTADO RECTOR

### Elitismo y secularización

Antes de la conquista, ya existía la preocupación por la educación en el mundo mexica, dada la importancia que ella representaba para la consecución del proyecto del Estado. Ésta estaba separada entre lo doméstico (el *telpochcalli*) para los hijos del pueblo y lo escolar (el *calmécac*) para la élite. Esa polarización hasta cierto grado se reprodujo al llegar los españoles, quienes atendieron primeramente la educación de los hijos de caciques, siendo el Colegio de Tlatelolco el epicentro del sistema (Kobayashi 2007:175 y 188-189).<sup>1</sup> La apertura de la Real y Pontificia Universidad, a mediados del siglo XVI, significó que a su vez, los criollos se beneficiarían de la educación del más alto nivel (Zoraida Vázquez y al. 2006:23). Ésta, además de apoyar la formación de la élite que impuso el orden colonial en la Nueva España, fue sometida a la misión principal de los conquistadores; la fundación de una nueva cristiandad basada en el modelo de la Contrarreforma católica (a diferencia del islamismo, el cristianismo nunca introdujo una distinción entre disciplinas cristianas y no cristianas no obstante el elevado rango de la teología; *scientia* se refería indistintamente al conocimiento religioso y secular) (Burke 2002:124 y Martínez López-Cano 2006:58).<sup>2</sup>

La disputa acerca de la orientación confesional o secular de la educación, que se plasmó en relaciones de conflicto y de alianza entre la Iglesia y el Estado, marcó el periodo posterior a la Independencia (el despotismo ilustrado ya había tratado de limitar el poder de la Iglesia a partir de los años 1750).<sup>3</sup> En realidad, fueron los ordenes católicos los que fundaron los primeros establecimientos de nivel superior, con el propósito de formar el clero destinado a las parroquias. Todavía era muy significativo entonces el peso de lo religioso al establecerse la Primera República (1824-1835) pues los pocos colegios de la capital estaban en manos de los seminarios conciliares (Zoraida Vázquez y al. 2006:127). Durante su segunda presidencia (de junio a julio 1833), si bien el dictador Santa Anna agrupó a todos los colegios y universidades bajo la denominación de colegios nacionales en un intento por erigir el Estado en última autoridad, no se vislumbró la laicidad de la educación superior. Santa Anna pretendió también responder a la demanda creciente de funcionarios para reemplazar a los políticos y notables del periodo colonial (Zoraida Vázquez 2009:129 y 79-82). Dicha finalidad causó la creación de la Universidad Nacional de México en 1910, convergente con el proyecto de Porfirio Díaz (presidente de 1876 a 1880 y de

1884 a 1911) de crear un sistema nacional unificado de educación pública capaz de producir las transformaciones del país.

Fue sólo con la revolución de 1910 cuando se impuso la laicidad, que ya estaba establecida en el mosaico educativo oficial desde 1874. Además, la constitución de 1917 que emanó de dicha revolución afianzó el carácter educador del Estado. Todas las escuelas particulares entonces tuvieron que sujetarse a la vigilancia oficial, según estipulaba el artículo 3° (al modificarse en 1992, se relajarán los rígidos controles del gobierno). Sin embargo, los revolucionarios apenas mencionaron la educación superior cuya organización no les parecía crucial dadas las condiciones materiales del país. Lo urgente era la educación de las masas (Ornelas 2009:61). Por su parte, la antigua inquietud por la unificación del sistema educativo se reanimó en la época de Calles (presidente de la República de 1924 a 1928) pero se tuvo que esperar unos años más para que se concretizara debido al conflicto armado con la Iglesia (entre 1926 y 1929, la Guerra Cristera opuso el gobierno de Calles a los católicos que resintieron tanto la aplicación de la constitución de 1917 como las leyes gubernamentales orientadas a restringir la autonomía de la Iglesia en la educación). No será hasta la década de los treinta cuando la educación socialista proporcionará el motivo para centralizar aún más las decisiones sobre los contenidos de la educación en el Estado. Éste consolidará también su rol educador al financiar el nivel superior y crear instituciones de carácter tecnológico y cultural (ibid.:217, 220 y 263).

A la postre, el sistema de educación superior resultó predominantemente laico pero preñado del elitismo ya existente desde la época pre-hispánica. Facilitó el acceso de las clases privilegiadas a las prestigiosas carreras civiles y a los altos puestos de la administración. En cambio, a las clases bajas, se las destinó a la educación pública básica y a los aprendizajes instrumentales (primeras letras y cálculo elemental). Todavía en la década de los setenta, las matrículas en el nivel universitario abarcaban únicamente al 5 por ciento de población de entre 20 y 24 años de edad, contra un 23 por ciento en la actualidad (entre 1970 y 2000 la cobertura nacional de educación superior se incrementará en un 300 por ciento) (Cámara de Diputados 2005 y Escobar Latapí, Pedraza Espinoza 2010:380).

