

¿Tiempos líquidos? Democracia, universidad y desarrollo en México

Liquid Times? Democracy, University and Development in Mexico

Adrián Acosta Silva
Departamento de Políticas Públicas del CUCEA, Universidad de Guadalajara
(México)
aacosta59@gmail.com

Resumen

Las relaciones entre universidad, democracia y desarrollo han vuelto a la escena política y al debate intelectual latinoamericano en los últimos años. En el contexto de un vago malestar social con las democracias de la región, combinado con la persistencia de los añejos problemas de desigualdad, pobreza, bajo crecimiento económico y debilitamiento de las fuentes de cohesión social; las universidades latinoamericanas se encuentran en el centro de un debate más o menos intenso sobre sus funciones, su orientación y estructuras académicas, de gobierno y de gestión institucional. Paradójicamente, dicho debate ocurre en el marco de una expansión y diversificación sin precedentes de la educación superior en la región. A partir del estudio de caso mexicano, se ensaya una interpretación general de lo ocurrido durante los últimos años en ese contexto, colocando en el centro del análisis a las universidades públicas nacionales. La idea central a explorar es que lo ocurrido en México es la expresión de la transición entre las dos grandes modernidades que sugiere Zygmunt Bauman: la transición de una “modernidad sólida” a una “modernidad líquida”.

Palabras clave: universidad, modernidad, democracia, cambio institucional, desarrollo, cohesión social.

Abstract

The relationship between university, democracy and development has returned to the political scene and intellectual debate in Latin America in recent years. In the context of a vague unrest with the democracies of the region, combined with the persistence

of age-old problems of inequality, poverty, low economic growth and weakening of the sources of social cohesion; Latin American universities are at the center of a more or less intense discussion about their roles, their orientation and academic structures, governance and institutional management. Paradoxically, this debate takes place in the framework of an unprecedented expansion and diversification of higher education in the region. From the Mexican case study, testing a general understanding of what happened during the last years in this context, placing in the center of analysis to national public universities. The central idea is to explore what happened in Mexico is the expression of the transition between the two major currencies suggesting Zygmunt Bauman: the transition from a “solid modernity” to “liquid modernity”.

Keywords: University, modernity, democracy, institutional change, development, social cohesion

Introducción

En los últimos años ha reaparecido cierto interés en las ciencias sociales latinoamericanas -particularmente en la ciencia política y la sociología- por re-pensar el papel de la educación en los procesos de crecimiento económico, de desarrollo social y la consolidación democrática de los regímenes políticos de la región. Organismos internacionales como la CEPAL, universidades y centros académicos especializados, gobiernos nacionales, intelectuales, grupos de investigación interdisciplinarios; han vuelto los ojos hacia la revisión de la cuestión educativa como parte del problema o parte de la solución de los desafíos del desarrollo en la etapa post-democrática latinoamericana. En este contexto, es notorio una suerte de “regreso al primer plano” de cuestiones clásicas ligadas a las funciones de la educación como la cohesión social, la cultura cívica o el crecimiento económico, que han resurgido al lado de conceptos relativamente nuevos, como es la sociedad del conocimiento, la globalización, las nuevas competencias escolares, el éxito laboral o el desarrollo sustentable.

Este retorno parece tener algo que ver con las promesas no cumplidas de las democracias latinoamericanas y con el pobre y errático desempeño de las economías regionales observado a lo largo de las últimas décadas. En proporciones imprecisas, el desencanto político, el bajo crecimiento económico y el mantenimiento o incremento de las desigualdades sociales son la mezcla del potente combustible del cual se alimenta el renacimiento o re-posicionamiento del tema educativo en la agenda intelectual y política latinoamericana. Luego de los procesos de transición y cambio político, de la construcción y consolidación de partidos y sistemas de partidos más o menos competitivos, donde las experiencias de alternancia y el surgimiento rutinario de nuevos oficialismos dominan los juegos políticos de los países, el desempeño institucional de las democracias no se ha traducido en un mejoramiento de los niveles de bienestar social, de crecimiento económico o de integración social, que permitan reducir los niveles de pobreza, de desigualdad social y de exclusión que caracterizan a las sociedades de la región. Por el contrario, existe una tensión extendida entre los procesos de democratización política y

el deterioro de las condiciones del desarrollo económico-social de muchos países de la región, y México es un caso destacado en la reaparición estelar de esa larga, conflictiva y nunca resuelta tensión entre democracia y desarrollo.

En el centro de estas tensiones se encuentra el papel de la universidad en el proceso de diferenciación y estratificación social, especialmente en la conformación de las clases medias de la población. Con la expansión de la escolarización universitaria, el incremento de la cobertura y de las oportunidades de acceso a la educación terciaria que ocurrieron entre los años treinta y los años ochenta del siglo pasado, fue posible advertir un efecto global en la configuración de las sociedades latinoamericanas: el reconocimiento y diferenciación de las clases y estratos medios de la población como sectores con intereses específicos, expectativas sociales crecientes y funciones políticas diversas. En muchos sentidos, las nuevas clases medias latinoamericanas cumplieron un papel importante en la expansión económica y la legitimación política de los regímenes, pero también jugaron un papel destacado en los procesos de cambio y transición hacia los autoritarismos o hacia las democracias que experimentaron las sociedades de la región entre 1960 y el año 2000 (Paramio, 2010). El clásico papel de articulación política, económica y cultural de las clases medias entre el estado y la sociedad, y entre las clases sociales altas y bajas, fue posible, entre otros factores, gracias al papel que jugó la universidad en los procesos de movilidad social.

Sin embargo, la idea misma de la universidad se ha ido transformando en las últimas tres décadas. Como señalara con agudeza Pedro Krotsch (2007) hace unos años, es posible identificar una “crisis institucional”, de legitimidad de la universidad pública, que tiene como mar de fondo un problema de representación de la universidad en un contexto socio-económico, político y cultural que ya no es lo que solía ser. Esa crisis explica en alguna medida el malestar y los reclamos tanto de muchos universitarios como de grupos pertenecientes a las elites dirigentes con el entorno político de la educación superior pública, malestar que suele ser expresado en términos de desencanto, rebeldía y escepticismo respecto del presente y el futuro de la universidad y de la educación en general. ¿Qué papel juega la educación en este contexto de malhumor público y decepciones privadas? ¿Qué tipo de cambios institucionales -nuevos arreglos, funciones y políticas públicas- han aparecido o se han desvanecido en el transcurso de esta larga transición de las relaciones entre democracia, educación y desarrollo? Específicamente, ¿qué papel han jugado las universidades a lo largo de este proceso en México? ¿Cómo influyen en la formación de las élites dirigentes y de poder, en las contribuciones a la movilidad social, y la configuración de una sociedad más estratificada y compleja?

