

# CRISIS Y REFORMA EN EL AMBITO DE LA EDUCACION SUPERIOR

JOSU LANDA, ALFREDO L. FERNANDEZ, JORGE HANEL y JAVIER PALENCIA \*\*

## I. INTRODUCCION

La frecuencia con que se ha recurrido en forma verbal escrita a los conceptos crisis general de la sociedad y crisis de la educación superior, para referir, por igual, circunstancias acuciantes y situaciones insignificantes, así como la ligereza con que se ha hecho, ha conducido a una pérdida relativa del significado de la palabra crisis y a una reducción de su connotación científica. Por esta razón, los autores de este trabajo creemos conveniente hacer un intento de precisión del concepto de crisis, tratando de esclarecer qué queremos significar, qué deseamos que se entienda, cuando decimos que la educación superior vive una “situación crítica”, o que en el seno de su estructura contiene un conjunto de “factores críticos”. A este objetivo esclarecedor hemos destinado la primera parte de este trabajo.

En correspondencia con lo anterior, en este trabajo dejaremos sentados los nexos entre una circunstancia crítica global -que abarca al orden económico, moral, político y cultural- y la situación crítica de la educación en México y de la educación superior, en particular. Naturalmente, no hemos abarcado todas las dimensiones de la referida situación crítica, en primer término, porque no es esta nuestra intención, y porque un ensayo de aproximación a la crisis de la educación superior no puede tener tales pretensiones (en el supuesto de que algún otro tipo de trabajo, por muy ambicioso que fuere, pudiera tenerlas).

Por otra parte, no nos hemos ocupado en apoyar con datos y referencias bibliográficas todas las tesis y afirmaciones que aquí se postulan; esto no supone arbitrariedad o falta de fundamento. El carácter no académico de este trabajo permite dar por suficiente la enunciación de ideas extraídas de la experiencia e intercambio profesional que, desde luego, incluyen el estudio de un vasto número de textos, así como de informes de todo tipo, sin que, dada la naturaleza del presente trabajo, sea imprescindible citar dichas referencias. No ha sido la originalidad el desideratum que guía a estas líneas, aunque el procesamiento particular de sus componentes sí sea genuino. Nos avenimos a participar en un proceso de intertextualidad que perfila hacia la producción colectiva de conocimientos válidos para afrontar los retos de la presente etapa crítica.

Por último, entre los componentes que configuran el presente trabajo, el lector encontrará una serie de consideraciones relativas a los vínculos entre la situación crítica de la educación superior mexicana, los procesos de reforma que se han venido dando en algunas universidades del país, y una iniciativa global (con implicaciones de carácter local, desde luego) de reforma del referido nivel educativo. Este apartado halla pleno sentido en el significado que se da en este trabajo al concepto de crisis. Si tal concepto implica una dimensión que define la vigencia histórica de un subsistema como el de la educación superior, cae de suyo que la opción lógica de superación de una situación crítica sea un proceso complejo y profundo de reforma, entendida en términos de reordenamiento de las estructuras.

## II. PRECISIONES NECESARIAS

Una aproximación mínima a la actual producción teórica, en el ámbito de las ciencias histórico-sociales, evidencia de inmediato una presencia abultada de palabras y expresiones de connotación crítica (relativas a la idea de crisis). No sólo hallamos un empleo constante y extenso de vocablos como crisis, depresión, deterioro, decadencia, ruptura, regresión, desastre, fracaso, catástrofe, recesión y otros de similar tonalidad crítica. También se constata el manejo colectivo de un abundantísimo número de expresiones que tratan de dar cuenta de una situación histórica que se percibe comúnmente como un estado crítico. Así, tenemos términos

---

\*\*Secretaría General Ejecutiva. ANUIES.

como: “deterioro de salario”, “crisis económica”, “descenso de la calidad de la vida”, “deterioro de los servicios públicos”, “crisis de los valores morales y sociales”, “brusca caída del poder adquisitivo”, “desastre ecológico”, “crisis de legitimación”, “quiebra financiera”, “crisis institucional”, “des crédito del sistema político”, “merma en las condiciones de vida”, “desmantelamiento del estado de bienestar”... y muchos otros que hallamos con sobrada frecuencia en periódicos, revistas especializadas, libros, conferencias, conversaciones de expertos, discursos políticos, pláticas de amigos y familiares, etcétera. Este fenómeno permite hablar, en consecuencia, de lo que convencionalmente puede tipificarse como un “discurso de la crisis”. La existencia de este discurso es uno de los referentes fácticos que enmarcan la percepción de la actual situación histórica como un estado crítico.

De todos los lexemas citados en el párrafo anterior (sin contar con los que todavía podrían compendiarse), el que goza de mayor aceptación es el de “crisis”. Correlativamente, las expresiones más ampliamente empleadas son las que incorporan dicho vocablo a su estructura (“situación crítica”, “puntos críticos”, “nudos críticos”, “crisis moral”, “crisis económica”, etcétera). La ligereza, profusión y frecuencia con que se ha venido empleando la palabra “crisis” y los términos y expresiones que con ella se construyen, en un amplio orden discursivo básicamente uniforme (casi todos los actores sociales, independientemente de su relevancia y de sus definiciones político-programáticas hablan, de algún modo, de “crisis”), ha llevado a una trivialización de su significado. De ese modo, el vocablo “crisis” se ha acercado peligrosamente al reino de la indefinición, de la generalidad, de la insignificancia, a instancias de un querer significar prácticamente todo; en suma, dicho vocablo raya hoy día en la inutilidad de cara a procesos serios de producción teórica.

