



ISBN: 978-607-02-8003-0

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Virginia Ávila García y Paola Suárez Ávila (2016)
“De la Universidad Nacional a la universidad globalizada:
el proyecto de modernización de la Universidad Nacional
Autónoma de México”

en *Poderes y educación superior en el mundo hispánico:
siglos xv al xx*,

Mónica Hidalgo Pego y Rosalina Ríos Zúñiga (coords.),
IISUE-UNAM, México, pp. 475-500.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL A LA UNIVERSIDAD GLOBALIZADA: EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Virginia Ávila García*
Paola Suárez Ávila*

Introducción

En este artículo analizaremos el proceso de “academización” llevado a cabo durante el rectorado de José Sarukhán Kermez para reconocer el cambio de la universidad nacional dentro de un proceso de reforma propiciada por las exigencias de la implantación de un nuevo modelo de Estado neoliberal¹ que requería adecuaciones a los estándares de la universidad globalizada² prefigurada en los países de alto desarrollo.

La llamada “academización” fue una recurrente categoría de la administración del rector Sarukhán, que buscó centrar los objetivos de la Universidad en las funciones meramente académicas relacionando la docencia y la investigación, y consolidando la difusión.

* Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

¹ México ingresó en 1986, al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT). En la administración salinista, el gran proyecto fue unirse al bloque económico de América del Norte, acuerdo logrado en 1994, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN); mientras que su pertenencia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) se hizo realidad en 1995 con Zedillo.

² Véase el texto de Ángel Díaz-Barriga, “Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995”, en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1999, t. II, p. 381, donde afirma que: “en la década de los noventa las tendencias hacia la globalización se ven fortalecidas [...] y prácticamente todos los proyectos de desarrollo nacional han recibido el influjo de esta internacionalización, en particular el sector servicios: salud y educación”. En lo relativo a la educación cita las recomendaciones hechas en la evaluación externa descrita en el informe del International Council for Educational Development publicado bajo la autoría de Philip S. Coombs, *Estrategias para mejorar la educación superior en México*, México, FCE, 1991.

La “academización” promovía una reforma académica concentrada en la reestructuración interna de los niveles de enseñanza, la formación de cuadros profesionales y la consolidación de la matrícula hacia el posgrado, así como reorientar los cambios y permanencias de licenciaturas, especialidades y posgrados útiles a las nuevas necesidades del país de cara a la regionalización de la economía.³ Se puso el acento en las prioridades de la investigación y de los investigadores, se reforzó e incrementó la infraestructura para tener las condiciones materiales para ejercer la investigación que exigía el compromiso de la excelencia, entre otros aspectos que debían ser pensados para ajustarse a los modelos extranjeros, algunos de los cuales esbozamos.

La investigación forma parte de un proyecto institucional sobre la historia general de la UNAM en el centenario de su apertura (1910-2010) promovido por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Los materiales y datos han sido recolectados durante un periodo de cuatro años haciendo uso de los fondos reservados del IISUE, de la documentación proporcionada por las Universidades de California, campus Santa Cruz y Berkeley, así como entrevistas de actores y protagonistas en el periodo que ocupa nuestro análisis.

La universidad y sus retos

El desgaste de las universidades públicas mexicanas y el subsecuente desprestigio social durante la década de los ochenta del siglo pasado, dieron paso a transformaciones internas en su estructura, particularmente en las cuestiones académicas, administrativas y en el financiamiento. Las respuestas de los gobiernos y comunidades universitarias fueron variadas a lo largo del país. Incluso en algunas universidades aparecieron nuevas formas de reorganización de los poderes, cambios en las matrículas y en los costos que los estudiantes debían pagar por sus estudios; sometidas a un modelo autofinanciable, abierto a la competencia de las universidades privadas en el tránsito hacia universidades pensadas como empresas que debían ser inversiones de recursos humanos y financieros redituables.⁴ De

³ Raúl Domínguez Martínez, *Panorama general de la investigación en institutos y centros de humanidades de la Universidad Nacional durante el siglo XX*, México, UNAM/Seminario de educación superior/Miguel Ángel Porrúa, 2007, pp. 289-300.

⁴ Rollin Kent, “Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior”, en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *Universidad contemporánea. Política...*, 1999, pp. 236-237. Este estudio se enfoca en

esta manera, las universidades debían ser eficaces y ofrecer transparencia sobre el financiamiento público

La Universidad Nacional Autónoma de México tomó el reto de hacer el primer autodiagnóstico de su situación con el polémico documento del rector Jorge Carpizo, "Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México".⁵ Dicho documento desató la discusión y negociaciones internas de los grupos estudiantiles, académicos y administrativos frente al fortalecimiento de los grupos de poder corporativo universitario que, asumieron de manera vertical el diagnóstico y las necesarias transformaciones de la UNAM, invitando a la comunidad académica y estudiantil al diálogo, pero sin ofrecer la información suficiente,⁶ como inicialmente sucedió con el diagnóstico citado y en la política de desactivar la movilización estudiantil, que más tarde trajo momentos muy críticos, para la sobrevivencia de la universidad misma en 1995 y en 1999.

Este documento careció de una crítica integral de las condiciones académicas, al omitir las responsabilidades y compromisos de los órganos de gobierno y la legislación universitaria en el estado de la UNAM.⁷ Los resultados esperados no se dieron.

El documento tuvo su dosis de ingenuidad⁸ y de exceso de optimismo para iniciar un plan para eliminar debilidades y consolidar fortalezas. Fue recibido con una ola de comentarios negativos en los medios de comunicación y en la opinión pública, que profundizó la situación endeble de la institución después de las medidas restrictivas del subsidio federal.

La polémica desatada en torno a este diagnóstico tuvo su contraparte en algunos de los sectores universitarios más sensibles a las cuestiones

las universidades de Guadalajara, Puebla, Guanajuato y Sinaloa, con algunas referencias a la UNAM.

⁵ Jorge Carpizo, *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, Dirección General de Publicaciones-UNAM, 14 de abril de 1986.

⁶ Douglass North, *Institutions and Economic Growth: An Historical Introduction*, Elsevier, 1989, afirma que en algunas sociedades —como la mexicana— donde se privilegia el diálogo fuera de las instituciones formales hay desconfianza de las partes y se provoca el conflicto por la falta de claridad en la información para discutir y negociar; es decir, por el manejo selectivo de información de quien la posee. En este caso, los grupos estudiantiles y de académicos no tuvieron acceso a los propósitos y compromisos de los rectores ni del sentido de los cambios que se pretendía impulsar. De ahí las resistencias.

⁷ Entrevistas telefónicas con el investigador Imanol Ordorika el 28 de mayo de 2009 y con el profesor Ignacio Sosa el 10 de julio de 2009.

⁸ El doctor Jorge Carpizo explica en la parte final de su último informe de 1988 que no fue ingenuo, sino que se equivocó al apostar por el gradualismo de su plan, que al ser dado a conocer parcialmente, resultó polémico e incomprensible para la comunidad.

sociales, quienes se organizaron bajo la bandera del mantenimiento de la universidad de masas, pública y gratuita.

Ante los escenarios nacional e internacional tan complejos, estos grupos críticos de académicos y estudiantes consideraron que la UNAM debía revisar desde sus estructuras de gobierno y jurídicas hasta sus bases académicas y educativas proponiendo que para ello se abrieran formas democráticas de participación.⁹

En forma concreta demandaron la permanencia del bachillerato en la estructura de la UNAM, la gratuidad de la educación pública, así como el rechazo a toda reforma en el Reglamento de Pagos y al Reglamento del Ingreso y Permanencia. Banderas de lo que podría llamarse el modelo crítico¹⁰ de la Universidad y defendidas durante el Congreso Universitario de 1990 y más tarde en 1999.