### **El auge del “mercado instructor”**

En los años cuarenta, el Estado educador se apartó de la educación socialista y acicateó la unidad nacional, que en adelante constituiría un cimiento del régimen corporativo. El acceso a la educación se ofreció a las clases subalternas como un mecanismo legítimo de movilidad social, en lugar de la lucha de clases del periodo anterior (Ornelas 2009:58-59). El sistema de educación superior por su parte entró en una dinámica de crecimiento a partir de 1950 – el número de estudiantes aumentó en más del 150 por ciento en esta

década (Malo 2006:44). Pero fue en los años setenta cuando se dio el mayor desarrollo de la historia en cuanto a matrículas, planteles y personal docente. Tal expansión, que se explicó por los cambios demográficos que atravesaba el país así como por la extensión de la clase media y la demanda de aquellos que se beneficiaron de las políticas de ampliación de la cobertura de la educación básica en años anteriores, fue posible gracias a la aportación del gasto público en educación (Escobar Latapí y Pedraza Espinoza 2010:379).

Las universidades públicas después de haberse beneficiado de un aumento de dicho gasto de más de seis veces, en términos reales, en esa década, sufrieron después importantes recortes en los años ochenta (en un 30 por ciento). En efecto, a partir de 1983, el gobierno contuvo el gasto a consecuencia de la crisis fiscal y de la caída de los precios del petróleo y lo reorientó hacia áreas como educación básica y vocacional, salud, extrema pobreza, etc. que emergían como prioritarias (Kent 2002:49, 92 y 277). Dichos recortes provocaron una pérdida de calidad de las universidades públicas, mismos que las obligaron a limitar el número de aspirantes, definiendo criterios más rigurosos para los exámenes de ingreso (Kent 2002:42 y Escobar Latapí y Pedraza Espinoza 2010:379). Fue entonces cuando la demanda por parte de los estratos medios y altos de la sociedad vino desplazándose hacia algunas universidades privadas de élite (Kent 2002:41-42). Al mismo tiempo, un sinnúmero de nuevas escuelas particulares empezaron a funcionar como receptores de la demanda que seguía incrementándose, a pesar de que se crearon institutos tecnológicos públicos inspirados en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en varias regiones del país. Así, la matrícula en el sector privado creció a un ritmo más rápido que la de las universidades públicas (de hecho, se aceleró la tendencia iniciada desde la segunda mitad de los años setenta cuando comenzaron a surgir escuelas orientadas a captar la demanda de cursos nocturnos de bajas exigencias). El número de instituciones de nivel superior privado llegará a pasar de 47, en 1960, a 258 en 1993 – el porcentaje del gasto de dichas instituciones creció 6.8 por ciento del gasto total en educación superior en 1980 al 22.1 por ciento en 1990, mientras que el aporte público transitó del 75.9 por ciento al 63.9 por ciento entre las mismas fechas (Kent 2002:218; INEGI 2010).

Con todo, el gasto público en educación superior ha sido creciente, a precios constantes, aunque osciló durante las crisis (todavía en el ciclo escolar 2008-2009, las universidades estatales e instituciones de enseñanza superior de carácter público acogían a dos tercios de la población estudiantil). Pero no se incrementó lo suficiente como para satisfacer toda la demanda (Escobar Latapí y Pedraza Espinoza 2010:379-380). Así que el Estado dejó que irrumpiera el mercado, conservando las funciones normativas del sistema<sup>4</sup>. Tanto más fácilmente que ese giro concordó con la ya predominante ideología neoliberal. Para ésta, la participación del Estado en la educación superior tendría como

consecuencia que se favorezca sobre todo a los estratos medios y altos, debido a que son los que acceden principalmente a este nivel. Con lo cual se reforzaría la desigual distribución del ingreso.

### III. EL CONTEXTO DE LOS SABERES

#### **La prioridad a la enseñanza profesional**

Una característica fundamental de la educación superior pública en América Latina, ha sido la prioridad otorgada a la enseñanza profesional, la cual dejó un espacio reducido a la formación general (salvo en la Argentina, la oferta de capacitación profesional de nivel superior fuera de la universidad se ha mostrado insuficiente). Además, el ideal de la universidad como centro de investigación, que se generalizó en los países desarrollados durante el siglo XIX, se ha visto más tardío. La contratación de profesores-investigadores fue por lo general diminuta y se prefirió emplear a docentes de tiempo parcial (Kent 2002:11-12, Malo 2006:44; Ornelas 2009:342). En México, desde el triunfo de la República en 1867, la educación no tuvo como propósito principal procurar una formación general sino modelar al ciudadano y al productor, en ese sentido todavía existe la necesidad de equilibrar la oferta entre ésta y la educación técnica (Ornelas 2009:97; UMAP 2008). El ideal de proporcionar una formación general amplia a través de la universidad estuvo ausente, salvo excepciones como la de Vasconcelos (secretario de Educación Pública de 1921 a 1924) y su búsqueda de consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales universales. A raíz de la crisis económica de 1929 y al iniciar la primera etapa de sustitución de exportaciones, se reafirmó la preponderancia de lo práctico sobre lo teórico. La cultura general y la reproducción de valores y actitudes intelectuales fueron dejadas a la iniciativa personal de quienes ascendían en la escala social o eran ya privilegiados de antemano (Ornelas 2009:98). Desde entonces, las universidades mexicanas se confinaron principalmente a la formación de cuadros para modernizar la sociedad, organizándose como federaciones de escuelas profesionales e impartiendo carreras ligadas a su tradición liberal (derecho, medicina) así como ingenierías (en Europa, éstas estaban fuera del currículum universitario). En tal panorama, no hubo espacio para la investigación básica, por lo menos hasta los años sesenta.