Lo anterior no significa que la idea de crisis haya perdido toda carga teórica. Lo que implica, en todo caso, es que se requiere de un proceso de redefinición de su significado, con miras a otorgarle nueva pertinencia teórica, y de su revaloración, de forma tal que permita conocer nuestra realidad con el rigor que exige su transformación positiva.

En su origen, el vocablo griego *krisis* pertenecía al orden jurídico, expresando el momento de la decisión. Posteriormente, el concepto de crisis encuentra acomodo en el terreno de la medicina y de las ciencias sociales. En el ámbito médico, mantiene una connotación de momento decisivo en la evolución de la enfermedad del paciente: el momento en el que se decide la superación de la enfermedad o la muerte del paciente. En el área de las ciencias sociales, sin embargo, los componentes que definen al término “crisis” son siempre más difusos, desde que empieza a ser empleado probablemente por los socialistas utópicos. El factor propiamente decisivo que lo comporta no se determina tan claramente como en otros ámbitos del saber. En el terreno histórico-social, se percibe, pues, una peculiaridad en el empleo del vocablo “crisis” que corresponde a la especificidad de sus objetos. La “materia histórica” se resiste a una equiparación total en el recurso al concepto de crisis con el que distingue a su empleo, cuando se trata de otro tipo de materias como, por ejemplo, la biológica.

Este hecho obliga a matizar el empleo del vocablo “crisis”, en el seno de toda iniciativa epistemológica y política relativa al orden histórico-social. De hecho, esta necesidad de precisar y puntualizar el significado de la palabra “crisis” la sugiere quien se presume fue su introductor en el orden epistemológico: el conde de Saint-Simon. La teoría de la historia que formula en 1807, se basa en la contraposición de “épocas orgánicas” y “épocas críticas”.

De modo que se hace evidente, desde un principio, la necesidad de introducir un tono distinto al significado del vocablo que aquí nos ocupa; justamente el matiz que marca la diferencia entre hablar de “crisis” a secas, connotando un momento tendiente a ser instantáneo, presente, actual, y hablar de una época histórica de carácter crítico, dando pie a su comprensión en términos de “estado de cosas”, es decir, una “situación histórica”, diferente a un presente individual.

Si se pretende disponer de un recurso teórico, válido y fructífero, conviene cuestionar y superar la instantaneidad y subitaneidad que implica el concepto originario. La temporalidad propia del orden histórico-social (distinta a la que caracteriza al biológico y al individual) así lo impone. La forma peculiar de constituirse en el tiempo que supone la existencia histórica, colectiva, así lo exige; de ese modo, podrá hablarse, con rigor, de una “época de crisis”, de una “situación crítica”, de un “momento histórico crítico”, una “etapa de crisis”, connotando con estas expresiones y otras semejantes una idea de suspensión o prolongación en el tiempo

de una situación o cadena de situaciones, en las que se van gestando procesos de superación de relaciones sociales puestas en cuestión o contestadas históricamente. Esta es una de las dimensiones por considerar al estructurar una definición operativa del concepto de crisis.

Con los presupuestos anteriores, se puede avanzar en una definición convencional del concepto de crisis, refiriendo los siguientes aspectos:

1. Toda crisis es crisis de una situación histórica. Esto no excluye formas particulares de “estar en crisis”, propias de los diversos órdenes sociales que configuran e integran una situación. En otras palabras, una crisis general (de toda una sociedad históricamente “situada”), enmarca y nutre “crisis parciales” de algunas instancias como la estructura económica, la educación y la estructura axiológica.
2. La temporalidad propia de una situación crítica es distinta al “presente” o al instante individual de un organismo biológico. Entonces esta temporalidad es del sistema de relaciones que la hace una situación históricamente diferenciable. Así, una situación crítica puede durar décadas. En nuestro caso, cuando nos toca ser testigos y víctimas de la “crisis económica más grave de este siglo”,\* se ha expresado, por lo menos desde finales de la década de los años 60, la conciencia de vivir en una situación de crisis.
3. Las situaciones históricas críticas implican procesos problemáticos de cambio, donde lo disfuncional, desajustado, deficiente y excesivo, constituyen una negación permanente de un orden establecido y conocido, y donde se perfila un reordenamiento de las estructuras de relaciones sociales. Las virtualidades y manifestaciones críticas de una situación dada constituyen una forma problemática y conflictiva de apertura a nuevas situaciones. En consecuencia, lo “decisivo” de una situación crítica tiene que ver con la superación de una situación cuestionada en su vigencia histórica, por una situación nueva. De ese modo, el componente crítico de una situación determinada representa una forma tensa y contradictoria de “estar formándose” como situación nueva; lo cual, por su parte, obliga a subrayar el carácter no-apocalíptico de las situaciones críticas.
4. De acuerdo con lo antes dicho, una situación crítica, dado su componente ambivalente, supone una combinación de agudeza, profundidad y cronicidad. La calidad crítica de una situación histórica- y esto es algo que vemos en el presente- impregna todos los órdenes (el económico, cultural, moral y político), con un grado de agudeza que cuestiona la vigencia y pertinencia históricas de una forma de existencia establecida. De ahí que una situación crítica, como marco privilegiado para la praxis transformadora de los sujetos sociales que enmarca, exija medidas de profundidad, extensión y gravedad. Sólo de esa forma los sujetos sociales podrán actuar conscientemente, como agentes del cambio que estimulan procesos y factores críticos en el seno de una situación crítica dada.

