

Neoliberalismo y educación superior en el norte de México

César Silva Montes*

Recibido: Agosto 30 de 2011

Aceptado: Septiembre 29 de 2011

Neoliberalism and higher education in the north of Mexico

Palabras clave: Neoliberalismo, Currículo, Calidad, Evaluación, Constructivismo.

Resumen

En el artículo, se analizan las modificaciones en tres universidades públicas de Ciudad Juárez en el contexto de las políticas educativas neoliberales implementadas por el Estado mexicano. Se destacan las principales reformas en las universidades: el diseño de un currículo en competencias caracterizado por el saber hacer laboral; la demanda de la calidad educativa concebida desde los elementos de la producción; la evaluación como condición para el financiamiento y la legitimidad social de la universidad; la homogenización de la pedagogía constructivista para formar profesionales emprendedores y capaces de resolver problemas. Los cambios en las universidades estudiadas indican que su funcionamiento responde a las demandas del mercado laboral, el avance tecnológico y la nueva gestión de la producción.

Key words: Neoliberalism, Curricula, Quality, Evaluation, Constructivism.

Abstract

This paper aims to analyze the changes which occurred in the neoliberal educational policies, implemented by the Mexican government, in three public universities at Ciudad Juarez. The major reforms in these universities are: the curriculum design on competences which is characterized for the how to and ability to work; the demand for educational quality from the elements of production; the evaluation as a financial condition, as well as the social legitimacy of the university; the homogeneity of Constructive Pedagogy to educate enterprising professionals, able to cope with diverse problems. The changes which occurred in the aforementioned universities show that their management meets the labor market demands, the technological advances, and the new management of the production.



* Profesor-investigador del Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México).
cesilva@uacj.mx y cesimont@yahoo.com.mx

Introducción

El entorno económico y tecnológico demanda nuevos perfiles profesionales. En este contexto, las universidades han reformado el currículo, estableciendo un enfoque que privilegia competencias en el saber hacer, exige calidad educativa medida con parámetros de la producción y asume la evaluación como condición que otorga financiamiento y el aval de la legitimidad social de la universidad. En las aulas, se pretende cambiar la enseñanza tradicional por una pedagogía centrada en el aprendizaje, orientada a formar profesionales emprendedores y capaces de resolver problemas afines a las exigencias del mercado laboral.

En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (UTCJ) y la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)¹, se reestructuraron los programas académicos para agregar a la globalización económica y cultural y, según su misión, propiciar el desarrollo regional. Esto hace que la educación superior sea parte de la infraestructura económica para conformar las nuevas capacidades técnicas y el método de producción toyotista². Conseguirlo entraña que las universidades adopten las políticas de organismos internacio-

nales para implementar prácticas comunes, tales como la competencia por recursos y la adopción de la planeación estratégica para el cambio institucional.

Políticas neoliberales en México

La transformación de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas por causa de las políticas denominadas neoliberales empezó en los 80, en el marco de la apertura comercial y de innovación tecnológica. En el gobierno de Miguel de la Madrid, se fortaleció la estrategia de ligar el curriculum universitario con las demandas del sector productivo. El perfil de egreso privilegió desde entonces los aspectos técnicos y restringió la formación ciudadana. Se acusaba a las universidades públicas de ser ineficientes y de mala calidad, lo que a la larga fue la puerta para la exigencia de calidad educativa, verificada por una evaluación que, en los 90, se constituyó en el dispositivo de control que condicionó el financiamiento al cumplimiento de indicadores definidos por el Estado.

Con la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio (TLC), que México firmó con Estados Unidos y Canadá en 1992, Carlos Salinas intentó consolidar el vínculo de la educación superior con las exigencias de la economía. Con el TLC, en efecto, se abolieron las tarifas aduaneras de los productos industriales y se desreguló el servicio de la educación superior. La educación se incluyó en las negociaciones de la Organización Mundial de Comercio (OMC) para quitar obstáculos a la inversión extranjera en

1 En la ciudad existe la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS), extensión conocida como la UACH por la sociedad y los medios de difusión. En el texto se usará indistintamente UACH y FCPS.

2 El toyotismo lo creó Taichi Ohno en los años 50 a 60. Entre sus estrategias de producción se encuentran los círculos de calidad, el trabajo en equipo y el poka-yoke. El toyotismo aspira a crear una fuerza de trabajo autónoma, innovadora y polivalente para superar al taylorismo que produce de manera intensa, mecánica e individualista. Véase Coriat (2000) y Ogliastri (1988).

este rubro y para la movilidad estudiantil. Una secuela de ello fue la mercantilización. La ideología de la educación como *oportunidad* sujeta al mercado induce a un proceso de selección más académico que social, que se hace visible en las altas colegiaturas (Aboites, 2009). La experiencia latinoamericana indica entonces que los TLC son una imposición, en la que no participan ni el colectivo académico ni la comunidad y en esa imposición la educación se ha tasado como un servicio similar a los aéreos o financieros. Así, en la década de los 90, Ernesto Zedillo impulsó las universidades tecnológicas y en el siglo XXI, Vicente Fox profundizó el impulso de la competitividad del país y de las personas ante la globalización.

En este sentido, Villaseñor (2003) afirma que en la política neoliberal la educación superior es una variable dependiente del mercado y de la producción global para capacitar y reciclar la mano de obra, ofertar servicios a las empresas y para la formación axiológica. En una dirección semejante, Arteaga (2004) sostiene que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior le asigna un carácter instrumental a la educación superior y alimenta la competencia entre universidades públicas y entre las corporativas ligadas a las empresas, a lo que las IES han respondido con la directriz de formar profesionales en la informática, emprendedores y que desarrollen sus propias empresas en el marco de la llamada sociedad del conocimiento.