Así pues, la educación superior mexicana sigue siendo utilitarista. Se encamina principalmente a reproducir las habilidades, destrezas y rasgos necesarios (puntualidad, disciplina) para el trabajo productivo. La memorización y la repetición todavía predominan, en detrimento de la creatividad y las actividades de investigación. En cuanto al autoritarismo aún imperante, no enaltece a la responsabilidad (ibid.:49, 94 y 159-160).<sup>5</sup> En realidad, la inserción en la globalización de países como México, basada en la maquiladora y la mano

de obra barata, fomenta una educación técnica que facilite la incorporación rápida al mercado laboral (Venegas Calle y al. 2003:16). En tal contexto, la demanda de recursos humanos altamente calificados se encuentra limitada. De hecho, existen en el país azteca excedentes de profesionistas en numerosas áreas (carreras relacionadas a la empresa, derecho, educación, ingenierías, arquitectura), como ya se lo advertía a principios de la década (ANUIES 2003:258-259).<sup>6</sup>

Con todo, la preocupación por la calidad pasó al primer plano cuando creció la matrícula en la educación superior. Durante los años setenta y ochenta, el gobierno buscó, entre otras soluciones, instalar el postgrado e institucionalizar la investigación. Respecto al primero, se desplegó de manera desordenada desde los establecimientos públicos, los cuales se beneficiaron del financiamiento preferencial del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, creado en 1970), hacia el sector precario de escuelas privadas – la matrícula en ese nivel aumentó del 2.8 por ciento del total en 1970 al siete por ciento en el año 2000 (INEGI 2010). En estas últimas, los estudios de postgrado, que comprenden principalmente las maestrías, están centrados en la transmisión de conocimientos apenas más especializados que los de licenciatura. Atraen a una clientela que busca antes que todo un título (Kent 2002:61, 335 y 349).

En el área de investigación, inexistente en el sector precario privado, el Conacyt funciona como promotor y foro de representación del segmento restringido de académicos integrados al Sistema Nacional de Investigadores, fundado en 1985 (en ese año había 1625 investigadores miembros y 12092 para el año 2007) (INEGI 2010). Además, el énfasis en la concesión de becas individuales para estudiar en el extranjero, sin una inversión paralela en la creación de programas de investigación, hizo que al final de los años ochenta México tuviera un número reducido de investigadores respecto del tamaño de su cuerpo docente (todavía en 2010, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más importante del país, sólo un 0.49 por ciento de los docentes eran doctores). El efecto multiplicador fue también muy bajo, en el sentido de crear mecanismos endógenos de formación de la comunidad académica. Por último, la autonomía de los investigadores dejó de ser una forma de defensa de la libertad intelectual para convertirse en un instrumento de negociación de sus intereses ante las autoridades gubernamentales (Kent 2002:69, 85, 91 y 280-281; UNAM 2010)<sup>7</sup>. Sin embargo, se desarrolló en las universidades mexicanas más investigación básica que en toda su historia (Ornelas 2009:190).

## El giro hacia lo mercantil

Los cambios económicos y sociales, junto con el contexto institucional, modifican el estatuto de los saberes. Así, conforme avanzó la civilización moderna, el saber cuantitativo, o útil, que sustenta la industria y el comercio cobró importancia y hasta llegó a asociarse con la 'objetividad' mientras que se redujo el peso del saber cualitativo, o liberal; clásicos griegos y latinos.<sup>8</sup> Los mismos cambios plantean también a los saberes continuas exigencias de adaptación, que se realizan mediante la especialización del currículum de las instituciones educativas y la incorporación de nuevas asignaturas y prácticas. En México, el Estado es quien reguló dichos procesos desde el período de la industrialización. No obstante, el sector privado desempeña un papel mayor dado su crecimiento a partir de los años ochenta.

Varias son las consecuencias. Por un lado, dicho sector tiende a deformar aún más la oferta de educación superior. Para recortar los costos, se concentra casi únicamente en carreras (contaduría, administración de negocios, derecho y educación) donde ya existe un excedente de egresados debido al insuficiente crecimiento económico (ANUIES 2003:253-256)<sup>9</sup>. En efecto, los gastos de equipamiento en tales carreras son bajos, por lo que el costo por alumno es netamente inferior al de la mayoría de las universidades públicas. Además, el sector privado brinda un mayor número de carreras de corta duración y contrata a pocos profesores de tiempo completo (Kent 2002:150, 172, 227 y 247 y Ornelas 2009:185). Lo anterior es también el causante de la reducida matrícula en el área de ciencias naturales y exactas en México. Por otro lado, las instituciones particulares se localizan casi exclusivamente en las zonas urbanas del país, a causa de la necesidad de cobrar sus servicios (Zoraida Vázquez 2009:222). También están ubicadas en las regiones más desarrolladas. En el nivel superior privado, el Distrito Federal y el estado de Puebla contaban así con el mayor número de escuelas a mediados del último decenio (Cámara de Diputados/CESOP 2005).