En conclusión, desde un punto de vista estrictamente operativo:

- a) Se entiende aquí por “crisis” el proceso de cuestionar la vigencia histórica de las estructuras sociales que conforman una situación histórica determinada.
- b) Se entiende aquí por “situación crítica” el estado concreto en un momento histórico dado, las estructuras socioculturales como producto de procesos y factores críticos en que interactúan y se hallan insertas.
- c) Se entiende aquí por “factor crítico” todo agente o potencialidad que apunte, por medio de procesos determinados, a la puesta en entredicho de la vigencia histórica de las estructuras, es decir, de los sistemas de relaciones sociales que configuran una situación histórica dada.

---

\*Al respecto, se puede citar como un ejemplo, entre muchos, la Memoria del Foro Internacional sobre “La Administración Pública en Tiempo de Crisis”. Buenos Aires, 1986.

### III. LA EDUCACION SUPERIOR EN LA ACTUAL SITUACION CRITICA

Los signos concretos que permiten hablar de una situación crítica en el presente, se manifiestan a lo largo y ancho de toda la sociedad. Existe un consenso general en el sentido de que vivimos una situación crítica, porque estamos en contacto permanente con hechos graves que afectan a los individuos, a la sociedad civil y a las estructuras sociales y políticas históricamente establecidas.

Fenómenos como la atisigante deuda externa de los países del llamado Tercer Mundo, la caída vertiginosa de nuestro poder adquisitivo, la obsolescencia de los procesos de producción desarrollados a partir de sucesivas “revoluciones industriales”, el desarrollo inusitado de nuevos saberes y tecnologías que ponen en cuestión el orden técnico-epistemológico forjado desde la época moderna, la irrupción de poderosos medios de comunicación de masas, el cuestionamiento de los valores tradicionales, la conformación de monstruosas y complejas estructuras destinadas a la guerra con las consabidas amenazas para la paz mundial y la existencia de la humanidad, la destrucción acelerada de los ecosistema naturales, el desmoronamiento de las viejas estructuras de poder político, los incrementos en las posibilidades de ocio, la aparición permanente de nuevas necesidades creadas, la profundización chocante de las desigualdades sociales, los acelerados procesos de urbanización, el progresivo deterioro del mundo rural, el surgimiento de nuevas modalidades de reproducción de las relaciones sociales, las alteraciones en la dinámica demográfica, el deterioro cuantitativo y cualitativo de los servicios públicos, la reformulación del papel de la mujer en la sociedad con las conocidas implicaciones en lo concerniente a su inserción en procesos económicos y culturales, alteraciones de diverso tipo en la institución familiar tradicional, crecimiento en la expansión de los niveles de pobreza crítica, neoliberalización de las funciones del Estado con respecto a la economía y muchos otros que no se necesita explicitar aquí, los que fundamentan una caracterización del presente momento histórico como una situación crítica. Pero no sólo eso: fenómenos como los indicados son los que permiten encuadrar la situación crítica que, en su ámbito, afecta a la educación en su conjunto y al subsistema de educación superior, en particular.

Si se asume la premisa de que una situación crítica afecta a una totalidad socio-cultural, se debe asumir también que la educación no sólo está permeada por los factores críticos del entorno social y que la crisis de esta zona de la estructura social es parte de la crisis general que agobia a ésta, sino que -en términos dialécticos- los rasgos y potencialidades críticos propios del sistema educativo son, así mismo, un factor de la crisis general. De modo, pues, que no puede hablarse de una crisis de la educación sin considerar la situación crítica general en que se enmarca, así como tampoco puede darse una aproximación seria a la crisis que afecta a las estructuras socio-culturales del presente, sin tener en cuenta el papel que en ellas desempeña el estado crítico que evidencia el ámbito educativo.

Por otra parte, así como se da la correspondencia de una crisis socio-cultural con una crisis educativa, también se detecta una concatenación entre los elementos que definen la situación crítica del sistema educativo mexicano (y de los países latinoamericanos vistos genéricamente), y los rasgos críticos que identifican al subsistema de educación superior.