Para abordar el tema y el caso, se exploran aquí algunas hipótesis, imágenes y datos que pretenden sostener un argumento general: la universidad mexicana experimenta desde hace tiempo una transición entre dos grandes modernidades, constitutivas tanto de la “arquitectura institucional” de la educación superior como de las relaciones de las universidades con sus entornos nacionales y regionales. La primera de ellas tiene que ver

con una modernidad de corte clásico, es decir, una modernidad donde la *misión de la universidad* -como la denominó Ortega y Gasset (1930a)- consistió en romper con su pasado clerical, aristocrático u oligárquico para convertirse en una universidad de masas, mesocrática, autónoma del Estado y de las élites de poder económico, y capaz de proveer de conocimiento, cultura y profesiones al poder público y a las economías de la región. La segunda modernidad surge en los años de la crisis económica y la transición política de los años ochenta del siglo XX, y se caracteriza por una expansión, diversificación y diferenciación acelerada de la oferta institucional de la educación superior, en un contexto de debilitamiento estatal y de la generalización de reformas de mercado, en donde las funciones simbólicas y prácticas de la universidad pública se desvanecen y se re-localizan.

La diferencia sustancial entre ambos tipos de modernidades es que mientras que la primera -la “modernidad sólida”, para decirlo en palabras de Bauman (2008, 2006)-, se construyó sobre la base de una perspectiva optimista sobre el futuro de las sociedades de la región, en donde fue posible asegurar cierto sentido institucional y social de la educación superior universitaria, la segunda -la “modernidad líquida”, según sugiere el mismo autor-, se caracteriza por una noción más bien pesimista sobre el futuro, que suele ser visualizado como un campo hostil e incierto, y en donde una clara sensación de pérdida de sentido de la acción institucional caracteriza los nuevos patrones de la expansión educativa. Estas dos grandes modernidades forman parte del “ruido de fondo” de las transformaciones universitarias en México. Son los sonidos, las imágenes y los ecos de las contribuciones de las universidades y de la educación superior en general a los procesos de democratización política y del cambio económico, movimientos que involucran también transformaciones demográficas, culturales y societales significativas en el paisaje global que se perfila al despuntar el siglo XXI.

1. Imágenes universitarias

Hay una fotografía fechada el 24 de mayo de 1929 en la que aparece un puñado de estudiantes universitarios en el Distrito Federal, en la capital mexicana. Son los *goliardos*¹ locales, muchachos de actitud alegre y desinhibida, saludando desde el palco del edificio de rectoría de la entonces Universidad Nacional de México. Dos rasgos sobresalen de la imagen: son sólo hombres, y todos están vestidos con traje de época, de corbata, algunos con moño, de sombrero, varios con bombín. Otra fotografía, de los primeros años sesenta, muestra a un nutrido grupo de estudiantes universitarios formados a las afueras de la Casa del Lago de la UNAM, un centro cultural universitario en el cual se organizaban ciclos de cine, presentaciones de libros, conferencias.

¹ Así se les denominaba en Europa a los estudiantes universitarios de los siglos XVIII y XIX, jóvenes de orígenes sociales altos, de familias aristocráticas, que viajaban por diversas universidades europeas, bohemios, alegres, despreocupados. Una narración e historia gráfica de estos grupos y sus contextos socio-institucionales, puede encontrarse en *La Universidad. Una historia ilustrada*, varios autores, Ed. Turner, Madrid, 2010.

Aquí, dos rasgos importantes se destacan: un tercio de ellos son mujeres, vestidas con zapatos de tacón y faldas a la pantorrilla. Entre los hombres, las indumentarias van de los pantalones de casimir y camisas de vestir a individuos con camisas de manga corta y suéter a la espalda. Una fotografía más, finisecular (1999), muestra a una multitud franca: la mitad son mujeres, vestidas con mezclillas y camisetas, pelo largo, aretes en los hombres, muchos de ellos con la estética *dark, rastafaris, neo-hippies*, una colección variopinta de tribus urbanas universitarias. Finalmente, en el contexto del clima electoral del 2012 mexicano, varias fotografías registran la movilización de miles de jóvenes universitarios en contra de los partidos políticos, contra el Instituto Federal Electoral (IFE), y contra los medios de comunicación; exigiendo libertades, democracia, representación de sus intereses. Entre la multitud, hay lo mismo hombres y mujeres, es una movimiento pluriclasista, entre los que se encuentran estudiantes universitarios de instituciones públicas como la UNAM, la UAM o el IPN, junto a estudiantes de universidades privadas de elite como la *Ibero* (Universidad Iberoamericana), el ITAM (Instituto Tecnológico Autónomo de México), o la Universidad Panamericana. Estas imágenes revelan de algún modo las distintas épocas de la universidad mexicana.² Son postales del paso de la universidad de élite a la universidad de masas, y de ahí a la estratificación acelerada de la educación superior universitaria, que pasó por una transformación social profunda del perfil de los universitarios que ingresan a los diversos campus de la educación superior en diferentes momentos y contextos.

Pero las postales, como se sabe, sólo congelan un momento. Quiénes son, por qué están ahí, qué representan, son las cuestiones que necesitan ser resueltas para comprender el significado de la distribución por género, el lugar de la escena, o las prendas de vestir de los personajes de la ocasión. Sin embargo, justamente el carácter fugaz de los registros fotográficos muestra el rostro de una sociedad en movimiento, en este caso, de la universidad y de sus habitantes, los universitarios. Un cambio en la composición de clase y origen social, una alteración del perfil de los universitarios, su ubicación en un espacio físico preciso, la incorporación de las mujeres a la educación superior, son algunas de las señales que pueden interpretarse de manera impresionista con la observación de las imágenes, y que muestran cambios en las aguas profundas

² Las fotografías de referencia son las siguientes: “Estudiantes en el edificio de rectoría”, 24 de mayo de 1929, CESU-AHUNAM, Col. Universitaria, incluida en el libro *La universidad en la autonomía*, UNAM, México, 2004, págs. 36-37; “La Casa del Lago fue sede de obras como Landrú”, Fotografía de Ricardo Salazar, op. cit., págs. 154-155; “Votación de cegeacheros, profesores y trabajadores universitarios”, fotografía de Israel Rosas, en María Rosas, *Plebeyas batallas. La huelga en la universidad*, Ed. ERA, México, 2001, pág. 11; la fotografías del movimiento autodenominado “#Yosoy132”, surgidos inicialmente en la Universidad Iberoamericana (una universidad privada de elite de la Ciudad de México), contra la candidatura del priista Enrique Peña Nieto, y que rápidamente se extendió en los espacios virtuales de las redes sociales, han circulado ampliamente por prácticamente todos los periódicos mexicanos y las mismas redes entre los meses de mayo y junio del 2012.

de la educación superior mexicana a lo largo del último siglo.

El tránsito de la formación del hombre culto a la formación de ciudadanos y profesionistas es, quizá, la señal más visible de la transición de la universidad tradicional a la moderna, como señalara en su texto clásico José Joaquín Brunner (1987). Pero es también la figura de la propia universidad como fórmula institucional y cultural de modernización social en el contexto de formación de una esfera pública abierta al debate intelectual, político y científico, la otra gran señal de que la “rebelión de las masas” había llegado a la educación superior (Ortega y Gasset, 1930b). Esa primera gran ola de modernización de la educación -como proceso económico-social-, y de modernidad de la universidad -como símbolo cultural-, está en la base de la configuración institucional de la universidad ya no sólo como formadora de las élites científicas, políticas y profesionales de la sociedad, sino también como el eje donde los profesionistas se convirtieron, casi simultáneamente, en ciudadanos.