El documento de diagnóstico del rector Carpizo otorgó datos que abrieron la discusión universitaria hacia la reorganización universitaria y se complementó en las propuestas de soluciones diseñadas desde el poder político, que denotan un cambio de estrategia política frente a la educación superior.

El entonces candidato presidencial Carlos Salinas de Gortari, por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), presentó una propuesta muy concreta de diez puntos, en la cual sintetizó los problemas, las soluciones y las relaciones del poder con la educación superior. Ambos documentos, el del rector Carpizo y el del candidato Salinas discutido con la ANUIES tuvieron vinculaciones que orientaron el plan de trabajo y las decisiones tomadas por la administración del rector José Sarukhán.

Los diez puntos salinistas marcaron los lineamientos a los que se sujetaron las universidades mexicanas, entre ellas la Universidad Nacional.¹¹ Los puntos contenían recomendaciones orientadas a los proyectos neoliberales del cambio de modelo económico al que las universidades deberían ajustarse. El resumen de estas medidas se cita a continuación.¹²

⁹ En 1995, se celebraron los 50 años de la promulgación de Ley Orgánica de la UNAM y de los órganos de poder universitario que se remontan a las formas de gobierno del modelo universitario de la Universidad de Salamanca adaptado a la Real Universidad de México del siglo XVI: la Junta de Gobierno, el Patronato Universitario y el Consejo Universitario.

¹⁰ El ex rector Sarukhán, ahora investigador emérito, durante la segunda entrevista con Raúl Domínguez, efectuada en su cubículo del Instituto de Ecología el martes 17 de marzo de 2009 consideró que las posturas de algunos de estos grupos no llegan ni a ideológicas, son partidistas y no solamente de izquierda.

¹¹ Cfr. Carlos Salinas de Gortari, "Educación superior", *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 1, México, UAM-Azcapotzalco, noviembre de 1988 a febrero de 1989, pp. 60-63.

¹² *Ibid.*, pp. 61-63.

1. Descentralizar las instituciones para facilitar el desarrollo de habilidades y proponer la competencia entre ellas; desconcentrar geográficamente la matrícula; evitar estudios tradicionales de licenciaturas y posgrados y promover planes de estudios ajustados a la demanda productiva regional por sectores y con responsabilidad compartida de los estados de la República en el financiamiento. Regionalizar la educación superior, sin demérito de la inserción en los problemas nacionales.

2. Revisión y adecuación de planes y programas de estudios; eliminar estudios innecesarios privilegiando la educación para la transformación del país y la movilidad social. Es decir, formar egresados capacitados para el cambio.

3. Revisión, adecuación y reforma de los marcos jurídicos de universidades e instituciones de educación superior.

4. Proponer mecanismos para articular estas universidades e instituciones de educación superior con el Estado, para acelerar la desconcentración y la regionalización y hacer operativo su funcionamiento.

5. Reorganización interna de las instituciones de educación superior para adecuarse a los cambios con base en acuerdos con sus comunidades respetando la autonomía y la pluralidad; reconocer que la educación es una jerarquía del conocimiento, el esfuerzo y la inteligencia y previno sobre una mal entendida participación y democracia.

6. Orientar la matrícula, no restringirla *per se*, sino mejorar la evaluación sobre las potencialidades de los alumnos. Mejorar las percepciones salariales de los profesores e investigadores, con recursos adicionales, para su dedicación de tiempo completo al trabajo académico, por lo que habría que revisar el concepto de definitividad laboral y reorientar el tabulador como instrumento para medir y estimular la eficiencia. Dotar a las instituciones con mejores bibliotecas y laboratorios. En cuanto al bachillerato, el documento puso sobre la mesa de discusión de la pertinencia de ser parte de las universidades e instituciones de educación superior, así como la conveniencia de un examen nacional de ingreso al bachillerato. Que las comunidades académicas decidieran sobre los procedimientos para elevar la calidad de sus instituciones, pero la evaluación del Estado iba a determinar la asignación de recursos para los programas de estímulos.

7. Impulsar un sistema nacional de posgrado ligado a la investigación y difusión; se requería la regionalización para elevar la calidad, para formar y reproducir la planta de universitarios dirigiendo recursos materiales a tales fines, sometidos a los procedimientos de evaluación que las propias instituciones propusieran.

8. Vinculación estrecha de las instituciones tecnológicas con los sectores productivos y adecuación de planes y programas de estudio para relacionarlos con eficiencia a la educación, ciencia, técnica y producción.

9. Un sistema nacional de orientación vocacional; un voluntariado juvenil nacional del servicio social y un programa de extensión y difusión cultural.

10. Destinar mayores recursos financieros a la educación superior pero “dadas las condiciones económicas del país y la propia evolución de este nivel educativo es necesario modificar las políticas de asignación de recursos”. Los recursos se otorgarían a las instituciones de acuerdo con el cumplimiento de su compromiso con el Estado con base en estos criterios: *a)* Satisfacer la demanda educativa. Impulsar medidas eficaces para elevar la calidad. *b)* Promover el proceso de descentralización para favorecer el desarrollo de los estados. *c)* Racionalizar el gasto y orientarlo a las funciones sustantivas. *d)* Ofrecer cuentas claras a la sociedad con disciplina financiera y búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento al considerar que se sacrificaban otros sectores, sin decir cuáles; el documento puso el acento en la demanda de revalorar estos subsidios a la educación superior.

La UNAM, como la institución pública interlocutora de las demandas del Estado, supo dialogar por un periodo aproximado de diez años entre 1986 y 1996 — con los gobiernos de los presidentes Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León — para implementar los cambios acordados en el sistema educativo superior. Estas negociaciones se reflejaron en el subsidio que repuntó con Salinas y se mantuvo con Zedillo, pero que no sería estable, sino condicionado y negociado. Por ejemplo, en los últimos años Zedillo rehusó su privilegio de otorgarlo y dejó la negociación en manos de las secretarías de Estado. En otras palabras, el entorno político pasó de ser propicio con el régimen salinista a ser distante con el gobierno zedillista.

La sociedad mexicana, su gobierno y universidades participaron de una cierta euforia esperanzadora de una opción económica que dejara atrás las recurrentes crisis padecidas en los años ochenta, nada más alejado de la esperanza, como se comprobó en la crisis de 1994-1995.

De esta manera, la comunidad intelectual osciló entre una postura que advertía los altos riesgos de la eventual anexión a los intereses de los vecinos con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (en adelante TLCAN) o se defendía la modernidad que comprometía el cambio de modelo económico que al tener como socio a Estados Unidos implicaría golpes de timón hacia la ansiada modernización del país.

La UNAM tuvo urgentes tareas para superar rezagos dentro de nuevas dificultades contextuales como buscar medios de autofinanciamiento que

permitieran cubrir los faltantes del subsidio federal, reorganizar sus tareas para la readecuación y cambios de licenciaturas para reorientar vocaciones. Debía tocar puertas en busca de vínculos con los sectores productivos para enlazar la educación superior a sus empresas y como universidad nacional liderar la reorganización del sistema nacional del posgrado para regionalizarlo y desconcentrarlo.

El rector Sarukhán estaba de acuerdo con modernizar a la Universidad, pero señalaba en la *Conferencia General de la Asociación Internacional de Universidades* en Helsinki, el 5 de agosto de 1990, que la tarea era compleja:

A la universidad latinoamericana se le exigen muchas cosas al mismo tiempo: debe garantizar los aspectos positivos de una universidad de élites enmarcada en una universidad de masas, combinando los resultados de los altos estándares académicos con la disminución drástica del presupuesto [...].¹³

En los años previos a 1988, el panorama de México fue el de un país castigado tanto por la naturaleza del devastador sismo de 1985, como por la especulación financiera, las altas tasas de la inflación, el desempleo, una moneda devaluada frente al dólar, desabasto de alimentos y una crisis política de grandes dimensiones profundizada por un gobierno ineficiente. La Universidad se encontraba en un contexto social complicado para enfrentar un proceso de modernización de corte neoliberal.