En el contexto de la educación básica (limitándonos deliberadamente al sector formal), se han señalado como rasgos que sustentan una caracterización como un subsistema en crisis, entre otros: el descrédito de las instituciones públicas y la consiguiente revaloración de las privadas; graves y crecientes limitaciones en la atención integral al niño antes de su ingreso en el medio escolar; el gigantismo estructural, el peso descomedido del centro del país con respecto a la periferia nacional, junto con un centralismo estatal (preponderancia de la capital del estado sobre los municipios); marcadas desigualdades en la dotación de personal, de recursos financieros y físicos, según municipios, zonas educativas, entidades federativas, etcétera, desequilibrios en la atención a la demanda; deficiencias graves en la dotación de infraestructura escolar, especialmente en lo que a libros y a bibliotecas se refiere (a pesar de la magnitud del programa implantado en este sexenio), distanciamiento entre el estado actual de los saberes y los contenidos y medios educativos; rendimientos académicos deficientes, aunados con graves problemas de deserción; descuidos graves en la calidad de los procesos educativos como resultado del fenómeno de “masificación”, a todos los niveles; deterioro en la calidad del personal docente, pese a los esfuerzos hechos por lo contrario; pérdida de importancia del papel de la educación en

la elevación y mantenimiento de la calidad de la vida en general; caída sostenida del poder adquisitivo de los maestros; descenso en el status social del maestro; cuestionamiento tácito y devaluación efectiva de los valores sociales y principios morales que tradicionalmente han guiado a la educación; la “grupalización” (que no politización propiamente dicha) del magisterio; surgimiento de nuevos factores educativos (radio y TV, fundamentalmente) con mensajes y orientaciones contrapuestos a los del sistema educativo formal; distanciamiento entre el rumbo de los procesos y resultados de la educación básica con respecto a las necesidades de los niveles superiores de la educación; escasez de opciones educativas, predominando la formación dirigida al ingreso en el subsistema universitario, etcétera.

Estos rasgos críticos de los niveles básicos de la educación, encuentran una correspondencia con una situación igualmente crítica en los niveles superiores. Efectivamente, si en la actualidad existe la idea generalizada de la existencia de una crisis del subsistema de educación superior es porque, en su interior, detectamos un conjunto de hechos relevantes y preocupantes que halla su referente inmediato en las decenas de problemas enunciados con miras a la concepción y puesta en marcha del PROIDES.<sup>2</sup>

Resultaría ocioso repetir aquí o analizar puntualmente tan profuso listado de problemas, máxime si se considera el hecho de que fue el resultado de un proceso técnico colectivo, impulsado a nivel nacional. En todo caso, no estaría de más detenernos en una de las dimensiones cualitativas de la problemática general de la educación superior, que no se toca en esa “radiografía” general de la situación de este nivel educativo que contiene el PROIDES: nos referimos al tema de sus funciones no declaradas. La importancia de este aspecto exige desarrollar algunas ideas básicas, en la inteligencia de que se trata de uno de los factores críticos de la actual situación de la educación superior. Al respecto, consideramos lo siguiente:

1. La hipótesis de las funciones no declaradas de la educación superior se funda en la contradicción que evidencia la coexistencia en los últimos tiempos, de un discurso crítico, impugnador, incluso agresivo, de diversos sectores sociales hacia dicho subsistema educativo que, por su parte, mantiene una permanencia y casi inmutabilidad. Si, por un lado, se objeta acerbamente la realidad que conocemos actualmente en la educación superior, pero por otro lado se constata que su estructura perdura y, además, se mantiene sin alteraciones de fondo durante varios lustros; es de suponer que cumple alguna función social de importancia. En consecuencia, lo que se objeta a la educación superior no es el incumplimiento total de “sus” funciones. Tampoco se le puede reclamar que carezca de pertinencia social, pese a sus innumerables y reconocidos defectos. En todo caso, lo que se le puede imputar es que sus realizaciones, en el plano de su misión explícitamente declarada, son exiguas en lo cuantitativo y relativamente pobres en lo cualitativo; imputación ésta que puede hacerse, y en realidad se hace, desde los más variados intereses y puntos de vista.
2. Las funciones declaradas de la educación superior, especialmente en lo que se refiere a nuestras universidades, son -como bien se sabe- la docencia, la investigación y la extensión. Los problemas indicados en el PROIDES se refieren directamente a estas funciones y al apoyo a las mismas. Sobre su condición de factores críticos (más allá que simples problemas), expondremos nuestros puntos de vista más adelante. Baste señalar, por el momento, el reconocimiento de la función que no aparece como tal en el discurso establecido de la misión de la educación superior. Esta función es la de “apoyo”, es decir, aquella que se vincula con todo lo concerniente a la gestión, administración, control, planeación, etcétera, de los procesos que tienen lugar en las instituciones que constituyen el subsistema de educación superior.
3. Esta función de apoyo es objeto de observaciones críticas, desde el momento en que, en el conjunto de la educación superior mexicana y latinoamericana, ha adquirido proporciones y dimensiones enormes, y debido a la creciente influencia que tiene en el desenvolvimiento académico y político de estas instituciones.<sup>3</sup> De modo, pues, que el crecimiento y consolidación de las estructuras de apoyo implican una problemática crítica dentro de las instituciones, a la que hay que agregar otra problemática externa, en la medida en que expresa el surgimiento y asentamiento de una función social no declarada: la conversión de la educación superior en un espacio estable (aunque no exento de conflictos), por medio del cual

---

<sup>2</sup>Cfr. Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior (número especial). N° 60, oct.-dic., 1986.

el Estado distribuye en importantes sectores sociales parte de la riqueza de que dispone, amortiguando ello las contradicciones sociales que se incuban en el conjunto del sistema social. Con esta función de la educación superior se aviene perfectamente la forma implícita que asumen las esferas oficiales, vinculadas con el manejo de recursos financieros, todo lo concerniente al financiamiento de la educación: como un simple gasto público (y no una inversión); visión ésta que data en México de los tiempos del ministro porfirista, Ives Limantour.