Estas fotografías de las épocas de la universidad mexicana son consistentes con la idea interpretativa general de la educación superior universitaria como un dispositivo central en la reconstrucción de las jerarquías sociales de la población mexicana en los últimos 100 años. Mecanismo amortiguador de las disparidades sociales, palanca de movilidad social, formadora de capital humano para el desarrollo económico y la creación del funcionariado público, institución formadora de ciudadanía política; la institución universitaria ha cubierto varios de los papeles y funciones asignados formal o informalmente a la educación superior. Distintas generaciones han pasado por las aulas universitarias desde los años treinta del siglo pasado, que lograron acumular capitales sociales, simbólicos, económicos y políticos que no hubieran alcanzado de no ser por la educación ligada a la universidad. Ello no obstante, existen funciones latentes, -“no declaradas” como señalaba el sociólogo Robert K. Merton-, que paradójicamente han propiciado o consolidado desigualdades significativas en varias zonas y territorios sociales. La estructura de acceso a la universidad ha permanecido fuertemente limitada por condiciones sociales y económicas que han favorecido la exclusión o la marginación de la mayor parte de los jóvenes que debería haber llegado o permanecido en la educación superior. Hoy que las reformas del estado y del mercado impulsadas desde los años ochenta en México han mostrado sus limitaciones y efectos contrarios o perversos en los niveles de bienestar de la sociedad mexicana, la educación superior -en especial, la universidad pública- experimenta los efectos cruzados de intervenciones públicas variables con expectativas sociales constantes y crecientes.

Pero las imágenes y sus contextos son de algún modo iconos de las dos grandes modernidades constitutivas de la identidad de la universidad pública mexicana y de sus contribuciones socioeconómicas y culturales. La primera modernidad se constituyó como un potente referente socio-institucional que alimentó las expectativas de las primeras generaciones de estudiantes y de sus familias que se incorporaron al mundo de la universidad en el contexto de una economía en crecimiento, la construcción de una versión criolla, no democrática ni universalista del estado del bienestar, y sobre

todo la configuración de una poderosa y extendida clase media urbana que imprimió estabilidad y sentido de futuro a la sociedad de masas surgida de la Revolución Mexicana. Esta primera modernidad colocó en el centro varias ideas, creencias y valores que estructuraron prácticas y esperanzas entre los sectores medios: la posibilidad de convertir a la educación universitaria en una palanca de movilidad social, de participación política y de identidad nacional; la universidad como proveedora de un bien público que permitiría a sus poseedores mejoramiento económico y prestigio social; la certeza de que la mejor inversión que podían hacer los padres era la formación universitaria de sus hijos; la creencia de que un título universitario significaba la conquista de un futuro de éxito y prosperidad individual y familiar.

La segunda modernidad se construyó justamente sobre la desestructuración de la base misma de la primera, y en cierto sentido en su negación. A principios del siglo XXI la educación superior se ha convertido en los hechos en un bien privado, no público, que explica la emergencia de un conjunto de nuevos proveedores locales e internacionales de carácter privado (universidades, escuelas, *clusters* educativos internacionales, redes nacionales), que han desplazado o disminuido significativamente el papel de la universidad pública en el sistema. Las exigencias de evaluación, calidad, excelencia, certificaciones y acreditaciones se han combinado con un nuevo ciclo expansivo de la educación superior mexicana, un ciclo cada vez más sobre-regulado por el mercado o por el Estado. Ello no obstante, poseer un título profesional ya no es garantía principal ni exclusiva de movilidad social ni de prosperidad económica para el individuo y su familia. El origen social de los estudiantes universitarios, las estrategias de acceso, permanencia y egreso dentro de las universidades, la equidad social, y la movilidad ocupacional de los egresados universitarios mexicanos, parecen haberse alterado de manera importante en los últimos treinta años, y ello parece tener alguna relación con las expectativas de los individuos y de las instituciones universitarias, gobernadas por formas de racionalidad complejas, a veces pragmáticas y utilitaristas, a veces normativas.³ Esa es la forma universitaria de la *modernidad líquida*, que “ha abandonado el modelo de justicia social como horizonte último de ensayo y error, sustituyéndolo por una norma/estándar/medida de “derechos humanos” concebida para guiar la inacabable experimentación con formas de cohabitación satisfactorias, o al menos aceptables” (Bauman, 2008: 69). Es una modernidad donde el sentido de futuro de la educación superior y de casi todo lo demás (la política, la democracia, las

³ El examen de esta relación entre origen social, trayectorias escolares, equidad social y movilidad ocupacional en las universidades públicas mexicanas es un objeto de investigación poco explorado en los últimos años. Actualmente, se desarrolla un proyecto que pretende estudiar dichas relaciones en contextos universitarios específicos en México. (Acosta, Adrián y Jordi Planas, “Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México”, *Protocolo proyecto de investigación*, enero, 2010, Universidad de Guadalajara, México. Proyecto apoyado por el Conacyt-México, *Fondo de Apoyo a Proyectos de Investigación en Ciencia Básica, Fondo SEP-Conacyt*, clave 130401, 2011-2013.)

posibilidades de la prosperidad económica) parece haberse desvanecido aceleradamente, y en el cual individuos y grupos parecen consumir sus esfuerzos bajo la dictadura de un presente continuo. Como en otros campos de la acción e imaginación social, las “sombras del mañana” constituyen una fuente de desconfianza, ansiedad e incertidumbre que bloquean o inhiben significativamente las posibilidades de mirar más allá del entorno inmediato (Lechner, 2002; Innerarity, 2009).

Esta transición entre modernidades tiene como supuesto de base el hecho de que la masificación de la educación superior universitaria -expresada en sus procesos de expansión de la oferta institucional, la diversificación de programas, ciclos formativos y grados-, tuvo como efecto “duro” ampliar la equidad y las oportunidades de acceso de los sectores sociales bajos y medios de la población. De manera progresiva, la universidad -en especial la pública- se colocó en el centro del imaginario de las clases medias mexicanas, y su fortalecimiento y legitimidad social contribuyó a la formación de la modernidad “sólida” a la mexicana, es decir, contradictoria y múltiple. En ese contexto, las contribuciones de la universidad se distribuyeron en varios campos de la vida social, económica, política y cultural. De un lado, formando profesionistas y funcionarios para el funcionamiento de empresas privadas, gobiernos, burocracias públicas y privadas; por el otro, formando científicos y tecnólogos; más allá formando elites políticas y liderazgos capaces de formular agendas, crear partidos políticos, sindicatos, organizaciones civiles. Y en términos globales, creando un círculo virtuoso entre expansión y crecimiento económico, formación del funcionariado público, y configuración de liderazgos políticos que consolidarían, primero, el régimen político posrevolucionario bajo la ideología del “nacionalismo revolucionario”, y después, promoviendo la transición hacia la democratización del propio régimen.