Se plantea igualmente la cuestión de la calidad de los saberes en el sector precario de la educación superior privada. De hecho, en esta última se acentúa el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aun cuando ni siquiera se cuentan con buenos servicios de biblioteca (Ornelas 2009:193). Los contenidos por su parte suelen estar encaminados hacia conocimientos prácticos con menoscabo de las competencias complejas y del contexto de las relaciones sociales (prevalece el conductismo, esto es, la formación de actitudes apropiadas a las características del gremio del que formarán parte los estudiantes).<sup>10</sup> Con todo, no se puede hablar tanto de censura de la libertad de cátedra (la ortodoxia, para Foucault) como de un control a partir de los programas de estudios (la ortología), a los que corresponden visiones del mundo,<sup>11</sup> tal como lo mostró

Sarah Babb (2003:193-215) en su indagación sobre la divergencia del programa en economía en la UNAM y en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), canalizándose este último en asignaturas orientadas a la empresa y su doctrina. En suma, un control ideológico se oculta debajo del currículum.<sup>12</sup> Así, la posibilidad de elegir entre numerosas escuelas no implica necesariamente mayor libertad (en rigor, la misma supone la capacidad para la crítica, con miras al interés general) (Venegas Calle y al. 2003:29-30, 32 y 66; Tiramonti y Ziegler 2008:120; Ornelas 2009:88-89).

Por último, las aspiraciones de ascenso social antes tramitadas a través la ampliación de la oferta educativa del Estado se desviaron hacia el mercado (Zoraida Vázquez 2009:216). Al mismo tiempo se insinuó, debajo de la valorización de la libertad individual, la idea de que cada uno elige la institución en donde cursa la carrera. Pero sólo los alumnos provenientes de los estratos más altos pueden optar. Los que pertenecen a la clase media baja no pueden sino recurrir al sector precario de la educación superior privada, de no conseguir el ingreso en una universidad pública (Escobar Latapí, Pedraza Espinoza 2010:390).<sup>13</sup>

#### **IV. EDUCACIÓN SUPERIOR Y MERCADO**

##### **Mayor estratificación de las instituciones**

La introducción de la competencia en el universo escolar supone que las familias sin capital cultural puedan informarse y evaluar la calidad de las escuelas, concebidas como agencias de servicios. Pero la puesta en aplicación de este principio es complicada (Maurin 2007:226). En el caso mexicano, sólo las clases medias-altas urbanas tienen acceso a una información confiable a propósito del nivel de cada escuela y pueden hacer frente a los gastos de transporte que significa tener que trasladarse a la de su gusto. Así, bajo la apariencia de que todos pueden competir, la libre elección de establecimientos autónomos mantiene las disparidades entre los diferentes grupos sociales (Ornelas 2009:33 y 232).

En definitiva, hay más desigualdad educativa en los países que estimulan la libertad en la elección, bajo el disfraz de la igualdad de oportunidades, que en los que democratizan la educación. La competencia conduce menos a una mejora en el desempeño de los docentes que a una estrategia de enrolamiento de los alumnos más destacados y de los que más capacidad económica tienen, mediante el montaje de currículos de prestigio asentados en los saberes ‘que cuentan’ – es decir, aquellos que permiten preservar el rango social (Maurin 2007:226-229).<sup>14</sup> De tal suerte que se apuntala la jerarquía de los establecimientos con base al nivel de los alumnos y a la situación social de sus familias así como sus experiencias y representaciones acerca de la educación.



Asimismo, el valor de cambio en el mercado laboral de títulos escolares de grado similar varía según la institución que los otorga.<sup>15</sup> En resumidas cuentas, el mercado educativo es, más que un mercado propiamente dicho, un espacio donde se realizan ‘apareamientos selectivos’ entre instituciones y alumnos cuyo fin es mantener el cierre social y determinados valores e ideologías (Steiner 2007:109).<sup>16</sup>

Tales arreglos se produjeron igualmente en la educación superior privada en México. En primer lugar, se constituyó un núcleo de escuelas de élite. En los años setenta, frente a la expansión de la matrícula en las universidades públicas, particularmente en la UNAM, y ante la pérdida de la calidad educativa, las élites rechazaron el ámbito público a favor del privado. El ser egresado de una institución pública dejó de proporcionar prestigio y las élites se refugiaron en un puñado de escuelas particulares como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el ITAM o el Instituto Panamericano de Altos Estudios Empresariales, del ultra-conservador *Opus Dei*, los cuales sustituyeron paulatinamente a las universidades públicas en su papel de formadoras de cuadros para las grandes empresas y de la alta administración del Estado<sup>17</sup> (visto que en México los agentes informales ejercen aún una gran influencia a nivel institucional, el reclutamiento de esos ejecutivos se realiza mediante mentores, o sea, docentes influyentes que funcionan como enlaces).<sup>18</sup> Desde entonces, las élites, que solían egresar de instituciones públicas como la Escuela Nacional Preparatoria y la UNAM, provienen en gran parte de las escuelas privadas mencionadas arriba así como de la Anáhuac (Kent 2002:240, Babb 2003:234-235, Ai Camp 2006:15, 115 y 155-156 y Ornelas 2009:192). Pero varios factores llevaron a la élite a fundar sus escuelas. Uno fue la creciente politización en las universidades públicas (Ornelas 2009:191)<sup>19</sup>. Otro fue el que segmentos de la clase empresarial percibieron las carreras liberales como poco útiles para impulsar el desarrollo económico, así establecieron escuelas como el ITESM que formarían a dirigentes empresariales. Por otra parte, el perfil de la élite del poder que se transformó a principios de la década de los ochenta provocó que el político tradicional fuera sustituido por el tecnócrata del que necesitaba la nueva burocracia dedicada a impulsar el proyecto neoliberal en el país -cambió a la par el origen geográfico de dicha élite; de la provincia hacia la capital del país y en menor medida hacia otros importantes centros urbanos (Castro Escudero, Oliver Costilla 2005:97 y Ai Camp 2006:148, 278 y 281)<sup>20</sup>.