4. Paralelamente a la función que se acaba de indicar, la educación superior muestra su eficacia social como reproductora de las capas medias de la población y como satisfactora de un anhelo ampliamente difundido de conquista y preservación de un status social, por vía del credencialismo. Es cierto que atributos que antaño se le asignaban a la educación como factor de “movilidad social”, se han visto mermados desde que ésta ha derivado en un centro generador de desempleados calificados y subempleados. Pero no es menos cierto que el credencialismo tiene más vigencia que nunca, que las acreditaciones que otorgan las instituciones de educación superior siguen siendo codiciadas, como si se tratara de legitimar títulos nobiliarios, y que, mal que bien, aun con todas las alteraciones que ha supuesto la difusión social de las nuevas tecnologías, especialmente en lo que respecta a procesos de producción, la educación superior se acopla perfectamente a una peculiar modalidad de división del trabajo, en virtud del cumplimiento de la función que -pese a todos sus defectos- alcanza a desempeñar más satisfactoriamente: la docencia. En efecto, se trata de una división táctica de responsabilidades, en la que la educación superior aporta “los componentes académicos de la formación profesional, que permiten luego una adaptación efectiva a los requerimientos cambiantes y heterogéneos del aparato productivo”.<sup>4</sup> La combinación de credencialismo, asignación de status y prestigios sociales y función meridianamente “cultivadora” (que proporciona cultura, aunque no sea en grado y alcances completamente deseables), confieren vigencia histórica y social a la educación superior, aun cuando sus propósitos declarados hayan sido puestos en entredicho. Presenciamos, pues, la coexistencia de una misión “oficial” de la educación superior, con funciones para su continuidad histórica, no por implícitas menos importantes.
5. Por otra parte, la educación superior en la mayoría de los países de América Latina se ha convertido en uno de los espacios más importantes de acción política; como quiera que sea, todavía nuestro presente sigue siendo escenario de dictaduras, los canales de participación política están plagados de importantes obstáculos y de límites para un juego irrestrictamente democrático, y por ello las instituciones de educación superior actúan como “respiraderos” en los que, al resguardo de una concepción tradicional de la autonomía, se amplían los horizontes de la acción política. Desde luego, reconocemos una capacidad política propia del medio educativo y, especialmente, del ámbito universitario. Este carácter político inherente a dicho ámbito debe ser defendido y estimulado, en tanto que condición para el cumplimiento fecundo de funciones como la producción de saberes, tecnologías aptas para nuestro medio y acordes con nuestra tradición cultural y la generación y regeneración de bienes culturales en general. Esta es una característica que podemos tener por “natural” en lo concerniente a la misión histórica de la educación superior. Sin embargo -y más allá de toda valoración del fenómeno como tal-, no carece de interés e importancia consignar el hecho de que la generalidad de instituciones de educación superior cumpla una función política no declarada, en tanto que apéndice de la dinámica política de una sociedad civil enfrentada a problemas de actuación y participación plenamente democráticas.
6. Por último, entre las funciones no declaradas de la educación superior se halla lo que, a partir de Ilich, se ha conocido como “currículum oculto”. Este concepto -originariamente referido al conjunto de la educación formal- da cuenta de un fenómeno complejo, que produce los lenguajes, los valores, las prácticas sociales, situaciones de dominación y procesos de relación social, que se corresponden con las estructuras sociales de que forman parte las propias instituciones de educación superior. Mal que bien, dichas instituciones cumplen -conforme a sus funciones declaradas y a las que se han señalado en los puntos precedentes- el cometido de conformar cierto tipo de élite social, más o menos ilustrada, independientemente de la

<sup>3</sup>Cfr. Universidad y política en América Latina. UNAM, 1987.

<sup>4</sup>Juan Carlos Tedesco. Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe. Parte II. Revista “Foro Universitario”, N° 73, México, 1986, p. 14.

procedencia social de los sujetos que actúan en su seno y del signo político de las fuerzas hegemónicas que contengan. Se trata, en consecuencia, de un fenómeno que trasciende, sin negar ni descartar, el curriculum formalmente establecido en las instituciones de educación superior.

Es de suma conveniencia subrayar aquí la importancia de estas funciones no declaradas, paralelas a los propósitos formales de la educación superior, como factor crítico, como componente de la situación crítica que ostenta este nivel educativo. El carácter crítico de dichas funciones implícitas estriba en el hecho de que expresan una merma en la vigencia de las funciones tradicionalmente asignadas a las instituciones que conforman tal subsistema, junto con la necesidad de explorar nuevas modalidades de educación superior. Esto es, el hecho de que la educación superior contemporánea -que es una derivación de aquella perfilada en la llamada “época moderna”- permite que florezcan en su seno funciones sociales que van en detrimento de lo que supuestamente era su verdadera misión histórica, implica una obsolescencia de dicha misión y la necesidad de redefinirla conforme a las exigencias de un presente “post-moderno”, vale decir, culturalmente diferente de la modernidad propiamente dicha.