2. Educación, universidad y desarrollo

Una amplia literatura muestra como la larga transición económica y política mexicana, tuvo en la educación una de las fuentes más importantes de estabilidad y cambio socio-institucional. Los procesos de socialización y profesionalización que se desarrollaron en la escuela y en las universidades públicas, contribuyeron no solamente a dotar de una identidad y sentido de pertenencia a los niños y jóvenes mexicanos, sino también a fortalecer la ideología del nacionalismo revolucionario que cohesionó durante un largo ciclo el imaginario y las prácticas de las elites políticas del país (Segovia, 1975; Loaeza, 1999). La legitimidad de la educación en el discurso y las prácticas políticas de las elites y del Estado posrevolucionario, significaron un territorio en disputa sobre la orientación y contenidos de la formación escolar, las funciones de la educación, y la “misión social” de las universidades públicas durante un largo período.

Los años del desarrollismo con autoritarismo político (1940-1970) produjeron el contexto adecuado para la expansión educativa mexicana. En el nivel básico, la escuela pública se constituyó como el motor de la expansión educativa, y el “Plan de Once Años” (1959-1970), lanzado por el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet

(1958-1964), resultó en la práctica la universalización de la educación primaria en todo el país. La educación secundaria, la media superior (bachillerato), y la superior universitaria, experimentarían desde los años sesenta los efectos de esa política de escolarización, al crecer sus tasas de matriculación a ritmos de hasta el 10% al año (Acosta, 2006). Sin embargo, al agotamiento del modelo del desarrollo estabilizador, en los años setenta, y la crisis económica de los años ochenta (la “década perdida”), alteraron de manera irreversible los patrones de expansión educativa. En ese contexto, el tema educativo fue reconsiderado ya no en términos de su crecimiento y cobertura, sino bajo el discurso de la calidad, la evaluación y el financiamiento diferenciado. Al igual que en otros campos de la acción pública, nuevas políticas fueron diseñadas para promover e instrumentar distintos cambios en la educación superior. Las “políticas de modernización” habían aparecido (Kent, 2009).

Dichas políticas implicaron la aparición de una agenda diferente en el campo educativo, una agenda que expresaba que un nuevo “sistema de creencias” dominaba las políticas hacia la educación superior universitaria. Las bondades de la educación que se habían convertido ya en parte de la sabiduría convencional y el sentido común en prácticamente todas las sociedades contemporáneas (Brunner, 2010), fueron reformuladas durante los años noventa bajo los códigos del *accountability* y las preocupaciones por la gobernanza institucional (*governance*) (Braun y Merrien, 1999). Las relaciones entre educación, democracia y desarrollo reaparecían entonces en el contexto más amplio de los procesos de reforma del Estado y de las reformas de mercado inspirados en el célebre decálogo del Consenso de Washington. La experiencia internacional adquirida a lo largo del siglo XX (y en particular, luego de la segunda guerra mundial) que apoyaba efectivamente la creencia de que la educación es una poderosa palanca del desarrollo y de la democracia, reaparecía en el contexto finisecular con un ropaje teórico, intelectual y político nuevo.

La más conocida de las teorías en torno a su importancia económica, la teoría del capital humano, parte de la clásica creencia formulada desde finales del siglo XVII por Adam Smith (en *La riqueza de las naciones*) acerca de las contribuciones directas e indirectas que la educación tiene en el crecimiento económico y el desarrollo social.⁴

⁴ Vale la pena citar un párrafo ilustrativo en torno a la creencia que Smith tenía en el poder de la educación y del aprendizaje: “La diferencia entre los talentos naturales de diversos hombres es, en realidad, mucho menor de lo que creemos; y los muy diferentes talentos que parecen distinguir a los hombres de diferentes profesiones, cuando crecen y llegan a la madurez, son en muchas ocasiones el efecto y no la causa de la división del trabajo. Las diferencias entre caracteres distintos, entre un filósofo y un vulgar mozo de cuerda, parece que no se deben tanto a la naturaleza como al hábito, la costumbre y la educación. Cuando vinieron al mundo y durante los primeros seis u ocho primeros años de existencia, fueron probablemente muy parecidos y ni sus padres ni sus compañeros de juegos fueron capaces de advertir ninguna diferencia notable” (A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776, citado por A. Sen, *Desarrollo como Libertad*, Planeta, México, 2000, p. 352.)

En el campo de la ciencia política, diversos estudios de la cultura política también advirtieron de la importancia que tiene la educación en el desarrollo de actitudes y comportamientos cívicos favorables a la democracia.⁵ Sin embargo, el agotamiento del largo ciclo de crecimiento y desarrollo económico que siguió a la segunda guerra mundial, junto a la denominada “crisis de las democracias” que se advirtió con fuerza en los años setenta, pavimentaron las dudas en torno a la durabilidad y consistencia de la relación entre educación, democracia y desarrollo.⁶ Las conocidas teorías de la modernización, que indicaban las relaciones virtuosas entre estos tres componentes, no fueron capaces de explicar porqué, al finalizar el siglo XX, países con poblaciones grandes y escolarizadas padecen de los viejos problemas de desigualdad, pobreza extrema, y fragilidad democrática. El resultado de todo ello es que hoy no parece existir unanimidad teórica ni evidencia empírica contundente que asegure que en los próximos años una población más escolarizada o educada permita generar por sí misma mejores condiciones de construcción democrática, crecimiento económico, o cohesión social. En otras palabras, la educación, entendida como proceso cognitivo o como institución escolar, no asegura ni garantiza por sí mismo la resolución en el corto o en el largo plazo de los problemas de cohesión social, equidad económica o democratización política. Como ha sido estudiado en años recientes, la educación puede contribuir a ello si y sólo si están dadas ciertas condiciones o posibilidades de crecimiento económico, articulación social e institucionalidad política. Cuando no existen estos factores, la educación muestra límites de hierro en sus contribuciones reales o potenciales al desarrollo y a la democracia.⁷

No hay entonces una relación lineal entre educación, democracia y desarrollo. Sus vínculos son confusos, y sus resultados suelen ser contrastantes cuando se comparan a lo largo de grandes períodos históricos. A pesar de ello, es posible advertir cierto consenso en buena parte de la literatura internacional, en torno al hecho de que los procesos de democratización están asociados al nivel de ingreso y de escolarización de una sociedad. En otras palabras, la renta y la escuela son factores asociados al “nivel de democratización”. Varios estudios recientes muestran como un mayor nivel de ingreso y una mejor distribución social, junto con un mayor grado de escolarización, permiten la construcción de umbrales mínimos de democratización “sostenible” del

⁵ Quizá el más conocido (y discutido) de los textos al respecto es, por supuesto, el de Gabriel Almond y Sydney Verba, *The Civic Culture*, Boston, Little Brown, 1965.

⁶ El texto fundacional en torno a la idea de la crisis de las democracias es, por supuesto, el de Michel Crozier, Samuel Huntington y Joji Watanuki, *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission* (New York University Press, 1975).