Conviene recordar que el neoliberalismo privilegia la libertad económica y la acción individual para, según su discurso, arribar a una sociedad más equitativa y democrática. En los 80, Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en Inglaterra fueron los promotores del neoliberalismo, que luego fue adoptado por los gobiernos socialdemócratas europeos y por los de América Latina. Un rasgo central del mencionado neoliberalismo es el de privatizar los sectores manejados por el Estado en favor de la iniciativa privada, incluyendo a la educación. De modo que los ejes principales de las reformas neoliberales son: privatización, desregulación y reducción del gasto social.

Basado en las ideas de Milton Friedman, Ornelas (2009) sostiene que el neoliberalismo considera a la educación superior pública como un obstáculo para la libertad educativa porque es un monopolio del Estado. Los recursos fiscales aportados por los gobiernos coartan la participación de otros agentes que proveen el servicio educativo. Se cree que un mercado educativo es más eficiente y de calidad por la competencia entre empresas. En el marco de la educación como industria, según Friedman (citado por Ornelas, 2009, p. 90), "...solo sobrevivirán las escuelas que satisfagan a sus clientes; del mismo modo que solo continúan los restaurantes y los bares que agradan a sus clientes". Klein (2010) asevera que cuando se inundó Nueva Orleans debido al huracán Katrina, Friedman aprovechó la tragedia para proponer una reforma del sistema educativo que buscaba su privatización. El re-

sultado fue la desaparición de 119 escuelas públicas, el despido del profesorado y la reducción salarial a quienes pudieron contratarse de nuevo.

Las políticas de Friedman se implantaron en Chile durante el gobierno de Augusto Pinochet (Klein, 2010). Entonces la educación en general, y en especial la superior, se privatizaron. Se nulificó, así, la educación pública y se financiaron a las privadas con los bonos (*vouchers*) para que cualquier persona pagara la escuela de su preferencia. Casi 40 años después, el estudiantado chileno salió a manifestarse en junio de 2011, para que la escuela sea pública y la gente más pobre pueda ingresar a la universidad. Se pretende que cesen los cobros en la educación superior de hasta mil dólares y abolir los altos intereses a pagar después de recibir un crédito para estudiar una licenciatura.

En contraparte, México sigue a las políticas neoliberales desde inicios del siglo XXI. Un ejemplo de profundización de la administración gerencial es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), calificada entre las mejores 100 universidades del mundo. Declara su rector (*La Jornada*, 2006) que la universidad: “Pasa la prueba y la pasa muy bien” porque recibió el certificado “[...] ISO 9001:2000 por la aplicación de un sistema de gestión de calidad en sus servicios administrativos, con lo que se convirtió en la primera institución educativa del país que obtiene este reconocimiento internacional”. La difusión de la certificación es para reafirmar su liderazgo: así-la-UNAM-se-ubica-a-la-vanguar-

dia-de-las-instituciones-de-educación-superior-del-país. Después de la aceptación de la intervención del Estado y el discurso de la competencia: “Esta casa de estudios deberá mantener la calidad y someterse a evaluaciones periódicas para ser cada vez mejor y un orgullo nacional identificado con la excelencia”. El remate de este discurso es la adopción de la planeación estratégica donde “[...] el mayor éxito logrado fue el trabajo de coordinación para homologar los procesos básicos y armonizar los procedimientos, formularios, la documentación de movimientos de personal, prestaciones, servicios [...] y control presupuestal”.

El argumento central para cambiar la universidad y la educación superior fue que el modelo de vinculación entre ambas se agotó. También se arguyó que la expansión de las universidades no trajo un cambio cualitativo en la formación ni en su nexos con el mundo laboral. La movilidad social se estancó, la investigación no se adaptó a los requerimientos económicos ni sociales. Ante este panorama, la educación dejó de ser un derecho, se establecieron exámenes de ingreso más rigurosos, se quitó poder al sindicalismo universitario, el profesorado perdió poder adquisitivo y se creó la evaluación al desempeño de su productividad académica para obtener una remuneración extra. El mercado se convirtió en el referente de la vida social y política, arribó a la educación como una exigencia para formar recursos humanos adaptables a los incesantes cambios tecnológicos y de gestión de la producción. El modelo educativo oficial propuso una

enseñanza centrada en el aprendizaje y las IES se tornaron en prestadoras de servicios.

La planeación estratégica: en busca del liderazgo

En el siglo XXI, la *competencia sana* y la competitividad reafirman su carta de naturalización. Las universidades aceptan la cultura empresarial y la burocratización de sus procesos administrativos y académicos bajo el paradigma del ISO 9001:2000. Así, las universidades se apoyan en la planeación estratégica para alcanzar el liderazgo educativo, fundando una nueva burocracia en oposición a las empresas que tienden a desburocratizarse y flexibilizar su funcionamiento (Leite, 1996). La ideología de la sana *competencia* se difunde entre estudiantes y docentes, la misión ahora es la mejora continua, lograr acreditación de los programas como símbolo de calidad educativa y la certificación de los procesos administrativos en la UACJ, UTCJ y UACH.