Retomemos ahora lo relativo a los problemas de la educación superior recogidos en el PROIDES. En primera instancia, los problemas que señala el documento no exigirían, necesariamente, una caracterización como “situación crítica”. Sin embargo, imponen una “lectura” contextual. De ese modo, adquieren el sentido de signos diversos de una situación crítica, en razón de lo siguiente:

1. Muchos de dichos problemas requieren de medidas profundas en un horizonte temporal que trasciende el corto plazo, proyectándose hacia el largo plazo, y que rebasan la gestión administrativa puntual. La persistencia de tales problemas tiende a fracturar el orden de relaciones sociales establecido en el ámbito de la educación superior. Tomemos, a título de ejemplo, el problema relativo a la brecha que separa al desarrollo de la ciencia y la tecnología y a las infraestructuras, contenidos, procedimientos didácticos... cada vez más obsoletos de nuestros centros de educación superior. De acuerdo con las precisiones hechas al principio de este texto el carácter corrosivo, deteriorante, desgastante que tiene este problema, de cara al desenvolvimiento de la educación superior e, incluso, para con su permanencia histórico-estructural, hacen de él un factor crítico más bien que un mero “problema” (esto es, un simple desajuste entre el deber ser y la existencia real del subsistema en referencia).
2. Se trata de problemas que proyectan, en su mayoría, los factores críticos del orden social en el ámbito propio de la educación superior. La existencia de marcados desequilibrios -por referir otro ejemplo, entre muchos, ocasionados por una reformulación en el papel económico del Estado, tendiendo a hacer que éste abandone su función de “ogro filantrópico”, para convertirlo en simple árbitro, fuente de recursos y gendarme que garantice proyectos económicos sustentados en el “neoliberalismo económico”, acarrea cambios notables en la política social del Estado y consecuencias graves en lo que concierne a servicios públicos como la salubridad y la educación. De ese modo, los problemas que manifiesta la educación superior, en el terreno del financiamiento (disminución de recursos a medida que pasa el tiempo, distribución de los mismos sin criterios técnicos, manejo de las asignaciones con efectos limitantes para la autonomía de las universidades, entrega a destiempo de las asignaciones, etcétera), constituyen un factor crítico, porque ponen en cuestión (y en peligro) la pervivencia de la estructura establecida de educación superior y porque son una prolongación de un factor crítico o un haz de factores críticos, en su entorno. Máxime si se consideran los problemas de distribución de circunstancia y rutinaria, dentro de las instituciones de educación superior.
3. Por otra parte, el carácter crítico de tales problemas viene dado por el hecho de ser, igualmente, una proyección de los factores críticos señalados en el ámbito de los niveles primario y secundario del sistema educativo. La vigencia histórica y social del actual subsistema de educación superior está cuestionada estructuralmente, desde el momento en que los efectos críticos detectados en tales niveles lo afectan también. La superación de los problemas de la educación superior no puede considerarse aisladamente de la superación de los factores críticos que afectan a los niveles antecedentes. Este hecho se vincula con la globalidad y profundidad ya señaladas, respecto de los problemas de educación superior. Es decir,

estos problemas se transforman en factores críticos que ponen en entredicho la persistencia y consistencia estructural del actual subsistema de educación superior, en el momento en que son una prolongación de aquellos factores críticos que ponen en cuestión la vigencia estructural del orden educativo en su conjunto. Por ejemplo, la degradación a que en el presente ha llegado la educación básica de cara al desarrollo cultural de la nación (bajo niveles de formación; problemas de dominio del lenguaje; incapacidad técnica para insertarse en procesos productivos relativamente elementales; dominio deficiente de la historia, la geografía, las matemáticas, etcétera; carencia de destrezas para la interpretación de textos; ausencia de hábitos de estudio y de lectura; etcétera), que de por sí es un fenómeno que cuestiona la pertinencia histórica del modo como se desenvuelve dicha instancia de la educación, constituye un factor crítico, en el seno del subsistema de educación superior, toda vez que obligan a reexaminar las funciones que históricamente se han asignado a tal subsistema, al tiempo que entorpecen su cumplimiento.

4. Otro aspecto que permite caracterizar los problemas como factores críticos, es su resistencia a todo tipo de iniciativas dirigidas a su superación en el corto plazo. La mayor parte de los problemas mencionados tiende a agravarse, a pesar de las políticas, medidas y decisiones de que son objeto. Lo que sucede es que, como hemos insistido, dichos problemas apuntan a un cuestionamiento estructural, a una revisión de los fundamentos en que descansa la dinámica social que enmarca al subsistema de educación superior. En consecuencia, muchos de tales problemas no necesitan una “solución” -si por tal se entiende su desaparición como problema, es decir, la llegada a un estadio en el que se conjuguen el “ser” y el “deber ser”-, sino la apertura hacia nuevas concreciones estructurales, como producto de procesos de reformulación estructural. Por ejemplo, en el caso de la brecha que se detecta entre la educación superior del Tercer Mundo y la de los países avanzados, la “solución” parece cada vez más inviable y posiblemente hasta inconveniente, si es que ésta radica en una equiparación entre ambos “mundos”.