⁷ Visto desde una perspectiva liberal, vale la pena citar una afirmación de Isaiah Berlin al respecto: “Aunque la educación no pueda, por sí sola, derribar las barreras que dividen a los seres humanos, al menos no debe añadir ninguna más”. (“Educación general”, en I. Berlin, *El poder de las ideas*, Espasa Fórum, España, 2000, p.327).

régimen político. Para decirlo brevemente: las democracias ricas, “viejas” y más educadas (escolarizadas), tienen mucho más posibilidades de sobrevivir y consolidarse que las democracias jóvenes, pobres y menos educadas. Asimismo, la educación es reconocida como una de las dimensiones estratégicas de la gobernabilidad y la gobernanza democrática.⁸

Esa evidencia empírica ayuda a comprender mejor los límites y las potencialidades de la educación en la construcción de sociedades prósperas y democráticas. La educación no puede, por sí misma, mejorar las posibilidades de democratización de un régimen político, aunque genera presiones constantes para su transformación política al incrementar la participación y el interés de los sectores beneficiados con el acceso y la permanencia en los niveles medio y superior del sistema educativo. La educación tampoco puede, por sí misma, generar transformaciones económicas, aunque sus contribuciones puedan mejorar significativamente los ingresos de los individuos y de las sociedades. En otras palabras, la educación no democratiza ni produce riqueza por sí misma, pero, bajo ciertas circunstancias estructurales, puede ayudar poderosamente a la construcción de bienestar y democracia (Wilkinson y Pickett, 2009).

En particular, la educación superior universitaria se ha significado a lo largo del último siglo por sus contribuciones no sólo a la economía sino también a la política y a la cultura. De hecho, su papel en la formación de los profesionales de la técnica y del servicio público, así como de los gerentes y expertos de la función pública y privada, de la investigación científica y los liderazgos políticos en contextos democráticos y no democráticos, explica su constitución como un espacio de libertades que ha cobijado durante largos ciclos la formación de profesionistas y científicos en las distintas sociedades nacionales. La universidad pública latinoamericana, en particular, se ha destacado por constituirse no solamente como una institución cultural en el sentido clásico -es decir, una organización que produce y reproduce expresamente conocimientos científicos y significados humanísticos-, sino que también ha cumplido funciones “latentes”, no declaradas, en términos de movilidad social, identidad nacional o regional, o crítica política.

A lo largo del siglo XX, en el accidentado proceso de constitución de los Estados nacionales, luego en el ciclo largo del desarrollismo y la configuración de los regímenes nacional-populares, después en el contexto de las sombras largas del autoritarismo político y las dictaduras militares, hasta los años recientes de las reformas económicas

⁸ Mainwaring, Scott & Timothy R. Scully (eds.), *Democratic Governance in Latin America*, Stanford University Press, Stanford, 2010; Maravall, José María, *Los resultados de la democracia*, Alianza Editorial, Madrid, 1995; Przeworski, Adam, Michael E. Alvarez, José Antonio Cheibub y Fernando Lemongi, *Democracy and Development: Political Institutions and Well-being in the World, 1950-1990*, Nueva York, Cambridge University Press, 2000; L. Diamond, *Developing Democracy. Toward Consolidation*, The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1999; Comisión Económica para América Latina, *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y El Caribe*, Santiago de Chile, 2007.

y las transiciones políticas de re-democratización o hacia la construcción de democracias de “primera generación”, las universidades han tenido, quizá como ninguna otra institución social, la capacidad de adaptarse exitosamente a las transformaciones del entorno, conservando muchas de sus propiedades y funciones básicas. Sin embargo, sus contribuciones manifiestas y latentes en distintas dimensiones de la vida social y económica se han vuelto mucho más opacas, menos evidentes, y en algún sentido contradictorias con la lógica de las nuevas políticas y modelos de desarrollo nacionales. Frente a los desafíos y restricciones que imponen asuntos como la globalización, el crecimiento económico, la desigualdad social o la consolidación democrática, las universidades, al igual que la educación en general, experimentan una sobrecarga de demandas y expectativas sociales, que colocan en riesgo la solidez y viabilidad de sus funciones tradicionales. Bajo el fuego cruzado de los intereses políticos y cálculos económicos de las nuevas elites latinoamericanas, pero también sacudida por los intereses que se han creado dentro y en los alrededores de sus estructuras institucionales, la universidad latinoamericana, con sus diversas modalidades nacionales y regionales, enfrenta un presente y un futuro complejos, en los que pone a su prueba su milenaria capacidad adaptativa.

3. Modernidades conflictivas

Una forma de analizar el peso de la universidad en el imaginario de las clases medias tiene que ver con el tipo de modernidad que se asocia a la figura de la universidad. Y México ha experimentado por lo menos dos grandes modernidades en el último siglo, cuyos rasgos alimentaron poderosamente la imaginación de los sectores medios y las elites del país. La primera es la *modernidad sólida*, la segunda, una *modernidad líquida* (Bauman, 2008). Una está asociada a la construcción de un esquema de bienestar y justicia social, de construcción de una economía de mercado, conjuntamente con un régimen político nacional-popular corporativo, de partidos hegemónicos y “ciudadanías de baja intensidad”. En este esquema, la universidad ocupa un espacio central en la construcción de identidades basadas en mecanismos meritocráticos, mediante los cuales el acceso de muchos estudiantes universitarios de primera generación es visto como la culminación de una larga marcha individual, familiar y social que empieza por la educación básica y culmina con un título universitario.

Esta “modernidad sólida” se desarrolló en México sobre todo a partir del alemanismo (1946-1952) y se alargó hasta finales de los años sesenta, cuando con el movimiento estudiantil de 1968 se asistía a una típica crisis de legitimidad del régimen político posrevolucionario. Fue un período de crecimiento económico sostenido (el “milagro mexicano”) que, antecedido por la gran cruzada alfabetizadora iniciada en el período del cardenismo (1934-1940), disminuyó la brecha entre las élites ilustradas y el pueblo analfabeto. La urbanización e industrialización constituyó el eje del crecimiento económico, la política de sustitución de importaciones generó un incentivo a la creación de industrias manufactureras locales capaces de absorber mano de obra que

emigraba del campo a la ciudad, y el “Estado educador” funcionó también como un “Estado empleador”, capaz de absorber técnicos y profesionistas (médicos, abogados, ingenieros, contadores) que egresaban de las universidades públicas. Nuevos sectores medios colonizaban las franjas medias de la estructura social de la capital del país y otras ciudades (Guadalajara, Monterrey, Puebla), demandando nuevos bienes de consumo y aspirando a diferenciarse con claridad de los sectores populares, empobrecidos, pero también reconociendo la dificultad de convertirse en las élites del poder económico y político del país.

La universidad pública mexicana se expandía con lentitud en ese contexto de crecimiento económico y optimismo nacionalista. Reinventada de las cenizas de la universidad colonial, la Universidad Nacional de México fue inaugurada por el Presidente Porfirio Díaz como parte de los festejos del centenario de la independencia, en el año de 1910, a instancias del grupo de los científicos, en particular, de Justo Sierra. Era reabierto como una señal de modernidad, de incorporación de la ciencia y de la cultura en la formación de hombres cultos, ilustrados, privilegiados. La universidad aristocrática había nacido justo cuando el régimen oligárquico se desmoronaba, y su estructura y composición social reforzaban el carácter elitista de la educación superior de la época (Alvarado, 2011; Villegas, 2011).