En segundo lugar, se expandió el sector precario a partir de los años ochenta. Éste absorbió la demanda de credenciales académicas de los grupos medios y medios bajos en pos de ascenso social (de ahí el nombre de sector credencialista). Por lo general, las escuelas siguen la demanda ‘de moda’ (diseño, publicidad, etc.), pero no establecen mecanismos fuertes de cierre social y ofrecen a su clientela condiciones de ingreso laxas así como colegiaturas

comparativamente ‘baratas’. Las integran quienes no pueden sufragar las costosas colegiaturas de las escuelas de élite o bien solicitan horarios flexibles (Ornelas 2009:193). Captan asimismo a los rechazados de las universidades públicas y a los alumnos con bajo nivel escolar, que son a menudo los mismos.

Lo anterior se asemeja a lo que sucede en la esfera pública donde los estudiantes con menor nivel se dirigen a los institutos tecnológicos y los con mejor educación básica, provenientes con frecuencia de la clase media o media alta, concurren a las universidades estatales, todavía bien valoradas, y a las instituciones de prestigio. La jerarquización de los establecimientos públicos sigue estableciéndose a partir de criterios de méritos (los resultados escolares del alumno) que determinan la admisión en esos establecimientos bien evaluados. Son los alumnos que se benefician de una educación básica de calidad los que tienen mayores probabilidades de ser admitidos en ellos. Pero ésta se imparte sobre todo en el sector privado, al cual se orientan los alumnos de las clases medias. De modo que egresando de dicho sector, desplazan a sus congéneres de clase inferior en la educación superior pública. En suma, tanto la esfera privada, que va experimentando un proceso de estratificación cada vez más creciente, como la pública, están jerarquizadas. Sin embargo, la esfera privada se estratificó sobre todo a partir de una lógica de clase y una estrategia mercantil y no esencialmente desde un proyecto de democratización de la educación (Ornelas 2009:194; Escobar Latapí y Pedraza Espinoza 2010:386 y 390).

### **Desvalorización de los saberes**

A comienzos de la edad moderna, seguía válida la vieja distinción entre saber práctico (*ars*; lo que se da por supuesto, como poco elaborado y práctico) y saber teórico, el que se vinculaba a las universidades (*scientia*; todo aquello que ha sido procesado o sistematizado por el pensamiento). Esa diferencia legitimaba las relaciones de poder. Lo que demuestra que los grupos sociales clasifican los saberes según su sistema de valores y sus intereses (Olivé 1999:76 y Burke 2006:113-115 y 118)<sup>21</sup>. Sin embargo, ninguna clasificación es definitiva. Así, en la educación superior mexicana, el programa en economía de la UNAM, al desvincularse del gobierno, que era su fuente más importante de empleo, perdió la adhesión de las élites después de 1970. En cambio, el del ITAM, recientemente americanizado y bien aceptado en la industria y en el gobierno, se ganó la anuencia de ellas (Babb 2003:238).

Ahora bien, la distancia entre esos tipos de saberes ‘que cuentan’ y los que ofrece el sector precario de la educación superior privada se alargó conforme creció éste. En buen romance, eso significa que las universidades se dividen cada vez más entre “las buenas y las mediocres” (Ornelas 2009:194). En un extremo, están unas cuantas escuelas de élite que proponen un saber de calidad (ITESM, ITAM, a las que el decreto presidencial de 1982 les quitó la

tutela estatal, etc.). Pertenezcan a la esfera confesional o no, se asocian a una afiliación ideológica. Especializadas en la formación de profesionistas en economía y administración, ostentan más recursos materiales que los establecimientos públicos y brindan una mayor gama de competencias profesionales y sociales, generando altas expectativas laborales. Pero salvo raras excepciones (ITESM, Universidad Iberoamericana) en el área de ciencias sociales y humanidades, no desarrollan investigación científica relevante, a diferencia de las universidades e instituciones de educación superior de carácter público, que la incluyen en sus actividades (ibid.:192-193).<sup>22</sup>

En el otro extremo, se hallan las escuelas del sector precario, a las que el imaginario social denomina 'patito'. Las hay también confesionales y laicas, con finalidad preponderantemente empresarial. Si bien aspiran a brindar saberes 'que cuentan', aun de calidad dudosa, ni siquiera alcanzan a transmitir todas las competencias que solicita el mercado laboral dados los problemas financieros y las carencias materiales en que operan (Escobar Latapí y Pedraza Espinoza 2010:385). La creación de esas escuelas está autorizada por la legislación, con la condición de que sus programas de estudios sean acreditados por el Estado o una universidad estatal mediante el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (Rvoe). Pero hay permisividad al respecto (Kent 2002:219). Las escuelas se someten a la evaluación sólo si lo deseen (de hecho, no les beneficia seguir cabalmente la ley; para 2008, 1397 programas fueron rechazados en su intención de obtener el Rvoe y a 525 instituciones les fue retirado). En contradicción con la Ley General de Educación, pueden impartir clase cuando no cuentan con el Rvoe (Revista Fortuna 2008). Por tanto, se legitiman saberes desvalorizados.