La universidad en el mundo global

La posición geográfica de una amplia frontera que comparten México y Estados Unidos y los intereses comunes de dichos países con Canadá obligaron a una regionalización geoeconómica para reposicionarse como un bloque poderoso desde la parte más rica y de alto desarrollo en América. Así, el TLCAN, firmado por los tres países de América del Norte, demandó de nuestro país la implementación de adecuaciones de su sistema económico, político y social, a partir de una serie de cambios constitucionales. México se vio sometido a presiones para responder a las exigencias de iguales entre desiguales.¹⁴

¹³ "The Role and Mission of the University in Cultural Development and Education: Diversity within Universality", en *Discursos en inglés*, México, Dirección General de Publicaciones-UNAM, 1992 (traducción de las autoras).

¹⁴ Este reporte fue el resultado de un estudio efectuado para evaluar el ingreso de México a este organismo económico y afirma que: "los ajustes y los profundos cambios a las estructuras económicas que implicaron la liberación y la globalización del comercio fueron brutales

Los organismos internacionales que regularon las condiciones de la globalización económica y la consecuente regionalización, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la OECD¹⁵ precisaron las condiciones en las que las universidades e instituciones de educación superior de docencia y de investigación tenían que trabajar dentro del marco del Tratado de Libre Comercio y la pertenencia como miembro de esta selecta organización.¹⁶ Sin embargo, en el TLCAN nada referente se firmó, sólo fueron acuerdos paralelos.

El modelo económico demandó una fuerte presencia del Estado para poner en marcha los compromisos pactados que liberaban la economía hasta entonces mixta y con fuerte control del Estado, a la vez que recomendaba la eliminación o al menos adelgazamiento de sus compromisos sociales con la población mexicana.

En el caso de la educación superior uno de los primeros modelos culturales que se adoptaron en ámbitos diferentes al neoliberalismo económico, aunque vinculado con éste, procedieron de los modelos universitarios de los países occidentales (Francia, Gran Bretaña, Canadá y, particularmente, de Estados Unidos); donde los cuadros profesionales del neoliberalismo requirieron ajustes que potenciaran el desarrollo científico y tecnológico; por lo cual, hubo un reforzamiento del área científica y menor atención a las humanidades. Las características de estas universidades que sirvieron como modelo diferían entre sí; sin embargo, se mantuvo un componente importante entre todas ellas, una economía capitalista altamente desarrollada y expansiva en el modelo globalizado, donde ya existían la fuerte inversión del Estado más una clase empresarial vinculada con la educación superior junto con un alumnado dedicado a estudiar de tiempo completo, con apoyos sustanciales como habitación, alimentos y una serie de facilidades del todo ajenas a la universidad mexicana, donde la gratuidad se ha limitado al pago de colegiatura.

En Europa, los modelos de financiamiento difieren entre sí en las diversas naciones, los costos que pagan los estudiantes de licenciatura son mínimos o no se pagan, mientras que regularmente el posgrado se paga

y de largo alcance y con mayores repercusiones en México que en cualquier otro país miembro de la organización" (traducción de las autoras). OCDE, *Reviews of National Policies for Education, Higher Education*, México/París, 1997. El párrafo citado aparece en la parte dos, *Examiners' Report*, p. 130.

¹⁵ *Ibid.*, Parte dos, *Examiners' Report*, pp. 123-226.

¹⁶ Los acuerdos firmados no contienen un rubro específico de la educación, sin embargo, aparecen condicionamientos, algunos implícitos que obligaron los cambios en el gasto social educativo.

completamente, sin subsidio.¹⁷ En el Reino Unido hay autonomía, libertad académica, educación superior de alta calidad, con la investigación distribuida en 86 universidades y 70 instituciones de educación superior con una oferta diversificada en sus tipos. Este modelo británico fue el que conoció el doctor Sarukhán por haber estudiado su doctorado en la Universidad de Gales. En Alemania y Francia, los modelos están centralizados, sin autonomía financiera, con subsidios fuertes y recursos de otras fuentes.

A su vez, en Canadá existe el llamado *Established Programmes Financing* con el que se financia la salud y la educación; sus recursos provienen de los créditos tributarios que las diez provincias distribuyen libremente y los porcentajes son variables.¹⁸ En total cuentan con 69 universidades públicas, 204 *colleges*,¹⁹ sus órganos de gobierno son las Juntas de gobierno y el Senado. A partir de 1992, el gasto promedio en educación bajó de 8 por ciento al 7.2 por ciento del PIB. Su vinculación al sector productivo se consolidó en los años ochenta y la integración entre ambos fue definitiva en los noventa mediante el *Corporate Higher Education Forum*, integrado por los presidentes de las universidades y ejecutivos corporativos,²⁰ asociación que promovía la recuperación de las universidades en cuanto a sus recursos propios y tiene acceso a la investigación científica para conseguir alta tecnología.

Las universidades canadienses han recurrido a las soluciones privadas para resolver sus problemas públicos. El modelo fue exitoso porque los investigadores universitarios ya estaban implicados en actividades de mercado y este tipo de relaciones influyeron en el financiamiento de la investigación universitaria, al considerar la trayectoria de los investigadores y establecer prioridades a los proyectos.²¹ Las cuotas estudiantiles impuestas por los gobiernos provinciales cubrían 15 por ciento del gasto; lo demás era financiamiento público y privado.

¹⁷ José María Serna de la Garza y Gabriela Ríos Granados, *Autonomía universitaria y financiamiento; derecho de la educación y de la autonomía*, México, IJ-UNAM, 2003, pp. 88-97.

¹⁸ Gabriela Ríos Granados, "Mecanismos de financiamiento de las universidades públicas en América Latina y Europa", en José María Serna y Gabriela Ríos Granados, *Autonomía universitaria...*, 2003, pp. 75-78.

¹⁹ Los *colleges* tienen dos funciones; paso previo para ingresar a la universidad u opciones terminales técnicas de la educación universitaria.

²⁰ El similar del rector en las universidades de Canadá y Estados Unidos es el presidente, quien es la máxima autoridad del campus que conforma una universidad. El *chancellor* es la autoridad de cada campus.

²¹ José María Serna de la Garza y Gabriela Ríos Granados, *Autonomía universitaria...*, 2003, pp. 18-19.

Los modelos educativos de Estados Unidos han sido diferentes porque responden a la organización, recursos y desarrollo de cada estado de la federación.²² Además de la diversidad de formas de financiamiento que puede darse, el sistema de educación superior es muy complejo porque cuenta con instituciones diferentes entre sí, de tal manera que el concepto mismo de universidad debe ser usado con precaución.²³ Puede haber universidades públicas de gran prestigio orientadas a la investigación de alto nivel, universidades estatales, universidades regionales y *colleges* locales. La movilidad estudiantil es muy alta.

Los modelos que son predominantes provienen del prestigio de las instituciones, no existe un modelo único porque son muy grandes sus diferencias regionales. Además, el sistema educativo no está centralizado, sino que responde al derecho de los estados federados decidir sus políticas, incluso en los mismos estados no hay contenidos comunes que, en última instancia, son definidos por las comunidades interesadas.

Un ejemplo es la Universidad de California, una institución pública que cuenta con diez campus, de los cuales sobresalen Berkeley y Los Ángeles que tienen en común un presidente de la Universidad en su conjunto; cada campus se organiza de acuerdo con sus características locales, sus autoridades son el *chancellor* y el Senado de académicos.²⁴

La vida estudiantil exige una infraestructura de servicios necesarios que se venden a costos reales del mercado como son: servicios de hospedaje en las residencias, restaurantes, cafeterías, tiendas con diversos productos personales; además de librerías, servicios de impresión. Todas son fuentes de ingresos importantes que han saneado las finanzas universitarias, porque la vida de muchas universidades transcurre en el campus.²⁵

Los intereses de la iniciativa privada de Estados Unidos dentro de las universidades orientan muchos de los campos disciplinares porque están fuertemente vinculados con sus necesidades de la productividad. Por

²² Entrevista de Virginia Ávila con Betty Achinstein del Center for Research on the Teaching Profession, University of California Crown College, Santa Cruz, 24 de septiembre de 2009.