Años después, el reclamo por la autonomía universitaria que surgió en el año 1929 evidenció, entre otras cosas, que algo había cambiado en el proceso de rebelión, pacificación y estabilización de la vida social y política del país. El conflicto entre las elites revolucionarias y los grupos intelectuales se había concentrado en las universidades, y la exigencia por la autonomía significaba la resistencia de los universitarios a ser instrumentos de un Estado que crecía sobre la configuración de un poder “despótico” e “infraestructural” (Mann, 1993), es decir, un poder autónomo de grupos y clases sociales, pero que a la vez era capaz de penetrar y controlar a la sociedad mediante la construcción de un régimen político centrado en el Presidente y en un partido político. La lógica corporativa y clientelar del Estado de la Revolución, enfrentó la resistencia de varios sectores universitarios para proteger la libertad de cátedra y de investigación mediante la autonomía universitaria. En ese contexto, la lucha autonomista configuró dos trayectorias político-institucionales en el conjunto de las nuevas universidades públicas del país, que poco a poco abrían sus puertas y aulas en distintas regiones. Una, representada por la UNAM, en la que las libertades académicas fueron el centro de la autonomía política y de gobierno universitario. Otras, representadas por Universidades estatales como la de Guadalajara o la de Veracruz, en las que la orientación académica, funciones sociales y formas de gobierno estarían ligadas al Estado de la Revolución.

Un ciclo de tensiones políticas caracterizaría la etapa post-autonómica de la universidad. Sin embargo, esas tensiones no impedirían un lento pero constante crecimiento institucional y social de la universidad. Si en el año de 1930 se estimaba que existía una matrícula total de menos de 10 mil estudiantes de educación superior, 20 años después, esa cantidad había llegado a casi 30 mil, y para 1960 había alcanzado ya la cantidad de

76 mil estudiantes. El combustible de ese crecimiento fue una mezcla de política, de políticas gubernamentales y crecimiento demográfico de la población, cuyo resultado duro fue la legitimación de la universidad pública como una expectativa razonable y asequible para los estratos medios de la población. Y una de las claves culturales, simbólicas de esa expansión, se había incubado con toda claridad en la racionalidad de esas clases medias mexicanas. Forjarse un nombre, construir una reputación individual y familiar, mejorar el bienestar de los hijos respecto de los padres y abuelos, se constituyeron en el centro ordenador de buena parte de sus aspiraciones vitales. Ubicadas en la disputa económica y política del país entre las elites representativas (revolucionarias) y las élites de privilegio (económicas) con las que nació el siglo XX mexicano, las capas medias de la población construyeron buena parte de sus expectativas de movilidad y diferenciación social a partir del acceso a la educación universitaria.

La universidad se convirtió entonces en uno de los espacios más apreciados por los pujantes estratos medios del país. “Espacio” en el sentido de lugar físico, pero también simbólico. Por varias razones, “llegar a la universidad”, ser Licenciado, o Médico, Contador o Arquitecto, se convirtió desde los años 50 y hasta finales del siglo XX en una aspiración central de las nacientes clases medias urbanizadas y escolarizadas del México postrevolucionario. Urbanización acelerada, politización corporativa, industrialización y educación básica masiva fueron las fuerzas principales del proceso de modernización que experimentó el país luego de la revolución mexicana, y se constituyeron como las bases estructurales de la expansión de los sectores medios de la población (Loaeza, 1999; 2001).

Entre 1930 y 1970, la construcción del Estado postrevolucionario se fincó fundamentalmente en la construcción de un partido político: el Partido Nacional Revolucionario (1929), reformado luego como el Partido de la Revolución Mexicana (1938), y finalmente, como el Partido Revolucionario Institucional, el PRI (1946). Paralelamente, se configuró también una oposición política (la “oposición leal”), con la fundación del Partido Acción Nacional en 1939, mientras que la oposición de izquierda se aglutinaba en el Partido Comunista Mexicano, que sería posteriormente proscrito de la vida pública por el propio gobierno postrevolucionario (Loaeza, 2010). La configuración del esquema gobierno/oposición significó la construcción de varias elites de poder, muchas de ellas surgidas de la Universidad Nacional Autónoma de México, y de otras universidades públicas ubicadas en los estados de la República. Fue hasta el año de 1935 cuando surge la primera universidad privada de México (la Universidad Autónoma de Guadalajara), en el occidente del país, y es en el año de 1943, cuando se crea también el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en la ciudad nortea del mismo nombre.⁹ Estas nuevas institu-

⁹ Para una análisis del origen y la expansión de la educación superior privada en México, cfr. Acosta, A. (2005), “La educación superior privada en México”, IESALC-UNESCO, julio, 2005. (<http://unesdoc.unesco.org>)

ciones representaban espacios educativos en los cuales las elites locales se distanciarían con el tiempo del proyecto educativo de la Revolución Mexicana, y significarían el desafío privado a las instituciones públicas. La educación superior se convertía entonces en un campo de disputa ideológica y política entre la elite de poder en México, que rápidamente se distinguió por ser una lucha entre las “elites de privilegio” y las “elites representativas” (Loaeza, 2001).

La elite del poder se configuró entonces como el resultado de varios procesos formativos. Como señala Roderic Ai Camp (2008), uno de ellos tiene que ver con el origen social de dichos grupos (escolaridad y posición social de los padres y familias). Un segundo aspecto tiene que ver con los vínculos inter-elitistas que establecen sus miembros. Y un tercer punto es el reconocimiento de la existencia y diferenciación de grupos y redes en el conjunto de las élites. El resultado de todo ello es la configuración de una elite de poder, que en el caso mexicano puede ser clasificada en 5 grandes grupos: los políticos, los intelectuales, los empresarios, los militares, y el clero. Entre los años cuarenta y hasta finales de la década de los sesenta, la universidad pública mexicana -en especial la UNAM- jugó en ese proceso un papel crucial, al consolidarse como la institución académica y cultural más importante del país. La concentración de capital cultural y académico, permitió a la universidad convertirse en la fuente más importante de prestigios profesionales, políticos e intelectuales de las élites dirigentes y de poder en la etapa postrevolucionaria (Astorga, 2011).

Pero 1968 se convirtió en un año axial en la transformación de los modos en que operaba y se concebía el funcionamiento de la universidad. Para fines de los años sesenta, la matrícula universitaria se había triplicado, el profesorado que vivía exclusivamente de sus ingresos de la universidad se había consolidado, y miles de trabajadores manuales y administrativos se habían convertido ya en parte de la comunidad universitaria del país. La crisis política del régimen autoritario derivada de la rebelión estudiantil se había mostrado como una crisis de legitimidad frente a los sectores medios ilustrados que habían crecido justamente en los años de la prosperidad económica y el modelo autoritario de la dominación política posrevolucionaria. La modernidad sólida que colonizaba el imaginario y muchas de las prácticas de las clases medias había encontrado un límite en las prácticas autoritarias de un régimen enmohecido por la simulación, el hiper-presidencialismo y la demagogia. Los años setenta significaron el fin de las ilusiones de una modernidad sin democracia, una sociedad fracturada por la desigualdad económica, y un conflicto inter-elitista entre quienes reclamaban un cambio en la orientación del Estado, el régimen político y el modelo económico, y entre quienes se empeñaban en reformarlo.