Este tipo de problema constituye un factor crítico, en la medida en que se resiste a políticas que pierden de vista el hecho de que se trata de un fenómeno que exige una reestructuración del orden establecido de saberes, procedimientos didácticos, compromisos sociales, misiones histórico-culturales, etcétera, en pos de nuevas formas de estructuración de la educación superior, aptas para nuestro medio cultural.

Para decirlo en términos sintéticos, el conjunto de problemas que se han determinado en el ámbito de la educación superior mexicana (básicamente similares a los que se conocen en el resto del subcontinente latinoamericano, sin contar las naturales excepciones), adquieren el carácter de una situación crítica o de factores críticos, en la medida en que expresan lo siguiente:

- a) Un cuestionamiento estructural del subsistema de educación superior; esto es, de las modalidades de relaciones sociales, de producción epistemológica y cultural y de reproducción social que tradicionalmente se han venido dando en el seno de dicho subsistema, así como de las formas de vinculación entre dichos procesos y el entorno político, social y cultural.
- b) Una puesta en entredicho de un modelo complejo de estructuración de la educación superior, desgarrado por una tensión entre nuevos requerimientos históricos y un apego a las formas propias de la universidad ideada y surgida en la época moderna (con todo su universo axiológico, epistemológico, ideológico, político... de referencia) .
- c) En correspondencia con los dos puntos anteriores, una exigencia de concepción e instrumentación de nuevas modalidades de educación superior, en función de múltiples, complejos y prolongados procesos de carácter epistemológico, técnico y político.

Un indicio importante -entre muchos otros- de que lo que verdaderamente define a esta situación de la educación superior como una crisis, es la pérdida de vigencia histórica de las concreciones de la educación superior moderna, y lo encontramos en el hecho de que, incluso en los países donde dichas concreciones han tenido mayores éxitos -como Estados Unidos, Inglaterra, Francia, etcétera-, ha sido severa y reiteradamente cuestionada en todo lo que lleva transcurrido la década de los ochentas. Como botón de muestra, bastará mencionar los esfuerzos de la “Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación” de Estados



Unidos, autora del impactante cuestionamiento contenido en el informe *A nation at risk: the imperative for educational reform* (1983).<sup>5</sup>

#### IV. CRISIS Y REFORMA

Frente a la situación crítica planteada, y como una expresión de la conciencia que las comunidades educativas han venido tomando en el sentido del carácter verdaderamente crítico de dicha situación, en América Latina se viene dando una etapa de procesos de reforma de la educación superior. Por el momento, tenemos conocimiento, al menos, de los procesos de Ecuador y Venezuela, sin contar los casos de Argentina, Brasil, Uruguay y Nicaragua, en los que el tránsito de regímenes dictatoriales a sistemas democráticos ha exigido cambios profundos en todo el sector educativo, incluyendo el nivel superior.

Por su parte, México no ha estado exento de iniciativas de diversa índole destinadas a reformar el actual estado crítico de la educación superior. De hecho, tales iniciativas -que, entre otras, abarcan formalmente por ahora a instituciones como las Universidades Autónomas de Zacatecas, Chihuahua, San Luis Potosí, Nacional de México, Yucatán y Estado de México, mientras aparecen como proyectos de próxima realización en las Universidades Autónomas de Guerrero, Baja California y Puebla- indican, cuando menos, la conciencia de una situación crítica, es decir, del carácter decisivo que para tales instituciones tiene un conjunto de problemas crónicos y de que su superación requiere de mayor alcance de miras, cambios más profundos y gestados en la participación colectiva (en una palabra: una verdadera reforma, un reordenamiento de las estructuras vigentes y sometidas históricamente a cuestionamiento crítico), y no un mero conjunto de medidas circunstanciales, inmediatas y puntuales (aunque éstas sean relativas).

Tanto la situación de crisis de la educación superior, cuyas características esenciales hemos tratado de esclarecer en las líneas antecedentes, como el surgimiento de las iniciativas de reforma y hasta de una posible voluntad de reforma más generalizada en nuestro país, permiten hacer las consideraciones siguientes:

1. Las determinaciones de la crisis actual de la educación superior se hallan tanto en el ámbito local (institucional) como nacional e internacional. Las iniciativas de reforma de la educación superior no pueden prescindir del conocimiento y examen de las determinaciones de carácter internacional que ponen en cuestión la vigencia de la actual educación superior. Tampoco pueden perder de vista que toda reforma actual de la educación superior debe tener como norte un proyecto de nación, y que la presencia evidente o soterrada de varios proyectos de nación impone una responsabilidad a las universidades (como verdadero componente crítico del conjunto del subsistema de educación superior), en el sentido de generar, en la teoría y en la práctica, un proyecto plural que posibilite el consenso en términos favorables para la educación superior y para el país. De hecho la Constitución nacional representa un proyecto histórico de nación que no puede ser soslayado, sin embargo, también es cierto que las coordenadas históricas del presente posibilitan y exigen una reinterpretación de dicho referente, proceso en el que las universidades deberán asumir el papel que se acaba de indicar.
2. Las iniciativas de reforma de la educación superior, del nivel que fuere, deben tener presente que la situación crítica de dicho subsistema se engarza con la situación crítica de la totalidad social-cultural de la que forma parte. En consecuencia, el norte hacia el que deben apuntar las iniciativas de reforma es la superación de la crisis particular de la educación superior, cooperando activamente en la superación de la crisis de la sociedad en su conjunto.
3. El hecho de caracterizar como crítica a la situación actual de la educación superior implica que su superación, por medio de un prolongado proceso de reformas globales y parciales, supone combinar acertadamente la prefiguración de escenarios futuros idóneos y factibles (en virtud de sus componentes valorativos,