En ese mismo año 2008, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tenía afiliados a 24 establecimientos particulares, de un total de 1,422. Por su parte, el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (COPAES) únicamente acreditó los programas de estudios de 37. De las 58,522 maestrías y 3,171 doctorados que proponía el sector privado, aparecían tan sólo 49 en el padrón nacional de postgrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP/Conacyt). Incluso un organismo evaluador perteneciente a la esfera privada como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) no incorporaba a más de 108 universidades entre sus miembros en 2010 (77 acreditadas, 33 de las cuales con registro de excelencia y 31 por acreditar). Según la Academia Mexicana de Ciencia, menos del diez por ciento de las escuelas del sector tienen programas con calidad (Revista Fortuna 2008 y FIMPES 2010). Y eso que ya en 2006, el presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados advertía que más de 1,200 universidades 'patito' no cumplían con los mínimos requerimientos educativos y por lo tanto eran un fraude a la nación (La Reforma 27 de febrero de 2006).

## V. CONCLUSIÓN

Desde la década de los ochenta, la expansión del sistema de educación superior mexicana se produjo en gran medida a través de los mecanismos de mercado de acuerdo con el ideario neoliberal. Entre 1994 y 2005, por ejemplo, las instituciones privadas crecieron 3,5 veces más rápido que las del sector público (Revista Fortuna 2008). En tal panorama, la capacidad de regulación del Estado rector disminuyó.

Sin embargo, la competencia no elevó la calidad educativa. La educación superior mexicana sigue poco competitiva respecto a la de los países (desarrollados) miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Escobar Latapí y Pedraza Espinoza 2010:391). Pero sí proliferó una multitud de escuelas particulares, de mediocre calidad, al lado del reducido sector de élite dedicado a formar a la nueva generación de tecnócratas. La mayoría de estas instituciones son deficientes en términos de currículos, de nivel académico de los docentes y de actividades de investigación. Dado su enfoque exclusivo a la enseñanza técnica, tampoco procuran la preparación que requiere la incipiente economía del conocimiento. Además, contribuyen a la sobreoferta de carreras saturadas (Kent 2002:246-247; Ornelas 2009:194 y 339-340). Por lo anterior, constituyen un sector precario.<sup>23</sup> Y lo es también porque sus egresados tienen más dificultades para conseguir un empleo y, de tener uno, son mucho menos pagados que los de las escuelas de élite (Escobar Latapí y Pedraza Espinoza 2010:390)<sup>24</sup>.

Ante tal riesgo, buena parte de la clase media recurre al sector privado en los niveles educativos básicos. Éste es considerado de mejor calidad para contar con ventajas en el acceso, condicionado por exámenes de ingreso, a las universidades públicas bien valoradas (ibid.:386). Así que al deteriorarse la educación básica organizada por el Estado, aumentó la desigualdad de acceso a la educación superior pública de calidad y se inmiscuyeron mecanismos de mercado. Hace sólo unas décadas, la expansión del sistema de educación, predominantemente público, ofrecía la posibilidad de entrar a buenas universidades. En definitiva, la cuestión de la educación privada no está separada de aquella de la educación pública y del retroceso del Estado.

## NOTAS

<sup>1</sup> En lo referente al sistema de educación prehispánico, véase Kobayashi (2007:48-86) y Zoraida Vázquez (2009:4-28).

<sup>2</sup> El islamismo distingue el conocimiento religioso (*ilm*) de los estudios laicos (*ulum* o *ma`rifa*). En el mundo católico, el sistema de censura asociado con el *Índice de libros prohibidos* (1564), antídoto del protestantismo y de la imprenta, obstaculizó la circulación del conocimiento.

<sup>3</sup> Véase Zoraida Vázquez y al. (2006:34-55). El positivismo cuyo cúspide se alcanzó en la década de 1890 contribuyó también a desplazar a la enseñanza religiosa (Zoraida Vázquez 2005:58 y 96).

<sup>4</sup> Véase Castro Escudero y Oliver Costilla (2005:105-140) sobre las transformaciones del Estado en América Latina a partir de los años ochenta.

<sup>5</sup> Según Ornelas (2009:24 y 154), el autoritarismo del sistema educativo público, más que contribuir a formar personas disciplinadas y competentes, reproduce rasgos de apatía y de aceptación a-crítica.

<sup>6</sup> Véase Valenti y al (2008:168-186) acerca de la sobrecalificación de los graduados universitarios.

<sup>7</sup> Los equipos de doctores buscan asegurar también la homogeneidad de los habitus, tal como lo mostró Bourdieu (2008:91-93) en otras latitudes.