4. Crisis de representación y modernidad universitaria

Los años de las sucesivas crisis económicas que comenzaron en la década de los ochenta tomaron a la educación superior en un período de expansión sin precedente, y con políticas públicas empeñadas en la regulación y evaluación de la calidad de las

universidades públicas. En 1980, 730 mil estudiantes de licenciatura (o pregrado) poblaban ya el campo universitario mexicano, y llegarían al año 2010 a casi dos millones y medio de estudiantes. El posgrado, que en 1970 sólo contaba con casi 6 mil estudiantes, en el año 2000 alcanzaría la cifra de 129 mil, y en el 2010 la de 190 mil. Esta expansión, paradójicamente ocurrió en persistencia de una baja cobertura de la matrícula en relación al grupo de edad correspondiente. Si en 1950 la cobertura era sólo del 1.3% (es decir, sólo 1 de cada 100 jóvenes ubicados entre los 19 y 23 años de edad -rango en el que teóricamente estarían cursando estudios superiores los jóvenes mexicanos-, estaban inscritos en alguna modalidad de estudios universitarios), para 1970 apenas había alcanzado a 6 de cada 100. Al finalizar el siglo, sólo 18 de cada 100 estaban cursando estudios superiores, y para el 2010 lo hacen 28 de cada 100, una cifra que nos coloca como país en la parte baja de la tabla de cobertura en educación superior de América Latina.¹⁰

El financiamiento público hacia la educación superior en los últimos cuarenta años ha sido errático. Encadenado a los vaivenes de *stop-and-go* de la economía mexicana, el financiamiento gubernamental a la expansión ha sido una de las fuentes de incertidumbre para las universidades públicas, y un incentivo a la creación de instituciones privadas de educación superior. Pero hay también una dimensión política de las políticas públicas hacia la educación superior que explica la ausencia de una estrategia clara de desarrollo de este sector, y que a lo largo de los años noventa y la primera década del siglo XXI también es la fuente de incertidumbres entre las universidades públicas mexicanas. Dicha dimensión consiste en la incapacidad de las élites política surgidas de la transición, para articular una visión estratégica coherente y de largo plazo para el desarrollo de la educación superior mexicana (Murayama, 2009). Esa incapacidad no solamente tiene que ver con el fenómeno de los “gobiernos divididos” que ha acompañado el cambio político mexicano desde antes de la alternancia política, sino también con el hecho de que los principales partidos políticos (PRI, PAN y PRD), no han formulado una agenda clara sobre el tema.¹¹

¹⁰ Los datos fueron tomados de los *Anuarios Estadísticos* de ANUIES, correspondientes a los años referidos. En un texto reciente, Brunner (2012) hace referencia al hecho de que México, junto con Brasil, están ubicadas en el rango medio/bajo de la tasa bruta de cobertura en educación superior en América Latina y El Caribe, al situarlas en el rango de entre el 26 y el 35% de dicha cobertura (matrícula/grupo de edad 20-24).

¹¹ Como se sabe, el fenómeno del gobierno dividido suele ser característico de las democracias presidencialistas, en las que el partido del Presidente no logra obtener una mayoría calificada en el congreso federal. En México, el fenómeno ocurrió por primera vez a la mitad del sexenio del priista Ernesto Zedillo (1994-2000), cuando su partido, en las elecciones intermedias (1997), no logró obtener la mayoría en el congreso, fenómeno inédito en la historia política posrevolucionaria de México. Ello fue el antecedente más importante para explicar lo que ocurriría posteriormente en las elecciones federales a partir del año 2000. La significación política e institucional de este fenómeno es muy importante para comprender una dinámica

Los efectos de las políticas de modernización sobre las universidades públicas mexicanas aún están por evaluarse de manera rigurosa. Ello no obstante, es posible advertir que dichas políticas alteraron no solamente el contexto institucional de las universidades, sino también las representaciones que sobre ellas se han formado las nuevas elites políticas y muchos ciudadanos. El discurso de la calidad, la evaluación y la rendición de cuentas, modificaron no solamente los arreglos institucionales tradicionales entre el Estado y las universidades basadas en la autonomía, sino que también han implicado la aparición de nuevas prácticas administrativas, académicas y organizativas en el seno mismo de las universidades públicas (Acosta, 2009). Esa es, quizá, la forma general que asume la modernidad líquida en el campo de la educación superior mexicana.

Las universidades públicas se mantienen aún en el corazón del sistema de educación superior, pero su peso específico ha disminuido de manera significativa en los últimas tres décadas. Así, mientras que, en 1980, 5 de cada 10 estudiantes pertenecían a alguna universidad pública, sólo 1 de cada 10 estaba inscrito en alguna opción privada. Hoy, sólo 4 de cada 10 estudiantes de educación superior están matriculados en alguna universidad pública del país, 3 de cada 10 lo hacen en universidades privadas, la mayoría en universidades de bajo costo, y el resto (3 de 10) están matriculados en instituciones de educación superior no universitarias (institutos y escuelas tecnológicas, por ejemplo).¹²

No obstante estos cambios en la distribución de la matrícula, que han implicado crecimiento y relocalización de la oferta pública y privada, persiste un fenómeno de baja cobertura de la educación superior mexicana. En un contexto donde casi dos tercios de los jóvenes están excluidos o no integrados a la educación superior en cualquiera de sus modalidades (pública o privada, tecnológica o universitaria, federal o estatal), la tendencia hacia el desperdicio del “bono demográfico” mexicano se ha consolidado como una realidad incómoda y desafiante. Los jóvenes mexicanos del siglo XXI experimentan así una doble presión: de un lado, las pocas oportunidades para ingresar a la universidad; del otro, la precariedad laboral, el desempleo y el subempleo. Combinadas, ambas dimensiones explican el pesimismo del presente y la dificultad de imaginar algún futuro para los jóvenes (Pérez Islas, 2010).

Pero detrás de los problemas de la baja cobertura y de la ausencia de oportunidades para el ingreso y la permanencia a la universidad y el empleo de los jóvenes, subyace

política donde el congreso se ha convertido en una fuente de poder importante, con la cual el partido y el gabinete del presidente tienen que negociar para aprobar muchos proyectos del ejecutivo federal. La educación superior ha sido uno de los temas frecuentes de negociación presupuestal entre el ejecutivo y el legislativo. Al respecto, cfr. Mendoza Rojas, 2011

¹² Los datos están tomados de: ANUIES (2011), *Anuario estadístico 2010. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo escolar 2009-2010*. México.

un enorme problema de desigualdad. “Cerca del 80% de los jóvenes de las familias de más altos ingresos llegan a la educación superior, mientras que sólo el 21% de los jóvenes de familias pobres pueden hacerlo” (Álvarez Mendiola, 2012). Esto significa que la brecha entre los grupos de altos y bajos ingresos se ha mantenido en los últimos 20 años, aún cuando el crecimiento de la matrícula de la educación superior se ha duplicado en ese mismo lapso. Aunado a los efectos de la “desigualdad estructural” en la educación superior mexicana, se observa también el desplazamiento de la universidad pública por parte de sectores significativos de las elites de poder, del empresariado y del reclutamiento del funcionariado público. Cada vez en mayores proporciones, egresados de las instituciones privadas ocupan cargos y puestos de representación política y pública, tanto a escala federal como a escala local (estatal y municipal).¹³