Con la planeación estratégica, las universidades, surgidas en distintos momentos, homogenizan su funcionamiento. La UACJ, por ejemplo, se edificó con la idea de servir al desarrollo regional en las postrimerías del llamado estado de bienestar (1973), cuando la expansión de la educación superior se apreciaba como una inversión y no como un gasto. En contraste, la UTCJ (1999) se erigió en tiempos de globalización como una alternativa del Estado a las carreras tradicionales de licenciatura. La UACH (1954) nacida sin autonomía y ligada a sectores popu-

lares de la sociedad, profesorado y estudiantado logró la autonomía, la paridad en los consejos técnicos y el consejo universitario, y abolió la reelección de los rectores³.

Aun con sus diferencias, es factible englobar puntos en común en las tres universidades: enuncian una misión destacando su competencia distintiva y una visión como el futuro deseado, pero que se construye en el presente. Aspiran al liderazgo regional, asumen las políticas de evaluación y acreditación externas de que les provean recursos para ampliar la infraestructura, aumentan las colegiaturas; se enfocan en la excelencia administrativa certificada por ISO 9000⁴; implementan los exámenes nacionales de ingreso y egreso como indicadores de la pertinencia curricular; impulsan también las carreras congruentes con el mercado laboral y los cursos de sustitución de tesis para incrementar la tasa de titulación.

Ahora las universidades asumen la administración gerencial para procurar la eficiencia escolar a través de sistemas de supervisión y gestión de la calidad que intentan borrar su esencia anárquica. La calidad educativa es una variable mensurable y estandarizada para el mejora-

3 En mayo de 1969, se fundó en Ciudad Juárez la Escuela de Administración Pública y Ciencias Políticas y a mediados de los 80 se transformó en Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

4 El ISO es la International Organization of Standardization con sede en Suiza. Su objetivo es estandarizar todas las normas de calidad a escala mundial. En México en 1989 se formó un comité para elaborar las Normas Mexicanas de Control de Calidad equivalentes a ISO 9000. La versión ISO 9001:2000 es un sistema de gestión de la calidad enfocado en los procesos y las áreas técnicas (Novelo, 2002).

miento del servicio educativo. La acreditación y la certificación, como parte de la evaluación institucional, avalan la legitimidad social de las universidades y fomentan la disputa por el alumnado, con un curriculum en el que destacan los conocimientos, habilidades y actitudes deseables para el empleador.

El curriculum para el éxito y el autoempleo

La elaboración curricular y su práctica es un espacio político y de conflicto. El currículo es la materialización de un perfil profesional pertinente para la exigencia del sector productivo, como la opción de Técnico Superior Universitario (TSU) para desconcentrar la demanda en las licenciaturas. El interés por ligar la educación y el empleo mediante el curriculum basado en competencias específicas para el *saber hacer* laboral y conformar personas emprendedoras que transfieran su capacidad de trabajo a cualquier contexto.

La formación en competencias se sintetiza en la generación de conductas, acciones y resultados evidentes, mensurables y pertinentes para un puesto de trabajo (Silva, 2009). Otra característica es el predominio de lo práctico sobre lo teórico (como si fueran excluyentes), privilegiando la formación en habilidades técnicas y relegando la teoría como factor de análisis. En el aula, sigue vigente la manera tradicional de impartir clases: el profesorado mantiene su papel de guía, modelo, administrador del tiempo apoyado en las cartas descriptivas; el estudiantado realiza las

actividades y responde exámenes que abonan poco a su autonomía y creatividad.

Al curriculum en competencias se agrega un paralelo que difunde al estudiantado una mentalidad emprendedora, de trabajo en equipo, de liderazgo, de mejora continua, de responsabilidad e innovación. El perfil se consigue configurando el curriculum desde un enfoque técnico, con un plan de estudios que evalúa y mide objetivos y resultados, descartando las implicaciones ideológicas, políticas y del poder en su diseño. La planta académica reduce su papel a operar el currículo, no toma decisiones más allá de cómo enseñar. El trabajo docente depende de expertos externos al hecho educativo, que le dicta recetas de *cómo hacer bien las cosas*, sin inmiscuir sus valores, ética y cultura.

En Ciudad Juárez puede constatarse que las carreras en las universidades públicas responden, en general, a la demanda de la maquiladora. En la UACJ la matrícula en las carreras de Ingeniería aumentó y se crearon Mecatrónica y la opción en TSU, se aplican los exámenes de egreso Ceneval, que miden la pertinencia curricular en el mercado de trabajo, según sus impulsores. La UTCJ incorporó las carreras de Mantenimiento Industrial, Electricidad y Electrónica, y Mecatrónica en consonancia con la vinculación escuela-empresa. En la UTCJ intervienen representantes de la industria en la definición y la planeación de los contenidos y en la elección de los programas que ofrece la institución. La UACH orientó la Licenciatura en Relaciones Internacionales a la

Administración Aduanera y, a Ciencias de la Comunicación, se le agregó la opción de desarrollo organizacional. En agosto de 2006, empezó un nuevo plan de estudios en ocho semestres en la licenciatura, se agregarán seis materias optativas y quienes acrediten seis semestres recibirán una constancia de TSU.