---

<sup>5</sup>Es necesario considerar que los factores críticos pueden actuar de modo diferente en la conformación de situaciones críticas, referidas a los diversos países. Por ejemplo, un fenómeno como la descompensación de los salarios del personal docente está visualizado, en México, como una merma de las posibilidades financieras del Estado; mientras que en los países avanzados es consecuencia de oscilaciones en la relación entre dichos salarios y la credibilidad o prestigio social de la labor docente.

morales, epistemológicos, académicos, de procedimientos y organización), la definición de estrategias y políticas de concreción de una “nueva” educación superior y la creación de las condiciones políticas que garanticen su plena realización. El proceso de reforma de la educación superior mexicana tiene fundamentalmente un carácter político, pero también descansa en iniciativas de índole epistemológica (se trataría de producir conocimientos válidos y fundamentados acerca de la actual situación crítica y de “inventar” una nueva educación superior) y en medios de tipo técnico.

4. En virtud de lo dicho en el punto anterior, el proceso de reforma de la educación superior mexicana ha de tener un carácter participativo. Sin embargo, la participación no podrá ser el producto de la promulgación de un simple decreto. Para que la participación sea real, es decir, para que constituya una intervención efectiva de los sujetos que constituyen las comunidades que conforman la educación superior, es necesario crear y sostener las condiciones de su realización. Mínimamente, esas condiciones pueden ser: poseer información veraz sobre la educación superior; tener conocimiento fundado sobre su funcionamiento, características, tendencias, etcétera; estar constituidos como verdaderos sujetos colectivos (sin descartar a sujetos individuales); aceptar unas reglas de juego; encarnar un espíritu democrático (compromiso ante la comunidad, tolerancia ante los adversarios); tener disposición al diálogo, a la crítica fundada y a la autocrítica; etcétera. En consecuencia, el primer paso en esta dirección habrá de ser el de organizar políticamente las condiciones de una verdadera participación, más allá de las declaraciones acerca del carácter participativo que deberá tener el proceso.
5. Dada la gravedad, y los alcances de la situación crítica de que aquí se ha hablado, el proceso de su superación no podrá ser momentáneo, ni podrá circunscribirse a unos pocos actos “definitivos”. Las experiencias históricas al respecto indican que se trata de periodos bastante prolongados. Máxime si, como hemos apuntado, se trata de impulsar un proceso de ideación de una nueva educación superior; es decir, de un proceso similar, en su esencia y alcances, al que protagonizaron quienes idearon el arquetipo general de educación superior que hemos heredado de la época moderna.
6. El hecho de que el proceso de reforma de la educación superior sea relativamente prolongado y complejo plantea el problema de la transición de un estado a otro del subsistema. Al respecto, conviene subrayar el carácter gradual de dicho proceso. Ahora bien, esa etapa de transición implica una reformulación de los mecanismos tradicionales de planeación institucional y global. De hecho, frente a una situación tipificada como crítica, se impone una “planeación para la crisis”. Este tipo de planeación deberá superar los fundamentos y procedimientos de la planeación tradicional (cuya situación de crisis y responsabilidad en la crisis social ha sido ampliamente señalada), abriendo paso a modalidades fundamentalmente estratégicas; las cuales reduzcan al mínimo los componentes normativos de la planeación y estimulen al máximo los niveles de participación.
7. Por último, en la inteligencia de que es problemático adelantarse a predeterminar en detalle la sucesión de etapas e iniciativas de índole política, epistemológica y técnica que implica un proceso de reforma de la educación superior mexicana, es posible proponer lineamientos generales como los que siguen:
  - a) No caer en una reforma de tipo centralista, burocrático y tecnocrático.
  - b) Diferenciar un momento de ideación de un proyecto de nuevo subsistema de educación superior, de un momento de socialización, puesta en marcha e implantación del referido proyecto alternativo de educación superior.
  - c) Las iniciativas inscritas en lo que convencionalmente hemos llamado “momento de ideación” deben sustentarse en una crítica concienzuda y a fondo de la situación actual de la educación superior, como condición de que apunten a la concepción de nuevas opciones curriculares, organizativas, de relación política, de compromisos con el entorno social, de mecanismos de actuación política, etcétera, así como a la proposición de medidas concretas. La participación colectiva en este “momento” debe enmarcarse en el logro de los propósitos que se acaban de señalar.

- d) Por su parte, en el momento de socialización e instrumentación del proyecto alternativo de educación superior, deben crearse las condiciones de una concertación permanente, como marco de una participación verdaderamente nacional y plural. Los alcances de esta concertación deberán ser lo más amplios posibles. Tanto en este segundo momento, como en lo concerniente al desarrollo efectivo del primero (es decir, el de concepción de una nueva educación superior), el papel de la ANUIES deberá ser fundamental como institución representativa de las universidades del país y como centro promotor de la concertación con las instancias de decisión nacionales y estatales existentes.