En estas circunstancias, la universidad pública mexicana enfrenta desafíos sin precedentes. Situada en un entorno hostil, sujeta a una sobrecarga de exigencias gubernamentales y sociales, y colocada discretamente en el centro de una disputa política e ideológica sobre las políticas públicas de educación superior, la universidad mantiene una presencia simbólica y práctica entre los sectores medios y ciertas franjas de las elites representativas del poder en México. Esta presencia forma parte de la peculiar modernidad mexicana del siglo XXI, una “modernidad líquida” construida azarosamente sobre la base de una modernidad que nunca se solidificó, o lo hizo a pedazos sobre los archipiélagos socio-institucionales preexistentes. Las clases medias son hoy más educadas que hace 4 o 5 décadas; en buena medida imprimieron estabilidad política y social a un proyecto de país que intentaba atenuar las diferencias entre elites y populachos, y jugó un papel decisivo en el proceso de democratización política que arrancó en Tlatelolco un 2 de octubre y se consolidó con la alternancia política en Palacio Nacional en el año 2000. Hoy, la modernidad imaginaria de nuestras elites políticas y clases medias se traduce en afinidades electivas y prácticas educativas que ya no tienen exclusivamente a la universidad pública en el centro de sus expectativas y oportunidades vitales. A pesar del cambio en el oficialismo político experimentado hace poco más de una década, y con la música de fondo de la crisis económica y las sucesivas políticas de ajuste y reformas estructurales, la educación superior es un campo dominado por programas y no por políticas, por afanes de control y supervisión de la calidad y no por ideas nuevas, capaces de responder al desafío central de nuestro tiempo y contexto: el crecimiento de la cobertura y las contribuciones de la educación universitaria al empleo, al desarrollo económico sostenido y el incremento del bienestar de la mayoría de la población.

¹³ Para ilustrar ese hecho, baste citar que el último presidente egresado de una universidad pública (en este caso, del Instituto Politécnico Nacional), fue Ernesto Zedillo, del PRI (1994-2000). Posteriormente, los presidentes Vicente Fox (2000-2006), y el actual, Felipe Calderón (2006-2012), ambos del PAN, son egresados de dos universidades privadas. El primero, de la Universidad Iberoamericana. El segundo, de la Escuela Libre de Derecho.

Consideraciones finales

Los tiempos de la universidad pública mexicana son, por lo menos en parte, tiempos líquidos. En el contexto de un conjunto de instituciones públicas y privadas que le disputan legitimidad entre los sectores medios y entre las elites de poder surgidas de los procesos de cambio político y económico experimentados en las últimas dos décadas, las universidades enfrentan no solamente el reto de mantener su autonomía frente a los poderes legítimos y fácticos, sino también de mantener la posibilidad de representar parte de un proyecto educativo factible, pertinente y volcado al futuro. Las “reservas de legitimidad” social de la universidad pública parecen mantenerse aún frente a un clima político adverso, y esas reservas se expresan en la incorporación rutinaria de nuevos miles de estudiantes cada año a sus aulas, programas y laboratorios. Con ese recurso bajo el brazo, las universidades federales y estatales mexicanas enfrentan la crisis de confianza que ha alimentado el sistema de creencias de las nuevas elites gubernamentales y otras elites de poder en los últimos años.

Ello no obstante, la emergencia de nuevas tensiones en un contexto de expansión y diferenciación creciente de la educación superior, hacen que el papel de las universidades sea más vago e impreciso que en otros tiempos. Re-pensar ese papel, desde una visión estratégica de un futuro que ya no es el que solía ser, es quizá la ruta de salida a las arenas movedizas en que se ha convertido el nuevo presente mexicano.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2011). Murciélagos en el crepúsculo. Cohesión social y democracia: las nuevas tensiones entre estatalidad y ciudadanía. *Universidades*, N° 48.
- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México* (2° edición), México: ANUIES/UDUAL.
- Acosta Silva, A. (2006). Educación: caminando en círculos. En Toledo F. Florescano, E. y Woldenberg, J. (coords.). *Los desafíos del presente mexicano*. México: Taurus, México.
- Alvarado, Ma. de L. (2011). La fundación de la Universidad Nacional de México en el marco de las festividades del Centenario de la Independencia. En Villegas Moreno, G. (coord.). *La UNAM en la historia de México. Vol. I, De la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria a la promulgación de la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional (1867-1910)*. México: UNAM.
- Álvarez Mendiola, G. (2012). Por un proyecto nacional educativo con equidad y calidad. En Córdova, L., Murayama, C. y Salazar, P. (coords.). *México 2012. Desafíos de la consolidación democrática*. México: Tirant lo Blanch.
- Astorga, F. (2011). *Elite y Universidad Nacional, 1945-1970*. México: IIESU- UNAM.
- Bauman, Z. (2008). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, (3° edición) Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Braun, D. and Merrien, F. (1999). *Towards a New Model of Governance for Universities?*

- A Comparative View*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México: NAM-IISUE/Universia, Vol. III, N°7. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/228> (consulta: 31/05/2012)
- Brunner, J. J. (2010). Bases para una agenda de reforma de los sistemas educativos. *Documento de Trabajo*, N°. 18, Santiago: CPCE. Disponible en: <http://www.cpce.cl>
- Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-Azcapotzalco/ SEP.
- Camp, R. A. (2008). *Las elites del poder en México* (1° reimpresión). México: Siglo XXI.
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. España: Paidós.
- Kent, R. (2009). *Las políticas de modernización de la educación superior en México. Un análisis regional*. México: ANUIES.
- Krotsch, P. (2007). Prólogo. En Krotsch, P., Camou A. y Prati. M. (coords.). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Prometeo.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM.
- Loeza, S. (1999). *Clases medias y política en México* (2° reimpresión). México: Colegio de México.
- Loeza, S. (2001). México: La rebelión de las elites. *Estudios sociológicos*, Vol. XIX, N°. 56.
- Loeza, S. (2010). *Acción Nacional. El apetito y las responsabilidades del triunfo*. México: El Colegio de México.
- Mann, M. (1993). *The Sources of Social Power*. Vol.II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendoza Rojas, J. (2011). Financiamiento de las universidades públicas. Nuevos actores y estrategias. En Chehaibar Néder, L. M. (coord.). *La UNAM en la historia de México. Del inicio del rectorado de Pablo González Casanova al Congreso Universitario (1970-1990)*. México: UNAM.
- Murayama, C. (2009). *La economía política de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Misión de la Universidad. Obras Completas*, Tomo IV, 1926-1931. España: Taurus, 1930.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *La rebelión de las masas. Obras Completas*, Tomo IV, 1926-1931. España: Taurus, 1930.
- Paramio, L. (2010). Economía y política de las clases medias en América Latina. *Nueva Sociedad*, N°209.
- Pérez Islas, J. A. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo. En Reguillo, R. (coord.). *Los jóvenes en México*. México: FCE/CNCA.

- Segovia, R. (1975). *La politización del niño mexicano*. D. F., México: El Colegio de México.
- Villegas, G. (2011). El proyecto de Justo Sierra. En Lomelí Venegas, L. (coord.). *La UNAM en la historia de México, vol. II, De la inauguración de la Universidad Nacional al final del rectorado de Balbino Dávalos. La Universidad durante la época revolucionaria (1910-1920)*. México: UNAM.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner.

RECIBIDO: 10/4/2012; ACEPTADO: 30/5/2012