²³ Hay una Secretaría de Educación muy limitada en su gestión; el Congreso determina el presupuesto. Hay 3 400 universidades entre públicas y privadas. Existen 104 universidades dedicadas a la investigación, 33 de ellas privadas y de gran prestigio. José María Serna de la Garza y Gabriela Ríos Granados, *Autonomía universitaria...*, 2003, p. 80.

²⁴ Entrevista citada con Betty Achinstein.

²⁵ Hay villas y hospedaje para los académicos y para estudiantes extranjeros de sus posgrados y posdoctorados; escuelas para los hijos de éstos y hasta hoteles, como es el caso de la Universidad de California en Santa Cruz.

ejemplo, las empresas hacen generosas donaciones recuperables en impuestos y en apoyo científico y tecnológico.

En México hubo intentos similares de acercamiento de las universidades públicas con la iniciativa privada. Por ejemplo, la creación en 1972 del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, que buscó ligarse con los espacios laborales, pero no tuvo la infraestructura para ser exitosa y los objetivos más que a la productividad se orientaron al derecho a la educación de la clase trabajadora.²⁶

Los donativos de empresas y de particulares son importantes, generalmente dirigidos a las ciencias exactas, ingenierías. Es habitual que los edificios universitarios, bibliotecas, laboratorios, residencias e incluso los *colleges* lleven algún nombre que corresponde al mecenas respectivo.²⁷

Las fuentes de financiamiento de una universidad en Estados Unidos son variables y complejas, respondiendo a una tradición cultural —la vida en el campus— y a necesidades del mercado. El modelo que privilegia las alianzas con las empresas cuenta con las ventajas para dar prestigio nacional a los académicos involucrados,²⁸ quienes forman cuadros profesionales *in situ* relacionados con la productividad.

Este sistema de financiamiento de las universidades de los EUA, llamado por contrato,²⁹ involucra cuotas del estudiante de alrededor de 30 por ciento³⁰ y las universidades pagan el resto con los recursos que reciben del subsidio estatal, federal y local. Dicha participación colectiva está derivada de un tejido social fuerte y de las convicciones de la importancia de educar

²⁶ El rector González Casanova concibió este modelo, y su propósito fue ampliar la base de la educación superior a los obreros y empleados sin tiempo para desplazarse a las instalaciones educativas. El modelo inspirador fue la Open University inglesa.

²⁷ Entrevista citada con Betty Achinstein.

²⁸ Los salarios de los académicos de la Universidad de California son diferenciados —no son estímulos— y corresponden a los logros profesionales, a la obtención de recursos institucionales con su prestigio personal y sus contratos con empresas. Incluso dentro de los mismos campus de la UC hay ofertas distintas para un mismo académico que puede moverse con libertad, por ejemplo de Santa Cruz a Santa Bárbara. Cada campus busca tener a aquellos profesores premiados que atraigan las miradas de los sectores productivos. También es importante mantener a las parejas de profesores en el mismo campus.

²⁹ Es la más representativa de las formas de financiamiento y son los convenios firmados entre las universidades con el gobierno federal, estatal o con empresas poderosas.

³⁰ El subsidio por estudiante es variable, por ejemplo: en Berkeley los alumnos pagan 43.9 por ciento del costo de su colegiatura anual; en Harvard 32 por ciento y en Brown 67 por ciento. Véase José María Serna de la Garza y Gabriela Ríos Granados, *Autonomía universitaria...*, 2003, p. 29.

a los jóvenes para asegurar el capital humano que reproduce un sistema capitalista socialmente aceptado.

El clasismo, el racismo y los intereses de grupos conviven en la diversidad cultural, económica y social de las universidades del primer mundo, pero predomina la certeza de que las ganancias de la educación superior garantizan la supervivencia del conjunto social. Las reglas son claras porque los beneficios se reparten entre los actores participantes.

Los primeros trazos para una nueva universidad

El rector Sarukhán y los órganos de gobierno debieron ejercer su función presionados tanto por las exigencias del gobierno mexicano de asemejarse a los sistemas educativos de la región norteamericana, como por la existencia de una comunidad universitaria históricamente activa en las demandas sociales que no veía con simpatía las tendencias reformadoras que seguía el país.³¹

El rector aspiraba a transformar a la UNAM en una universidad de calidad mundial, enfocada en seleccionar a los mejores estudiantes para mantener estándares de competencia requeridos por el modelo económico neoliberal. Esta administración se sumaba, no sin discrepancias internas, a la decisión de dar prioridad a la investigación y al posgrado, por encima de la docencia en las licenciaturas y el bachillerato, consideraba que se debía mantener el estatus de universidad pública, y de la misma manera, buscar el aumento de los subsidios federales y la inclusión del financiamiento en la educación dentro de los derechos constitucionales, así como promover el alza de cuotas entre los alumnos que pudieran cubrir una parte de su educación, como respuesta a las políticas salinistas del financiamiento alternativo.

Los grupos cercanos a la administración del rector Sarukhán se convencieron de que las nuevas exigencias de la competitividad mundial es-

³¹ Desde el primer discurso, en su toma de posesión y a lo largo de sus años de rectorado especialmente entre 1989 y 1993, Jose Sarukhán es reiterativo en sus convicciones aperturistas, frente a auditorios nacionales con el presidente Salinas, con los empresarios, con los rectores de ANUIES y en los foros internacionales donde mantuvo su discurso de promoción de los cambios de las funciones de las universidades como creadoras de la ciencia, la tecnología y del pensamiento humanista. Fue incansable en su cabildeo para el reconocimiento de la UNAM como institución rentable. Su entusiasmo disminuyó especialmente al asumir el poder Ernesto Zedillo. Véase la extensa variedad de discursos del rector en la bibliografía.

tarían fincadas en las personas, en su intelecto y la creatividad y no en los recursos naturales ni en la mano de obra barata.³² Asimismo, se consideró que el reto del TLCAN sería un detonador de situaciones como la eliminación de barreras arancelarias y del proteccionismo, la liberación de servicios e inversiones como las vías de desarrollo, que el país debía enfrentar.³³

Para entrar de lleno a la competencia internacional se requerirían nuevos sistemas de producción y de administración, de gente bien preparada: científicos, técnicos profesionales y cuadros directivos que fueran competitivos internacionalmente, pero debían tener el soporte de una cultura nacional y estar al día en los avances de la ciencia y en la generación y el uso de la tecnología. Esto daba pie a hacer adecuaciones para diseñar *un modelo propio de universidad* para alcanzar las formas convenientes para formar los recursos humanos necesarios.

El rector citaba el ejemplo de la comunidad europea: con su movilidad de personas, sus vínculos universidad-empresa, los programas de investigación ligados al uso de recursos naturales, de la energía, competitividad de la industria y los servicios, la calidad de vida de los países europeos, la ciencia y la tecnología orientadas al desarrollo del potencial científico y tecnológico.

A continuación, se expresan algunos de los elementos que funcionaron para crear un modelo de Universidad que respondiera a las necesidades de México:

Los académicos de la UNAM por el marco jurídico y por las funciones diferenciadas que cumplen, son distintos de sus colegas estadounidenses y canadienses que tienen al *professor* como la única figura, mientras que en la UNAM están divididos en dos figuras, la del profesor y la del investigador, quienes de manera preferencial se debieran dedicar a la docencia y a la investigación, respectivamente.