<sup>8</sup> El pensamiento basado en cifras y estadísticas, que incluye la aritmética política (el arte de razonar con números sobre asuntos públicos), se originó en Europa durante los siglos XVII y XVIII. Esa forma de objetivación de la sociedad se asoció con el ideal de conocimiento imparcial y ensalzó las matemáticas en tanto modelo del razonamiento y del trabajo útil. Además la nueva actitud respecto del tiempo y del espacio, relacionada con los requerimientos del naciente capitalismo, fomentó la elaboración de métodos de cálculo más rápidos.

<sup>9</sup> Véase Cordera Campos, Lomelí Vanegas (2006) y De la Garza Toledo (2006) sobre la precariedad laboral.

<sup>10</sup> Según Olivé (1999:162-163), la tecnología se reduce a los artefactos. De ahí que se la pueda abordar en su dimensión axiológica externa (las consecuencias de su aplicación y la valoración de los resultados) o desde su dimensión axiológica interna (con un conjunto de valores y criterios para juzgar la validez de su aplicación y de los resultados). Esteve (2003:238-239) afirma por lo demás que, para evitar las limitaciones del aprendizaje mediante las tecnologías de la información y de la comunicación, las unidades didácticas deben incorporar “organizadores previos”, o sea, puentes entre los conocimientos anteriores y los nuevos adquiridos a través de ellas. Sobre los distintos modelos educativos, véase *ibid.*, (123-151).

<sup>11</sup> Véase Foucault (2000:167-172) quien se refiere a la “conducción de la conducta”. Véase igualmente Tiramonti, Ziegler (2008:100-116) sobre las distintas pedagogías de las instituciones particulares y Ornelas (2009:49- 53) sobre el curriculum en tanto relación social. Por su lado, Burke (2002:265 y 268) observa que hay cuatro elementos para aceptar como verdadero un contenido: el sentimiento, la percepción sensorial, la autoridad y la razón. El equilibrio entre ellos varía con las culturas y las épocas (por ejemplo, a comienzos de la edad moderna, este equilibrio se inclinaba a favor de una

combinación de razón y percepción sensorial directa, a través de instrumentos como el telescopio).

<sup>12</sup> Por ejemplo, Tiramonti, Ziegler (2008:126) muestran que en las escuelas particulares el auge del voluntariado, ya más profesionalizado que las antiguas formas, desvía la participación social hacia formas a-políticas. Se reemplazan demandas basadas en derecho por carencias.

<sup>13</sup> Los estudiantes de los estratos altos asocian el trabajo con la realización personal mientras que aquellos de los estratos inferiores siguen atados a los principios de la ética del trabajo (ibid., 151). No obstante, los medios de comunicación difundieron la cultura “light”, caracterizada por el hedonismo, el consumismo, la permisividad, etc., entre los últimos. Esa cultura que estigmatiza precisamente Palacios Blanco (2004:19-28) en su investigación sobre la educación superior tecnológica en el sector público en México.

<sup>14</sup> Este autor (ibid., 231) subraya el hecho de que una competencia razonable consistiría en otorgar más libertad a los equipos docentes en cuanto a la gestión del presupuesto y a la organización. Como contrapartida, los poderes públicos aplicarían evaluaciones de manera sistemática.

<sup>15</sup> Por lo tanto, se refuerza la inclinación a asistir a la escuela por el valor de cambio que representan los títulos escolares y no por el valor en sí mismo que pueda tener el conocimiento. Sin embargo, el ‘efecto señal’ relacionado con el valor de cambio se borra rápidamente y lo sustituye el desempeño profesional (Maurin 2007:177).

<sup>16</sup> Los ‘apareamientos selectivos’ corresponden a asociaciones que se hacen de manera excluyente entre personas homogéneas. Al respecto, en América Latina, la evidencia sugiere que los egresados de las escuelas privadas y católicas y los de las escuelas públicas tienen una ideología política distinta (Ai Camp 2006:151).

<sup>17</sup> Desde el gobierno algunos de los egresados de las escuelas mencionadas son los principales defensores de la privatización total de la economía, en especial los del Instituto Panamericano (Ornelas 2009:192). Véase Corbière y al. (2007:5-7) sobre las estrategias del *Opus Dei* en la formación de cuadros.

<sup>18</sup> Según Ai Camp (2006:325), el mecanismo de la mentoría ha sido poco afectado por el crecimiento institucional y por la modernización económica.

<sup>19</sup> Tanto en México como en Brasil y Argentina, el marxismo llegó a ser hasta el ocaso del siglo XX la concepción del mundo dominante entre los científicos sociales, al grado de entorpecer el desarrollo de otras perspectivas. Sin embargo, se dio un vuelco ideológico desde hace una década (Cansino 2010:50-51). Por lo demás, la decadencia de las organizaciones estudiantiles, que percibían la educación superior como instrumento de modernización de la sociedad, no dejó un vacío político. Su lugar fue ocupado por los sindicatos de docentes y trabajadores no académicos (Kent 2002:13 y 24).

<sup>20</sup> Ya desde los años cuarenta, las personas que no concluyeron la universidad desaparecieron entre las élites del poder. Además, un creciente porcentaje de éstas, bajo la influencia de los mentores, estudiaron fuera del país por la necesidad de tener una preparación académica más especializada que no se obtenía en México (primero en Europa, después de 1945, y en los Estados Unidos a partir de los años 1970). (Ai Camp 2006:190-191, 197 y 278). Como observa Wagner (2007:22, 43, 55 y 62), la posesión de una cultura cosmopolita confiere prestigio, facilita el acceso a los puestos en las grandes empresas y en las instituciones supranacionales y refuerza las posiciones en el ámbito del poder nacional.