Es adecuado conectar a la universidad con el aparato productivo, pero el problema es que la industria maquiladora en Ciudad Juárez no reinvierte sus ganancias en el país y sufre crisis recurrentes (Silva, 2004). Tras los cambios, se genera un discurso que justifica las reformas escudándose en el interés de la Nación o en las *necesidades del estudiantado*, pero que en realidad tiene poca relación con la cotidianidad escolar y mucho "...con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas" (Popkewitz, citado por Gimeno, 1997, p. 28). De este modo, en las reformas prevalece la retórica de la intervención administrativa enfocada al cambio institucional para un mundo que parece secuenciado, jerárquico y taxonómico (Popkewitz, 2000, p. 49). Por tanto, el curriculum en competencias se orienta a capacitar en la solución de problemas de la producción y al aprendizaje laboral. Las competencias necesarias para el profesional serán la capacidad de trabajar en equipo y la sociabilidad para la organización, cultivando una actitud de calidad frente a su propia tarea y de superar las expectativas del cliente.

Paradójicamente, la práctica no responde al

discurso. En el curriculum en competencias, el profesorado no modifica los papeles tradicionales en la enseñanza. Continúa la pedagogía de la tecnología educativa con objetivos operacionales traducidos en conocimientos, habilidades y valores para el *profesional universal* que transfiera sus capacidades de una empresa a otra que produce con el sistema toyotista. Esto detiene los intentos por aplicar pedagogía centrada en el aprendizaje del estudiantado o constructivista, como se postula en las tres universidades⁵. Por tanto, es discutible que las universidades formen para el trabajo en labores de ejecución, no de diseño, y que sea el empleador quien determine el índice de calidad profesional.

La calidad tasada por el mercado

En la llamada sociedad del conocimiento, la calidad de la educación, como cualquier otro servicio, depende del mercado en un contexto de recortes presupuestales. Los elementos de la calidad educativa son definidos por empresarios, políticos y administradores, quienes los sintetizan en la tríada eficacia-eficiencia-rentabilidad. El léxico propio de la empresa se aprecia al nombrar al vínculo docente-estudiante proveedor-cliente, y las universidades enuncian su misión y visión borrando sus particularidades, transfor-

5 En la UACJ se instituyó en el 2004 el Programa de Implementación del Modelo Educativo para capacitar a los maestros y las maestras en la pedagogía constructivista. La UTCJ inició en febrero de 2005 el Diplomado en Constructivismo. En la UACH, en agosto de 2006 comenzó la formación de profesionistas autodidactas. El constructivismo se plantea como alternativa a la corriente conductista de enseñanza que genera sujetos pasivos. Con los aportes de Piaget, Vigotsky y Ausubel, las propuestas oficiales buscan formar sujetos activos, creativos y autónomos para la sociedad del conocimiento.

mándose en prestadoras de servicio educativo. Por otro lado, se concibe a la calidad en educación para mejorar las condiciones de vida de la población o se le asigna la responsabilidad del atraso social; al profesorado se le exige impartir una enseñanza de excelencia, se le actualiza en el constructivismo y aumenta la tecnificación de su tarea.

Se considera a la escuela incapaz de difundir los conocimientos adecuados y las capacidades útiles para la economía. Se le responsabiliza, en cambio, del descenso de la productividad, del desempleo, la pobreza y la pérdida de competitividad internacional. Los encargados de la educación, sin pensar en el origen de las deficiencias, plantearon mejorar la enseñanza con la administración gerencial de las escuelas y someterlas a las reglas del mercado. Introdujeron requisitos más rigurosos para el acceso a las universidades, la estandarización del conocimiento y la comprobación de habilidades con exámenes nacionales de egreso. La UACJ, la UTCJ y la UACH como prestadoras de servicio encuentran la calidad cuando llenan las expectativas del usuario-estudiante. El grado de satisfacción del cliente se conoce midiendo, entre otros, las instalaciones, los resultados de los exámenes, las publicaciones, la gestión de recursos y el trabajo académico.

Para una parte del profesorado y la administración, el alumnado es un producto y el mercado laboral es el cliente que recibirá su capacidad profesional. Esta concepción connota finalidades de uniformidad y de predictibilidad de la fuerza

de trabajo prevista por los empleadores, volviendo una cosa al estudiantado (Barnett, 2001). En contraste, otra parte piensa que la calidad no es cuantificable y no debe ser un modelo mercantil aislado de cada institución. Rechaza que la calidad solo forma un profesional con una mentalidad competitiva y sin compromiso social. Aun con variantes para el profesorado, la calidad certificada o acreditada es símbolo de evolución y buena imagen.

El discurso hegemónico compendia la idea de calidad en la inquietud de cómo construir escuelas eficaces, con procedimientos documentados y parámetros internacionales. La certificación o acreditación externa representa una ventaja competitiva en la lógica del mercado educativo, es sinónimo de calidad y de transformación de las universidades. En otras esferas, significa la implantación de parámetros mercantiles para definir la calidad y programas de estudio que relegan necesidades regionales.

En el debate sobre la calidad educativa avanza la postura extrínseca a las universidades que establece estándares y conceptos de la jerga empresarial. El proceso de enseñanza-aprendizaje es una ingeniería pedagógica similar a la fábrica con tiempos y movimientos. Según Rama (2006), los sistemas de aseguramiento de la calidad en la sociedad del conocimiento permiten mayor movilidad de la mano de obra y sirven para regular la competencia en el mercado educativo. Y, en síntesis, los parámetros de la calidad arraigan el poder de los administradores y planificadores sobre la academia, a través de la evaluación.

La evaluación: la exclusión legítima

La evaluación promovida por el Estado se estima ineludible y cierra el círculo de las reformas para la renovación curricular, académica y administrativa en las universidades, porque, según el discurso oficial, informa a la sociedad de la calidad de la enseñanza. La evaluación educativa en México contiene una racionalidad instrumental, es cuantitativa, comparativa, política, verifica el cumplimiento de los planes estatales y condiciona los recursos extraordinarios a las IES. En contraparte, contrae la autonomía universitaria, ya que, por ejemplo, el profesorado no interviene en la determinación de los criterios para evaluar programas ni en los requisitos de ingreso ni en las reglas de su desempeño docente que condicionan su remuneración salarial.