El incremento de casi 29 por ciento de profesores de carrera representó un importante refuerzo a las instancias docentes y de investigación durante los ocho años de este rectorado. El acento se puso en el posgrado y en la investigación, como lo dijo el rector desde el 2 de enero de 1989, cuando tomó posesión. Las actividades de formación de recursos humanos calificados fueron impulsadas mediante proyectos de investigación,

³² José Sarukhán, "Acerca del Tratado de Libre Comercio", en *Discursos*, México, UNAM, 1992, pp. 199-207.

³³ José Sarukhán, "El reto educativo que implica el TLC", en *Diez conferencias 1991*, México, UNAM, 1992.

coordinados por investigadores o profesores para lo cual fueron lanzadas convocatorias para participar en concursos de selección de ellos.³⁴

La docencia en la licenciatura; es decir, la formación de cuadros laborales, la que mayoritariamente es demandada por la sociedad fue desplazada en las prioridades universitarias, no sólo en la UNAM sino en las universidades públicas. En virtud de que se favoreció la investigación y la enseñanza en el posgrado para conseguir los cuadros que ocuparan los espacios para cambiar el rostro de la academia universitaria³⁵ para acercarse al modelo de Estados Unidos.

Los resultados de la investigación se enfocaron en las publicaciones, pero no se accedió al mutuo compromiso con los empresarios de intercambiar recursos al financiamiento a cambio de ciencia y tecnología. Los investigadores orientaron el esfuerzo investigativo hacia su evaluación individual dentro de la institución y la del Conacyt, tanto por ideología como por ineficacia para negociar el intercambio científico y tecnológico con los empresarios, a su vez desconfiados del potencial de la UNAM. Así, el componente vinculatorio con la empresa,³⁶ un elemento central de las universidades primermundistas no se alcanzó en México. El rector Sarukhán expresó en la entrevista citada el escaso éxito de su cabildeo con los empresarios.

El ideal de una universidad de excelencia académica debió circunscribirse a la formación de grupos de alumnos sobresalientes y fue puesto en marcha en licenciaturas como las Ingenierías y Medicina, entre las más destacables. Los alumnos elegidos fueron estimulados con condiciones institucionales de alta exigencia, pero con apoyos de becas y acceso a espacios restringidos a los alumnos comunes. Se abrieron con discreción estos espacios restringidos a la excelencia académica con grupos de élite y se continuó con la universidad de masas, con las fortalezas y debilidades que señaló el diagnóstico de 1986.

La importancia del posgrado fue en aumento y los estudiantes se dieron cuenta de que las licenciaturas eran insuficientes para desarrollarse profesionalmente, sobre todo para quienes aspiraron a ser investigadores

³⁴ Actualmente son las convocatorias anuales del Programa de Apoyo Para la Investigación y la Innovación Tecnológica y el Programa de Apoyo Para la Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIIT y PAPIME).

³⁵ En México, la mayoría de las universidades privadas no mantienen recursos para la investigación porque no lo consideran redituable, con algunas excepciones señalamos en ese entonces a la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico Autónomo de México.

³⁶ Entrevista telefónica de Virginia Ávila con Imanol Ordorika, el 28 de mayo de 2009.

o miembros de la academia y se aumentó la matrícula. Se reformaron los posgrados, se les dotó de nuevo reglamento; sin embargo, en lo referente a la formación académica, los planes de estudio se reformaron con lentitud, el marco institucional jurídico no se adecuó; el acompañamiento didáctico fue insuficiente y los cambios curriculares se dieron en función de intereses personales o de grupos docentes, sin atender con suficiencia a la exigencia de mantener la actualización de las disciplinas inmersas; también las necesarias adecuaciones administrativas demoraron. En otras palabras la fase operativa caminó muy lentamente.

En los informes del rector se citaron cifras a fines de 1995, donde 40 por ciento de los planes fueron actualizados en los años de su gestión.³⁷ Sin embargo, los criterios para el diagnóstico y la evaluación de los planes y programas que orientaron la revisión y, en su caso, modificación curricular y los cambios de planes de estudio, fueron con los viejos parámetros de “El marco de docencia” y documentos anteriores que iluminaron el trabajo de los profesores de facultades y escuelas para proceder a cumplir con las demandas de los directores y del rector. Los incipientes consejos académicos de áreas,³⁸ la joya de la corona de la reforma del rector Sarukhán, tuvieron en sus manos la tarea de la modificación curricular.

Los nuevos tiempos globalizadores requerían pasos más audaces, mayor creatividad imaginativa para la tarea renovadora y muy importante de la transición al nuevo modelo educativo centrado en la investigación.

Las oficinas revisoras de cada facultad se saturaron; se dio prioridad a las licenciaturas que interesaban a la institución y se relegaron otras. Las modificaciones en algunos casos mantuvieron cotos de poder e intereses de grupo o individuales. Si bien con cambios en la forma y contenidos, algunos planes carecieron de la flexibilidad para dar espacio a la elección de opciones de formación que los estudiantes pudieran tomar, más allá de materias optativas.

³⁷ El programa de radio “Pulso de la mañana” de Radio Educación, el 22 de noviembre de 1995, comentaba lo dicho por el rector: “sería fraudulento rebasar la capacidad de la UNAM [...] sólo las mentes retrógradas no aceptan la modernización de los planes de estudio [...]”, se refería tanto a la contracción de la matrícula como a los cambios de modelo educativo del CCH.

³⁸ Esta figura fue ampliamente discutida y fácilmente aprobada durante las sesiones del Congreso Universitario de 1990. Fue una acción puesta en marcha de inmediato. Ha sido vista como la panacea de la participación de los docentes e investigadores. Aunque sin duda han sido un espacio de reflexión, organización de muchas tareas académicas, son formas insuficientes y menos aún representativas de lo que piensan los académicos: espacios de participación de los académicos.

Entre los años de 1989 y 1994 se efectuaron las modificaciones a los planes de estudio, según los informes anuales de los años 1989-1996. Fue significativo que hubo años de mucha actividad, mientras que en otros no se reportaron o bien fueron muy pocos. En los informes anuales del rector correspondientes a 1995 y 1996,³⁹ no se encontró información sobre cambios curriculares en los planes de estudio.

La flexibilidad en los planes de estudio enfocada en la interdisciplinabilidad, otra de las características educativas que algunas de las universidades de Estados Unidos⁴⁰ y de Europa mantienen con vigor en sus instituciones estuvo ausente en la práctica de la UNAM por las resistencias de los profesores apegados a sus cátedras y por las limitaciones administrativas para su operatividad. Aunque, algunas alternativas de flexibilidad, ya se encontraban en documentos institucionales, no hubo suficiente infraestructura académico-administrativa que orientara y resolviera las dificultades que se presentaron a los estudiantes que quisieron hacer uso de su derecho para adecuar el currículum a sus intereses.

Los programas de los cursos, que debieron ser la parte más flexible y en la que participaron los profesores en su conjunto, respondieron a la libertad de cátedra y a las concepciones de la enseñanza tradicionalista con escasa diversidad. Fueron diseñados por los titulares de las asignaturas. La vinculación con los objetivos, enfoque y contenidos globales de los planes de estudio fue necesaria, pero la enseñanza tradicionalista que reproduce alumnos receptivos no creativos no fue modificada sustancialmente.

De esta manera, en lo operativo de la vida académica de las facultades, el proceso de formar profesionales capacitados para afrontar los retos de la modernización neoliberal careció de la claridad de los perfiles profesionales

³⁹ Véanse *Informe 1989*, t. II; México, UNAM, 1989; *Informe 1990*, México, UNAM, t. II, 1990; e *Informes 1991, 1992, 1993, 1994, 1995 y 1996*; así como *Memoria 1996*, relación del acontecer universitario, 1989-1996, México, Secretaría General/Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales, 1996.