<sup>21</sup> De igual manera, las clasificaciones que se utilizan en los currículos, enciclopedias y bibliotecas expresan los supuestos de la población universitaria (Burke 2002:119).

<sup>22</sup> Las escuelas de élite tienen más profesores-investigadores de tiempo completo y menos maestros pagados por hora que las del sector precario, donde los últimos representan casi la totalidad de los docentes (Kent 2002:112-116 y 286).

<sup>23</sup> No obstante, este sector desempeña una función económica (procura empleo) y social (proporciona una actividad y esperanza a los jóvenes). Un compromiso podría alcanzarse clasificándolo como nivel superior *no* universitario y limitándolo a expedir diplomas técnicos. El Estado y las universidades estatales organizarían y controlarían los exámenes, dejando la autonomía pedagógica a los establecimientos.

<sup>24</sup> Ocurre lo mismo con los egresados del sector público de baja calidad (Escobar Latapí, Pedraza Espinoza 2010:390).

## Referencias

- Ai Camp, Roderic (2006), *Las élites del poder en México*. México: Siglo XXI Editores.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003), *Mercado laboral de profesionistas en México: Escenarios de prospectiva 2000-2006-2010*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Babb, Sarah (2003), *Proyecto: México (los economistas del nacionalismo al neoliberalismo)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Burke, Peter (2002), *Historia social del conocimiento (de Gutenberg a Diderot)*. México: Paidós.
- Cámara de Diputados (abril 2005), *Series sobre educación superior*. Obtenido el 20 de enero de 2012, desde <http://www.diputados.gob.mx>
- Cámara de Diputados/Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) (septiembre 2005), *Informe sobre la educación superior en México*. Obtenido el 16 de enero de 2012, desde <http://www.diputados.gob.mx/cesop>
- Cansino, César (2010), *La muerte de la ciencia política*. México: Random House Mondadori.
- Castro Escudero, Teresa y Oliver Costilla, Lucio (2005), *Poder y política en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Corbière, Emilio J. y al. (2007), *El Opus Dei y la restauración católica*. Buenos Aires: Capital Intelectual S. A.
- Cordera Campos, Rolando y Lomelí Vanegas, Leonardo (2006), *El mundo del trabajo y la exclusión social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De La Garza Toledo, Enrique (2006), *Reestructuración productiva, empresas y trabajadores en México*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana.

- Escobar Latapí, Agustín y Pedraza Espinoza, Laura Patricia (2010), "Clases medias en México: transformación social, sujetos múltiples", en Rolando Franco, Martín Hopenhayn y Arturo León (eds) *Las clases medias en América Latina*. México: Cepal/Secretaría General Iberoamericana/Siglo XXI Editores.
- Esteve, José M. (2003), *La tercera revolución educativa (la educación en la sociedad del conocimiento)*. Barcelona: Paidós.
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Obtenido el 30 de noviembre de 2010, desde <http://www.fimpes.org.mx>
- Foro Movilidad Universitaria en la Región Asia-Pacífico (UMAP) (16 de abril de 2008). Obtenido el 18 de enero de 2012, desde <http://www.noticias.universia.net.mx>
- Foucault, Michel (2000), *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), *Estadísticas Históricas de México 2009*. Obtenido el 19 de enero de 2012, desde <http://www.inegi.org.mx>
- 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.
- Kobayashi, José María (2007), *La educación como conquista*. México: El Colegio de México.
- Malo, Salvador (2006), *Educación superior: paradigma en entredicho*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Martínez López-Cano, María del Pilar (2006), *La universidad novohispana en el siglo de oro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maurin, Eric (2007), *La nouvelle question scolaire (les bénéfiques de la démocratisation)*. París: Editions du Seuil.
- Olivé, León (1999), *Razón y sociedad*. México: Fontamara.
- Ornelas, Carlos (2009), *El sistema educativo mexicano (la transición de fin de siglo)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios Blanco, José Luis (2004), *Educación con valor: el desafío de la educación superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Revista Fortuna (15 de junio de 2008). Obtenido el 22 de enero de 2011, desde <http://www.revistafortuna.com.mx>
- Steiner, Philippe (2007), *La sociologie économique*. París: La Découverte.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008), *La educación de las élites (aspiraciones, estrategias y oportunidades)*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2010), *Indicadores de Educación Superior*. Obtenido el 18 de enero de 2012, desde <http://www.estadística.unam.mx>
- Valenti, Giovanna, Casalet, Mónica y Avaro, Dante (2008), *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (México)/Plaza y Valdés Editores.



- Venegas Calle, Stella y al. (2003), *La educación no es una mercancía*. Santiago de Chile: Le Monde Diplomatique/Editorial Aún Creemos En Los Sueños.
- Wagner, Anne-Catherine (2007), *Les classes sociales dans la mondialisation*. París: La Découverte.
- Zoraida Vázquez, Josefina (2009), *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México
- \_\_\_\_\_ (2005), *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Zoraida Vázquez, Josefina; Tanck de Estrada, Dorothy; Staples, Anne y Arce Gurza, Francisco (2006), *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México.