La evaluación del ingreso del estudiantado es el examen del Centro Nacional de la Evaluación (Ceneval), pero este resulta innecesario porque cuando la solicitud de un programa no supera la oferta, se admiten todos los aspirantes. Para evitar la elaboración de tesis, el examen de egreso de licenciatura (EGEL) es el referente para obtener el título de licenciatura y es, además, indicador de pertinencia curricular, pues supone que prepara profesionistas aptos para el desempeño laboral. El EGEL se cuestiona porque es un control de la calidad profesional de egreso desde la perspectiva de los empleadores que fuerza el cambio en los planes y contenidos de estudio (Aboites, 2001). Por otro lado, apenas mide los conocimientos mínimos para ejercer una profesión y clasifica al egresado como un referente

para que el empleador elija al profesional con mayor puntaje, a los organismos certificadores para revisar los planes de estudio y al estudiantado como un valor agregado al solicitar un empleo.

En referencia a la productividad docente, el profesorado participa en un programa de estímulos para obtener ingresos adicionales al salario, mediante un concurso por una bolsa de dinero denominado evaluación, pero en realidad es un pago al mérito desechado en Estados Unidos (Barrón *et al.*, 1997, p. 131). Por su parte, el estudiantado evalúa a la planta académica con rubros definidos por la burocracia escolar, en un formato que impide el diálogo entre los actores del hecho educativo. En la cotidianidad, la planta académica se mofa de ambas evaluaciones, al programa de estímulos lo llama *tortibonos*⁶, y a la encuesta de opinión del alumnado la toma como una venganza. Para el estudiantado, evaluar al docente es intrascendente, pues considera que este no cambia con sus críticas. Otro efecto es el incremento del poder del estudiantado porque al profesorado se le obliga, tácitamente, a “darles lo que desean” (Barnett, 2002, p. 78), en una política de satisfacción las expectativas del cliente.

Los hallazgos de los estudios nacionales sobre los estímulos al profesorado (Izquierdo, 2000) y del Programa Nacional de Educación

6 Es la combinación de las palabras tortilla, uno de los alimentos más populares en México, y bonos por su representación en dinero extramensual.

2001-2006, coinciden con los encontrados en la UACJ, UTCJ y UACH (Silva, 2009) en que no aumentaron la productividad docente ni la calidad, y en cambio excluyeron a maestros y maestras por no cumplir requisitos de antigüedad, grado académico o trabajar por honorarios. En su afán por mejorar su ingreso el profesorado pierde autonomía y consiente un sistema de trabajo que normaliza y racionaliza su labor. Otros efectos son el incremento del individualismo y la competencia entre colegas, así como el alejamiento de la sociedad porque los puntajes otorgados por la venta de servicios son mayores que por vincularse con la comunidad.

En suma, en la cotidianidad de las universidades de Ciudad Juárez, la evaluación no trajo grandes cambios porque solo verifica resultados y no procesos; porque quienes participan lo hacen por recursos, no por mejorar su trabajo, y porque ni siquiera existen muestras de su trascendencia en la vinculación con el aparato productivo.

La orientación de la educación hacia la economía

La búsqueda de la correspondencia entre educación y economía no es reciente, como tampoco la acción del Estado para lograrla. Después del año mil, los nuevos modos de producción fortalecieron la relación entre la ciencia y el trabajo manual especializado y las escuelas se consolidaron para formar personas no limitadas a un proceso imitativo (Alighiero, 2006). En el siglo XX, Galbraith (1969, citado por Barnett, 2002,

p. 227) aseveraba que la universidad se había acomodado excesivamente a la economía. Follari (2008) señala, por su parte, que es un despropósito impulsar una educación planificada al servicio de una economía no planificada, dado que la libertad de mercado se rige por el lucro.

En este contexto, una pregunta central es si las reformas generaron más equidad o mayor exclusión. Actualmente se renueva la visión del capital humano y el papel de las universidades como formadoras de fuerza laboral. La educación superior como derecho social, se ha trocado en un servicio al que solo accede quien puede pagarla, porque el principal objetivo es incrementar la competitividad en la economía del conocimiento que produce con el paradigma toyotista. El conocimiento es un insumo y un valor agregado para la producción (Rama, 2006; Dideriksson, 2004; Villaseñor, 2003) basado en la razón tecnológica y, por lo tanto, se mercantiliza.

Para Barnett (2002), la sociedad evalúa el conocimiento por su capacidad para producir un valor que generalmente es económico, pragmático y efímero, solo útil si genera beneficios comerciales o producción industrial. Es un conocimiento instrumental que se cree influye sobre el mundo y cuyos efectos pueden medirse y predecirse. Con la tendencia a comercializar el conocimiento y la investigación, se desdibuja el propósito de la universidad mexicana de ayudar al desarrollo nacional. Aunque en Ciudad Juárez se ensalce, entonces, el desarrollo de las tecnologías y la complejidad de los nuevos puestos

de trabajo en las maquiladoras, México ocupa el rol de ensamblador del diseño de las matrices. Para ensamblar es suficiente la motivación y el trabajo en equipo, por eso la orientación de la educación superior privilegia la conformación de fuerza de trabajo y no la formación para la democracia social, la ciudadanía o la liberación.