⁴⁰ En la Universidad de California, el estudiante elige la forma de cursar sus estudios siempre apoyado por un académico-administrativo que lo orienta para elegir sus opciones de acuerdo con sus intereses y hace el seguimiento de sus avances. Hay un conjunto de materias comunes obligatorias que suman un número de créditos que de manera conveniente el alumno debe cursar primero; enseguida elige un conjunto de materias que serán el enfoque de su formación principal a lo que se le denomina *major*, puede ampliarlo con un *minor* o conjunto de materias de alguna otra disciplina que le interese, pero que no es la principal como el *major*. Si así lo decide, puede seleccionar cursar dos *major*. Para obtener su *Bachelor of Arts*, presenta un ensayo orientado a su *major*. Información recabada entre mayo y septiembre de 2009 entre varios estudiantes, profesores y coordinadores del campus de Santa Cruz. El modelo data de los años setenta, en que se abrió este campus.

que se demandaron. Ésta es una evidencia de la falta de vinculación con el proyecto institucional, que por otro lado careció de una planeación apropiada desde la academia, para proponer los cambios y modificaciones de los planes y programas de estudio. La falta de trabajo colegiado suficiente es una de las razones del escaso éxito de este elemento vital de la reorientación de la enseñanza en aras de una mayor vinculación con los cambios en el modelo económico.

La educación a distancia y en línea fueron modalidades poco exploradas y hubo desconocimiento y falta de voluntad política para ponerlas en marcha en todo su potencial.⁴¹ No se utilizaron ni fueron viables como alternativas institucionales para promover el uso de tecnologías, para facilitar el acceso y aprendizaje de grandes núcleos de la población que no pudieran acceder presencialmente a la Universidad. Tampoco se le tomó en cuenta como fuente de recursos propios como lo hacen ahora las universidades privadas, muchas de ellas internacionales.

La experiencia de profesores de este sistema abierto, las tecnologías de punta propias y las modalidades didácticas para la enseñanza abierta, a distancia y en línea; es decir, la infraestructura estuvo disponible y fueron desaprovechadas.

La parte medular de la reforma académica, la que está en manos de los académicos careció de la información suficiente y se volvió a la práctica de “hacer como que se obedece” ante acciones mal implementadas y escasamente discutidas.

Una vez más, la falta de información clara sobre los proyectos universitarios fue el elemento interruptor entre la toma de decisiones y la puesta en marcha de acciones. Faltaron la planeación y el seguimiento necesarios a las modificaciones curriculares y su operatividad. Esta desarticulación pudo estar fundada en la casi inexistente vida colegiada. Los actores estables de la reforma: profesores e investigadores no participaron, más allá de los consejos técnicos.

Por otro lado, los profesores de carrera vieron llegar a los investigadores a las facultades, pero no hubo un acercamiento igual de ellos a los institutos; es decir, se ampliaron los compromisos y privilegios de los investigadores y se marginó a los profesores. Más grave aún fue desaprovechar a los alumnos becados con compromiso de dedicarse de tiempo completo a sus estudios, pero que no fueron ni son formados para renovar los cuadros de la academia. Para esta carencia de cuadros altamente califi-

⁴¹ Ésta fue una de las sugerencias de la OCDE, luego de la evaluación que hizo de la educación superior en nuestro país.

cados en la docencia de licenciatura y posgrado se apreció la falta de visión y apoyos institucionales, voluntad política y ausencia de compromisos de los académicos involucrados.

La formación integral del estudiante de posgrado es una modalidad didáctica usual en Estados Unidos, donde el profesor coordina seminarios, imparte clases magistrales a grupos numerosos de licenciatura y a pequeños de posgrado, apoyado por sus estudiantes de posgrado, quienes en los salones de clases son los responsables de la atención directa y la asesoría y evaluación de los estudiantes de cursos y seminarios, siempre asesorados por los profesores.⁴²

Los estudiantes becados tienen obligaciones y derechos puntuales en la UCB que son cumplidos, se establecen pautas muy claras, así como apoyos para ejercerlas.⁴³ En el caso de la Universidad Nacional en México, aún entre los grupos reducidos del posgrado, las inercias y la falta de seguimiento a compromisos personales e institucionales dificultaron la potenciación de los recursos humanos formados.

La evaluación de los académicos

Una de las condiciones para acceder al subsidio federal fue la de someter a la universidades y a sus académicos a la evaluación de instancias propias y ajenas a la institución. El doctor Sarukhán en su discurso previo a los trabajos del II Congreso General Universitario precisaba:

La institución que busque calidad tendrá criterios bien definidos para evaluar a sus estudiantes, a su personal académico, a sus dependencias, sus planes y programas de estudios, sus procesos administrativos y, en fin, a la institución en su conjunto. En nuestra universidad se dan diferentes expresiones de evaluación académica.⁴⁴

El rector reconocía que estos criterios no estaban diseñados para el nuevo modelo de universidad que se quería construir y que tampoco habían sido aplicados con regularidad porque mientras en algunas dependencias académicas se aplicaron con rigurosidad, en otras se había hecho

⁴² La experiencia de Paola Suárez como *visiting scholar* en la UC en Berkeley atestigua esta formación comprometida en los dos sentidos.

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ José Sarukhán, "Mensaje a la comunidad universitaria con motivo de la ceremonia del día del maestro" del día 8 de mayo de 1990, en *Discursos 1990*, México, UNAM, 1991, p. 93.

con laxitud y promovió que se hicieran los cambios en el Estatuto del Personal Académico (EPA) relativos a precisar los pasos de las instancias como: Comisión Dictaminadora, Consejo Técnico y autoridades operativas de la evaluación que de manera incipiente se puso en marcha sin que las partes involucradas tuvieran claros los parámetros y criterios. Lo único que fue claro es que los profesores e investigadores de tiempo completo serían los sujetos que evaluar y los beneficiarios de los programas de estímulos, porque serían los protagonistas de una forma diferente de trabajar en la universidad, de cara a la productividad individual.

Se expresaba así la preocupación por estimular a los profesores que hicieran investigación y a los investigadores para que cumplieran con su papel docente. La carencia de personal académico con posgrado demostró que era necesario hacer los perfiles del docente del bachillerato, de licenciatura y posgrado, que forzó en la práctica a una selección de personal que cumpliera con los requisitos más rigurosos para ingresar a la academia universitaria.

De esta manera, los académicos de carrera, como la parte vital de la UNAM, comenzaron a vivir este proceso de exigencia de formación y de evaluación que los obligaba no sólo a cumplir con los compromisos de investigar, enseñar y difundir sus productos, sino también a aceptar parámetros de calificación de su productividad con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), una instancia de evaluación, estímulos económicos y reconocimiento profesional del gobierno federal que ha simbolizado la competitividad de los investigadores nacionales como forma de diferenciación salarial y prestigio institucional.

Los institutos y centros de investigación científica ofrecieron un panorama de mayor integración al esquema del perfil académico de la nueva universidad, sus investigadores han tenido mejores condiciones laborales que los profesores de facultades y escuelas, lo que les facilitó su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores. Hubo excepciones: el Centro de Estudios sobre la Universidad: con 43 investigadores, sólo 6.98 por ciento pertenecía al SNI, mientras que el Centro de Comunicación de la Ciencia no contó con ninguno.

Con respecto a los profesores de escuelas y facultades tenemos este panorama en 1995:⁴⁵ la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala tenía el mayor porcentaje de profesores de carrera con 203, de los cuales 11.82 por ciento tenían doctorado y sólo 8.37 por ciento pertenecieron al SNI; la ENEP-Aragón, con 127 profesores de carrera sólo tuvo 2.36 por ciento de sus miembros en el SNI.

⁴⁵ *Idem.*

Las facultades de Medicina, Ingeniería y Psicología contaron con el porcentaje más alto de profesores de carrera, pero la Facultad de Química se destacó por el más alto número de académicos con doctorado y con miembros inscritos en el SNI. Para resumir, en 1995, casi al finalizar el rectorado de Sarukhán, los profesores sin estímulos por productividad representaban 95.5 por ciento en la facultad de Odontología, seguida por la ENEP-Aragón con 90.91 por ciento y la Facultad de Contaduría y Administración con 83 por ciento. De 23 facultades y escuelas, en 1995, 15 de ellas contaban con más de 50 por ciento de profesores sin estímulos.⁴⁶

Estas tendencias fueron revirtiéndose conforme se fueron sumando los académicos convencidos de las oportunidades y del prestigio de obtener reconocimientos y estímulos a su productividad individual. Un paso importante hacia los estándares mundiales fue la institucionalización de la evaluación individual de los académicos de tiempo completo.

La infraestructura material se reforzó con nuevas instalaciones de laboratorios, bibliotecas, equipos de cómputo, así como la edificación de nuevos centros de investigación. En la entrevista citada con el rector Sarukhán⁴⁷ afirma que la imagen de haber privilegiado al área científica frente a la de humanidades se debe a que los requerimientos materiales son visibles en el caso de infraestructura indispensable para las ciencias, mientras que las humanidades y ciencias sociales no tienen esas exigencias materiales.

La matrícula

En 1989 había 119 314 alumnos de bachillerato y para 1996 la cifra fue de 106 559; la pérdida de 12 755 lugares del bachillerato representó 10.70 por ciento menos en la matrícula de este nivel.⁴⁸

⁴⁶ Víctor Manuel Durand, "Organización institucional de la UNAM y vida académica", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 58, núm. 3, México, IIS-UNAM, julio-septiembre de 1996. Compárese Cuadro 6 "Académicos de tiempo completo sin estímulos por tipo de unidad y entidad", p. 275.

⁴⁷ Entrevista de Raúl Domínguez con el ex rector José Sarukhán.

⁴⁸ El Movimiento de Estudiantes Excluidos, el STUNAM y hasta el propio rector estuvieron de acuerdo en que la baja de la matrícula de bachillerato acarrearía mayores protestas. Véase Karina Cuevas, "Excluidos pretenden demandar al rector, STUNAM denuncia reducción de matrícula", *Novedades*, 20 de octubre de 1995, Sección A, p. 9; Laura García, "Sarukhán ante 20 mujeres y un hombre: habrá más protestas estudiantiles por falta de espacios en la UNAM", *La Jornada*, 19 de febrero de 1996.

Al iniciarse este rectorado, las licenciaturas registraron 135007 estudiantes y para 1996 hubo 139881, el incremento fue de 3.49 por ciento; mientras que el posgrado en 1989 tuvo 9687 alumnos, el aumento en la matrícula de los estudiantes del posgrado fue de 36.59 por ciento con un total en 1996 de 15589. Los totales de alumnos matriculados fueron de 264008 en 1989; se redujeron 2292 lugares dando la matrícula el total final de 261716.

Si consideramos que el incremento real del presupuesto no significó la recuperación total de los porcentajes del periodo del presidente López Portillo en 1982, es un hecho que los esfuerzos por responder a las demandas y presiones internas, externas y de los organismos extranjeros implicaron adecuaciones muy cuidadosas y esfuerzos para que el presupuesto fuera optimizado en el rubro de la docencia, con un mínimo costo social. El gobierno federal no promovió creación de nuevos centros educativos públicos y con los existentes hizo alianzas en la ciudad de México para diseñar el examen único de ingreso al bachillerato que desde entonces acomodó a los estudiantes en las diferentes opciones educativas de este nivel: preparatorias, Colegios de Ciencias y Humanidades, Colegio de Bachilleres, escuelas vocacionales, CONALEP, etc. Con esta medida la UNAM dio una salida a la presión anual de alumnos rechazados.

Esta medida no dejó conformes ni a estudiantes ni a padres de familia. Entre los órganos de poder universitario se consideró que este examen único era una fórmula positiva y necesaria que llevaría al país a tener una evaluación general de este ciclo básico que nutre a las universidades.⁴⁹ Su apego a los marcos del poder político fue más que evidente por la coincidencia en las posturas del gobierno frente a las medidas tomadas. Las inconformidades llevaron una vez más al conflicto del movimiento de rechazados.

Las preferencias en la elección de las carreras

La dinámica de la matrícula muestra que las licenciaturas tuvieron un repunte de más de tres puntos en la matrícula, pero no se resolvió la reorientación de la demanda de carreras tradicionales porque ni los estudiantes ni

⁴⁹ La Comisión Metropolitana de las Instituciones de Educación Media Superior (Comipems) fue el grupo de trabajo que determinó las formas de organizar el examen único al que el rector Sarukhán le encontró las bondades señaladas. Rubén Vázquez Pérez, "Determinó la Comipems la marginación de 30 mil aspirantes al bachillerato", *Uno más Uno*, 13 de agosto de 1996.

las familias mexicanas se convencieron y/o entendieron los cambios económicos del país para cambiar sus seguridades profesionales como trabajadores de servicios.

Durante la administración del doctor Sarukhán fue muy preocupante que las áreas de las Ingenierías y de las Ciencias tuvieran niveles de deserción muy importante, así como poca demanda frente a las áreas saturadas de los estudios tradicionales como Derecho, Contaduría y Administración, y Medicina. Por lo tanto, en este rubro, la solicitud de abrirse a las nuevas áreas que demandaban la competencia internacional no pudo ser atendida porque las preferencias del alumnado fueron en otro sentido.

Las soluciones a este problema nacional se encaminaron también en el marco de los sugerencias del Estado mexicano hacia una reforma de la orientación vocacional para dirigir estudiantes hacia áreas requeridas por los compromisos internacionales signados, por lo que debían darse campañas para sensibilizar percepciones positivas en la población, para que los jóvenes optaran por áreas demandadas que tuvieran también un apoyo en el campo laboral.

Derecho⁵⁰ fue la carrera con mayor demanda en los tres campus universitarios donde se impartió; por ejemplo en CU hubo 10590 estudiantes; en la ENEP-Acatlán, 4085 alumnos y en la ENEP-Aragón, 4191 que hicieron un total de 18866 alumnos.⁵¹

En el segundo lugar de demanda y saturación estuvo la licenciatura en Contaduría y Administración impartidas en CU y en la FES-Cuautitlán con 10547 y 2751 estudiantes, respectivamente que hicieron un total de 13298 alumnos que estudiaron esta carrera orientada a cubrir espacios demandados en la burocracia y en la iniciativa privada. El tercer lugar de las profesiones con mayor demanda lo ocupó Medicina.

En CU las preocupaciones de la administración se concretaron en la escasa demanda en Ingeniería en Telecomunicaciones con 17 alumnos, seguida por Investigaciones Biomédicas con 38 y Urbanismo con 43.⁵² También fueron las carreras de Matemáticas y Física de la Facultad de Ciencias e Ingeniería Geofísica las que presentaron los niveles más altos de deserción.

La eficiencia terminal fue un aspecto relevante en la evaluación intra-institucional y destacó con casi 71 por ciento la licenciatura en Medicina

⁵⁰ Víctor Manuel Durand, "Organización institucional de...", 1996, p. 298.

⁵¹ Véase el cuadro 13 "Carreras que imparte la UNAM por nivel, campus y número de alumnos", en *Ibid.*, pp. 298- 299.

⁵² *Idem.*

de la ENEP-Iztacala, seguida de Odontología de la misma ENEP, con 70 por ciento, mientras que Contaduría estuvo cercana a 70 por ciento y Medicina en CU quedó en cuarto lugar.