En la sociedad del conocimiento, los organismos financieros y culturales intentan uniformar los aprendizajes a escala mundial. Con estudios como el de Jacques Delors y sus cuatro pilares de la educación o el de Morin, que delineó políticas educativas globales con sus *Siete Saberes Necesarios*, la UNESCO advierte la visión hegemónica universal a seguir en educación: “Hay siete saberes ‘fundamentales’ que la educación debería tratar en cualquier sociedad y cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura” (Morin, 2001, p. 13). Estas propuestas trascienden, pero sin deliberar en el impulso al pensamiento único. Agrega el autor, en concordancia con la línea cognitiva del aprendizaje, la necesidad de estudiar las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, y reivindica la pertinencia del conocimiento en un mundo complejo, además, de enseñar la condición humana, moverse en la incertidumbre y educar para la paz.

En una perspectiva opuesta, Villaseñor (2003) destaca el carácter plural, universal y no dogmático de la universidad, la democracia en la gestión institucional y los objetivos al servicio de

la sociedad en extenso, conviviendo con la tensión causada por la necesidad de financiamiento gubernamental. En consecuencia, los objetivos de la educación superior serían el cultivo del conocimiento y la resolución de problemas, dependiendo de las condiciones histórico-sociales. Sostiene Villaseñor que cuando nació la universidad no existía discriminación por motivos sociales, económicos, culturales, de edad o raciales. El universitario lo era en lo colectivo, no en lo individual, se otorgaban diplomas y títulos con validez universal. También para Yurén (1997), la universidad, desde la perspectiva de Kant, es un espacio para el cultivo del saber, es autónoma, y debe poseer libertad de juicio e identificarse con la ciencia y la conciencia, ligada con cultura para la transformación y emancipación social. No se subordina al Estado sino que se vincula a la sociedad, en un ideal de universidad social creadora de un sujeto ético-político.

Por su parte, el Estado le asigna a la universidad la función social de colaborar al desarrollo sustentable, a la cultura de paz, al respeto a los derechos humanos, a la vinculación con el mundo del trabajo, al desarrollo integral del estudiantado. Propósitos loables, pero irrealizables sin el concurso de los demás sectores sociales, entre ellos, la propia universidad. En principio, es conveniente que la universidad se actualice en consonancia con las reformas del país, pero sin imposiciones ni decisiones unilaterales del Estado, es decir, no solo desde la lógica del mercado o como copia del modelo pragmático norteamericano. Tampoco bajo la hipótesis de que la uni-

versidad pública es ineficiente en comparación con parámetros de las instituciones privadas. Al respecto, Dietrich (2004, p. 18) afirma que este argumento es demagógico y arguye que en países como Alemania todas las universidades son públicas y es una de las cuatro potencias mundiales en ciencia. Por demás, sería inapropiado enterrar el legado de la revolución mexicana en el sentido de que la educación sirva para promover la conciencia solidaria, la distribución equitativa de la riqueza y el poder en la sociedad, además de combatir el fanatismo y los prejuicios de la Iglesia.

Una alternativa deseable sería fortalecer la autonomía universitaria para modificar la dinámica de la administración estatal, que destina grandes recursos a las funciones de control en las IES, que tiende a convertirse en una institución social y económica de producción y transferencia de servicios, conocimientos y aprendizajes de las nuevas tecnologías (Didriksson, 2004). Camino seguido por las universidades públicas de Ciudad Juárez, que reciben las propuestas curriculares en competencias con parámetros de calidad y de evaluación para la competitividad sin mayor debate. Prevalece, en académicos y directivos, el enfoque pragmático o ineludible de reformarse para obtener recursos y adaptarlos al espacio concreto de cada universidad. El futuro oficial deseado consiste en conectar las universidades con el mercado laboral, desde una visión de la teoría de la correspondencia renovada, pero que no anula las contradicciones, tensiones y resistencias propias de las escuelas.

En este sentido, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (fundada en 2001) significa una alternativa a la lógica de la mercantilización de la educación superior. En respuesta al examen único de Ceneval, el ingreso a las licenciaturas en esta universidad es por sorteo, sin importar las calificaciones. El profesorado recibe un sueldo decoroso sin necesidad de programas de estímulos. La docencia no se reduce al aula, sino que se dedica más tiempo a la investigación y a la asesoría. Su perfil apunta a ligarse con la sociedad antes que con el empresariado y la búsqueda de la rentabilidad educativa, pues se privilegia la gratuidad. Su curriculum es flexible y el estudiantado puede elegir cualquier materia, no hay seriación porque se trata de formar un ser con pensamiento crítico que no asuma la falsa separación entre las ciencias sociales y naturales. El trabajo colegiado del profesorado se concibe como un compromiso con la institución, el alumnado y consigo mismo. De ahí que se pretenda evitar la rutina, la burocratización y el convertirse en un espacio de jerarquías y de separación de la planta académica para alcanzar espacios de colaboración colectiva.

En contraste, la UACJ, UTCJ y UACH intensifican la formación profesoral con la certificación de competencias didácticas en el modelo educativo basado en el constructivismo y fortalecen los sistemas de evaluación de la productividad académica. La acreditación de programas se observa como una competencia distintiva y es sinónimo de calidad educativa ante la sociedad. De acuerdo con la clasificación de la Secreta-

ría de Educación Pública, la UACJ cuenta con el 100% de carreras acreditadas y se ubica en el cuarto lugar nacional. También se fomentan los concursos de emprendedores para formar profesionales microempresarios.