En 1995, los estudiantes de especialidades estuvieron concentrados en el campus de CU porque de un total de 6 836 estudiantes, 6 657 estuvieron en CU; 78 en ENEP-Acatlán; 15 en ENEP-Aragón; 33 en ENEP-Iztacala y 53 en la FES-Cuautitlán. En la FES-Zaragoza no hubo especialidades.

En 1995, casi al finalizar este rectorado, hubo 137 maestrías con un total de 4 682 alumnos inscritos en ellas; el campus con mayor demanda fue el de Ciudad Universitaria con 4 250 alumnos; 76 en la ENEP-Acatlán; 156 en ENEP-Aragón; ENEP-Iztacala con 106; 77 en la FES-Cuautitlán y 17 en la FES-Zaragoza.

Las maestrías más solicitadas fueron Biotecnología con 159 alumnos admitidos, seguida por Artes Visuales (154); Arquitectura (136), Historia de México (136); Administración (131) y Derecho (113). Las restantes 131 maestrías tuvieron una demanda menor a 98 alumnos cada una.

Las mujeres que cursaron el posgrado se inscribieron mayoritariamente en las facultades de Ingeniería, Filosofía, Contaduría y Derecho; con menos inscritas aparecieron Ciencias, Psicología, Ciencias Políticas, y Medicina, en ese orden descendente.

En la punta de la pirámide de los estudios de posgrado se ubican los doctorados con 1 547 alumnos inscritos en el año 1995 que reseñamos como muestra, por ser uno de los años finales del periodo que nos ocupa.

El más demandado fue el doctorado de Derecho con 267 alumnos; Biología en la Facultad de Ciencias tuvo 157 estudiantes, Historia con 122; Ciencias Químicas con 98 e Ingeniería con 61. Las facultades que sobresalieron por la oferta de doctorados fueron Filosofía y Letras con 13, donde se impusieron Historia y Literatura, la de Ciencias con seis opciones y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, donde destacó Sociología.

El impulso a la investigación

Durante la reorganización de los programas, centros e institutos de investigación en el periodo que nos ocupa vemos que en 1989 se sumaron a los 12 centros de investigación existentes, dos más para un total de 14. El Centro de Neurobiología fue creado el 24 de septiembre de 1993 y el Centro de Energía en 1996. Asimismo, el Centro de Investigación y Servicios Educativos desapareció, a pesar de un acuerdo del Congreso Universitario para reforzarlo y el Centro de Investigaciones sobre Estados Unidos se convirtió

en el Centro de Estudios de América del Norte en 1993, lo que dio cabida a los estudios vinculados con los tres países firmantes del TLCAN.

En otro sentido, el Centro de Investigación en Ingeniería Genética y Biotecnología desapareció para dar lugar al Instituto de Biotecnología, mientras que el Centro de Ecología fue transformado en Instituto de Ecología, al finalizar el rectorado en noviembre de 1996.

Los programas de investigación fueron los que más se incrementaron y respondieron a las nuevas temáticas mundiales para la reflexión científica y surgieron el Programa Universitario de Investigación y Desarrollo Espacial, que puso en órbita de manera conjunta con Rusia el primer satélite con tecnología mexicana; el Programa Universitario de Mejoramiento Ambiental abrió el espacio de la reflexión y el cuidado del entorno ambiental. Por su parte, el Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad pretendió impulsar la cultura de la planeación de las ciudades y, aspiró, al igual que el PUEG, ser un espacio de vinculación y apoyo a los universitarios, así como ofrecer convenios de colaboración institucional. Por sus nombres podemos explicar la importancia y pertinencia de su creación, ya que los grandes temas que surgieron con fuerza se vieron reflejados en ellos.

En una universidad donde la presencia de las mujeres es fuerte en la docencia, con menos presencia en la investigación y con marginación en los órganos de poder universitarios, el PUEG⁵³ fue representativo y muy importante para posicionarse internacionalmente. La UNAM se puso a la vanguardia en el país, una vez más para señalar directrices de campos de investigación y docencia a las otras universidades públicas e instituciones de educación superior del país.

Conclusiones

La reorganización universitaria emprendida durante la administración del rectorado de José Sarukhán (1989-1996) tuvo como antecedente el documento "Fortaleza y debilidades de la Universidad Nacional Autónoma de México", el diagnóstico escrito por el anterior rector, Jorge Carpizo, quien dejó en manos de su sucesor y del II Congreso General Universitario, la implementación de medidas consensadas por él a finales de 1988 con el poder federal. Los diez puntos en que se sintetizaba la participación

⁵³ Desde 1995 se incrementó la presencia de las mujeres en la Junta de Gobierno. En este año hubo tres mujeres simultáneamente: Graciela Rodríguez Ortega, presente en las dos elecciones de este rector; María Esther Solís Salazar y Beatriz Ramírez de la Fuente.

de las universidades e instituciones de educación superior fueron integrados al discurso del rector Sarukhán, sin aludir a sus compromisos con el gobierno federal, ineludibles como han sido desde su conformación como universidad ligada a los proyectos nacionales, desde los años cuarenta del siglo xx.

Desde el discurso, las autoridades universitarias trataron con mucha discreción su estrecha vinculación al proyecto modernizador de la educación en todos sus niveles y particularmente el de la educación superior que promovieron los poderes políticos del país, con el propósito de adecuar la formación de los recursos humanos de cara a los compromisos internacionales firmados y ya esbozados en los documentos que hemos citado.

El proceso de implementación lleva al menos 25 años de vigencia de una marcha silenciosa iniciada por el discreto rector José Sarukhán, que orientó los cambios necesarios a lo que él llamó academizar; es decir, concentrar los esfuerzos del cambio en la vida universitaria de la docencia, la investigación y la difusión, las tres funciones sustantivas que exige la Ley Orgánica, desde 1945. La propuesta e implementación de las primeras prácticas que modificaron a la UNAM de cara al mundo globalizado, entre 1989 y 1996 trataron de ser discretas y evitar la confrontación política. Las adecuaciones se hicieron sobre la marcha, para evitar las movilizaciones estudiantiles. Hubo una especie de pacto entre los actores de la vida académica para evitar los conflictos, este *impasse* se reflejó en 1990 durante el Congreso Universitario y después de 1995 y 1999. El acuerdo parece ser: no se hacen grandes cambios desde los grupos de poder universitario, ni hay grandes movilizaciones estudiantiles ni oposiciones de académicos y trabajadores.

El discurso del rector delineó lo que se pretendía alcanzar, pero las adecuaciones a la historia, tradiciones y resistencias, así como la escasa participación colegiada de los académicos hicieron que las continuidades se impusieran, aunque modificadas por el entorno. Así de los modelos que seguir, la UNAM trazó el propio continuando un proyecto de universidad de masas junto con el desarrollo de grupos de alta exigencia académica; el posgrado se fortaleció, y la evaluación institucional y del personal de carrera se ha mantenido en los parámetros de la institucionalización de la misma en el nivel nacional.

Los cambios en la infraestructura del financiamiento y de la matrícula han hecho posible una solidez en la investigación científica y humanística, pero no se han vinculado las empresas de manera significativa. El financiamiento mayoritario se negocia con el Congreso de la Unión y con las secretarías involucradas, desde el rectorado que nos ocupa, a partir de la

renuencia del presidente Zedillo y de los presidentes panistas para negociarlo directamente con ellos.

La “academización” de la administración de la universidad entre 1989 y 1996 fue también una medida política que denotaba los nuevos tiempos y formas para relacionarse con el poder. El proyecto educativo de la UNAM se orienta en el presente a una continuidad de las reformas iniciadas en el periodo que analizamos. De esta manera, continúan los retos para la consolidación de una universidad nacional que parece haber encontrado un camino de adecuarse a los estándares mundiales que perfilan los modelos universitarios que seguir, pero que en caso de la UNAM no puede perder su ser nacional.