En su afán por obtener recursos adicionales, la UACJ registró su marca, escudo, colores y emblemas para comercializarlos y cobrar derechos de uso. La UACH publicita diversos servicios de asesoría y diseño en comunicación. La UTCJ abre sus instalaciones a las grandes maquiladoras para capacitar a su personal, pero la vinculación todavía no llega a que el profesorado de la institución se encargue del diseño de los cursos y tampoco hay intercambio de tecnología.

Conclusiones

El texto presentado se circunscribe al análisis de la transformación en tres universidades públicas de Ciudad Juárez con relación a las políticas neoliberales. Aunque se advierten modificaciones similares a las de otras universidades en México, no se pretenden generalizar las experiencias descritas. Pero sí puede observarse la homogeneidad de procesos en el sentido de orientar el currículo en competencias propias del mercado laboral, la calidad como sinónimo de eficiencia y rentabilidad y la evaluación externa para competir por recursos del Estado.

Tampoco se trata de una reflexión exhaustiva, pues para muchas personas los cambios anotados son adecuados para disminuir el desempleo profesional, mejorar las capacidades laborales

y el funcionamiento de las universidades. Otros estudios más específicos, podrán establecer si la vinculación y la modificación curricular en las IES juarenses acrecentaron el acceso a un puesto de trabajo, si la calidad de egreso medida con puntajes representa una mejor formación profesional, y si la evaluación del trabajo académico aumentó la productividad intelectual del profesorado.

En referencia a Latinoamérica, es factible encontrar coincidencias en relación con los sucesos de las universidades juarenses. En Frigerio y Diker (2005), se sustenta que la crisis presupuestal permitió el ingreso de las leyes del mercado para regular la educación, provocando su mercantilización. El Estado empezó a retirarse paulatinamente de su obligación de financiar la educación superior y se pugnó por modificar la gestión técnica-administrativa en las universidades para superar la ineficiencia y la improductividad del sistema. En este sentido, Rama (2006) sostiene que una de las etapas de las reformas en América Latina es la mercantilización. Otras características son la de concebir la educación pública con restricciones a su ingreso a través de pruebas estandarizadas, limitaciones de financiamiento estatal, mayor participación del sector privado en las universidades y los créditos educativos. Respecto a la calidad, Rama afirma que implica eficiencia, competencia e internalización, igual que en las universidades estudiadas.

Otros cambios son los incentivos al desempeño, diferenciados para aumentar los ingresos del

profesorado, que permite excluir a los sindicatos de las negociaciones salariales. Krotsch, Camou y Prati (2007) recopilaron experiencias de América Latina como la de Argentina, inscritas en la tendencia internacional de los programas de estímulos o incentivos. En síntesis, la deshomologación salarial deterioró los ingresos del docente, redujo la autonomía universitaria y profesoral, intensificó la sobrecarga de tareas académicas y aumentó el estrés universitario debido a la exigencia de la presentación de informes; la imperiosa necesidad de cursar estudios de posgrado; el desarrollo simultáneo de tareas de enseñanza, gestión e investigación y la exposición a una multiplicidad de evaluaciones. Asimismo, se generó un enfrentamiento entre la atención a la actividad de enseñanza y a la de investigación.

Volviendo al devenir de las universidades, en la frontera norte de México continúa el énfasis en la formación de recursos humanos ligada a la teoría del capital humano, aspirando a difundir las destrezas pertinentes para los cambios en la productividad, la participación ciudadana y la movilidad social en el marco de una sociedad meritocrática. El perfil de egreso con tendencia universal es el de una persona apta para participar en la globalización económica, tomar decisiones en gestión y organización de la producción, el desarrollo de un pensamiento de trabajo en equipo e interacción. Se piensa en seres humanos que combinen la racionalidad instrumental y la eficacia productiva con la ética y la política. Un individuo que rastree información, sepa el idioma de los negocios globales y tenga una mentalidad

estratégica. Para las IES se sigue proponiendo que el Estado regule el financiamiento con base en evaluaciones y que aumenten los recursos privados y se refuercen los programas meritocráticos para compensar los salarios del profesorado, vincularse con las empresas y lograr la competitividad.

A pesar de todo, es conveniente que la universidad pública se aparte de la senda de la competencia, que es generadora de conocimiento como un insumo para la producción. Una alternativa para esto es involucrar a la comunidad en la definición del derrotero universitario respecto al uso de la investigación y en los planes y programas de estudio. En el caso de la UACJ, se inició la consulta para diseñar el Plan Institucional de Desarrollo con los sectores sociales, empresariales, amén del profesorado y estudiantado. Hasta el momento no se sabe cuál es el balance del ejercicio. Pero como una golondrina no hace verano, es plausible proponer un camino distinto a la lógica neoliberal que, como se ha reiterado, apunta a convertir a la universidad en un apéndice del mercado laboral para generar una alternativa a favor de su nexos con la comunidad.

La propuesta, que no es novedosa, sugiere reivindicar la universidad como espacio de deliberación política, ideológica, social y económica, así como ampliar la participación democrática del profesorado y del estudiantado en la determinación del rumbo de las instituciones; en otras palabras, que el financiamiento gubernamental no condicione la autonomía científica,

de pensamiento y pedagógica. Otro anhelo sería recuperar a la educación como un bien público que el Estado debe garantizar desde una perspectiva de acceso no clasista, no racista, no sexista, no etnocéntrico y gratuito. Con esta relación, las IES se comprometerán a informar a la sociedad cómo se gasta el presupuesto, dirigir su capacidad académica hacia la colectividad y utilizar su autonomía para no someterse al control político del Estado ni a criterios de eficiencia mercantiles, y pueda vincularse primero a lo público que a las empresas. Además, se trataría de convertirlas en un espacio de inclusión, no restringido a formar fuerza de trabajo, sino político y de defensa de la diversidad cultural.

En conclusión, el pensamiento hegemónico neoliberal le asigna a la educación superior el papel de apéndice en la inserción de México a la globalización del comercio, el empleo y la producción. En sentido contrario, se trata de suscitar la reflexión sobre la conveniencia de mantener a las universidades públicas como un bien público o una oportunidad sujeta a las leyes del mercado. De retomar a la universidad para el ejercicio de la libertad académica y de investigación como condición para participar en la transformación institucional; ya que cualquier experiencia opuesta a la lógica neoliberal tiene el derecho de existir. Todo ello para que las universidades públicas en Ciudad Juárez analicen las implicaciones de un curriculum basado en competencias idóneas para la esfera maquiladora y asuman la calidad educativa como sinónimo de eficiencia en los pro-

cesos y la evaluación certificada externa. Para preguntarse, en últimas, si es posible equilibrar la educación con el mercado laboral en el marco de la reestructuración de los procesos de producción, el avance tecnológico, la crisis económica y la ideología del empleador.

Referencias

- Aboites, H. (2001). *El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo*. México: UAM Unidad Xochimilco-Unión de La Clase Trabajadora, Agrupación Política Nacional. Colección Análisis y Teoría.
- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En Gentili, P. et al. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67-82). Santa Fe: CLACSO-Homo Sapiens.
- Alighiero, M. (2006). *Historia de la educación I, de la antigüedad al 1500*. México: Siglo XXI.
- Arteaga, C. (2004). La educación superior desde la perspectiva de la ética. En Didriksson, A., Arteaga, C. & Campos, G. (Coord.). *Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México* (pp. 187-201). México: Centro de Estudios sobre la Universidad -Plaza y Valdés- UNAM.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad* (Adelaida Ruiz, Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la uni-*

- versidad. *En una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares.
- Barrón, C. *et al.* (1997). Efectos de la política de modernización educativa en la educación superior en México. Problemáticas y críticas. En Villaseñor, G. (Coord.) *La identidad en la educación superior en México* (pp. 127-142). México: CESU-UAQ, UAM-UNAM.
- Coriat, B. (2000). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa* (5ª ed.). (Rosa Ana Domínguez, Trad.). México: Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (Ramón Moncada, Trad.). Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila.
- Didriksson, A. (2004). La universidad en la producción moderna del conocimiento. En Didriksson, A., Arteaga, C. & Campos, C. (Coord.). *Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México* (pp. 23-69). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés- UNAM.
- Dietrich, H. (2004). Prólogo. En Didriksson, A., Arteaga, C. & Campos, G. (Coord.). *Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México* (pp. 11-19). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés-UNAM.
- Follari, R. (2008). *La educación en la encrucijada: Valores, espacio público y currículo en debate*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Frigerio, G. & Diker, G. (Comp.) (2005). *Educar: Ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo* (2ª ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial-Instituto de Estudios y de Acción Social.
- Izquierdo, M. Á. (2000). *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*. México: UPN.
- Klein, N. (2010). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Krotsch, P., Camou, A. & Prati, M. (Coord.) (2007). *Evaluando a la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata-Prometeo Libros.
- La Jornada*. Recuperado el 12 de enero de 2006 en <http://www.jornada.unam.mx/2006/01/12/index.php?section=sociedad>.
- Leite, E. (1996). *El rescate de la calificación*. Uruguay: Organización Internacional del Trabajo. (Documento en versión electrónica, del 28-II-2002).
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Co-reo de la UNESCO-Ediciones UNESCO.
- Novelo, S. (2002). *El mito de la ISO 9001:2000. ¿Es esta norma un sistema de calidad total?* México: Panorama.
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En Gentili, P. *et al.* *Políticas de privatización, espacio público y educa-*

- ción en América Latina* (pp. 83-119). Santa Fe: CLACSO-Homo Sapiens.
- Ogliastri, E. (1988). *Gerencia japonesa y círculos de participación. Experiencias en América Latina*. Bogotá: Editorial Norma.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas* (3ª ed.) (Pablo Manzano, Trad.). Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- Silva, C. (2004). *Curriculum, calidad y evaluación en las universidades públicas de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez, Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, área de Sociedad y Educación), Universidad Autónoma Metropolitana.
- Silva, C. (2009). *Curriculum, calidad y evaluación. Las claves de la globalización en las universidades públicas*. Ciudad Juárez: Centro Editorial de la UACJ.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (s. f.). *Desafíos de la Educación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Ministerio de Educación.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México (s.f.). *Los portafolios* [Folleto].
- Villaseñor, G. (1994). *La universidad pública alternativa*. México: UAM Unidad Xochimilco-Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Villaseñor, G. (Coord.) (1997). *La identidad de la educación superior en México*. México: CESU-UAQ-UAM-UNAM.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: UAM-CESU-Universidad Veracruzana.
- Yurén, M. T. (1997). Razón de ser y sentido de la universidad pública. En Villaseñor, G. (Coord.). *La identidad de la educación superior en México* (pp. 179-207). México: CESU-UAQ, UAM-UNAM.