

La reforma: el mito y la simulación en la Universidad Pública Mexicana

The Mexican Reform in Public Universities: Myth and Simulation

Francisco Justiniano Velasco Arellanes
fvlascoarellanes@gmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León.
Facultad de Filosofía y Letras.
San Nicolás de los Garza, Nuevo León. México

Artículo recibido: 06/01/2014
Aceptado para publicación: 24/01/2014



Resumen

Los impulsores neoliberales han evaluado negativamente a la educación pública, sobre todo a la educación universitaria, dando como resultado el fracaso, pues no ha resuelto los problemas sociales que aquejan a la sociedad. Creemos que tal afirmación se basa en un mito y un artilugio desproporcionado. Además, se argumenta que la reforma de la educación mexicana, bajo el lema de la calidad, no tiene criterios de evaluación para identificar y promover los elementos que afectan a la educación superior. Apoyamos la reforma de la universidad pública, pero creemos que es necesario hacer cambios efectivos en las áreas pedagógicas y administrativas que impliquen una evaluación rigurosa bajo un proceso de inversión educativa.

Palabras clave: reforma universitaria, profesores universitarios, calidad educativa, competencias.

Abstract

Neoliberal activists have evaluated negatively public education, particularly higher education. This has resulted in a failure because it has not solved social problems. We think that such a statement is based on a myth and it is a simulation. Moreover, it is argued, under the quality motto, that higher education reform in Mexico does not have evaluation criteria to identify and support those elements affecting education. We support public education reform; however, we see it is necessary to make effective changes in academic and administrative areas that may include rigorous evaluation following a process of education investment.

Keywords: university reform, university teachers, educational quality, competence.

1. El mito sobre los deberes de la universidad

El mito estriba en que la educación y la universidad pública han fracasado porque no han resuelto los grandes problemas sociales en un mundo “inequitativo”, particularmente al fracaso de la educación se le endosa la desigualdad social. Indudablemente, la educación formal, y en particular la educación universitaria, es de suma importancia en el desarrollo de la sociedad. No obstante, la universidad sólo ha sido relevante en los últimos 200 años de la historia cultural humana, es decir, históricamente han participado y seguirán participando más actores en esta obra.

Durante el desarrollo humano (psicosocial, cultural, ético, etc.) tienen igual o más importancia otros factores como son la familia (Bronfenbrenner, 1986), la sociocultura (Díaz-Guerrero, 2011) y las políticas de estado (Schultz, 1961). El analista Moisés Naím (2013) señala el exceso de deberes y responsabilidades que se han atribuido de manera equivocada a la universidad pública; a esta se le ha dado una serie de encargos que no puede, ni debería solucionar de manera prioritaria como son: la desigualdad social, la violencia, la obesidad, la pobreza, el abuso de drogas, las dictaduras de Estado y la vigilancia de la paz mundial, por mencionar algunas.

Hay dos posturas contrapuestas a la función de la universidad en la sociedad que contribuyen a observarla como el chivo expiatorio de los problemas arriba mencionados.

2. La postura contemplativa

Considerara a la universidad, como redentora de los problemas sociales. Se exalta demasiado, asignándole funciones y atributos que no tiene. A la universidad se le refiere como una entidad de conciencia colectiva y fuente maternal de inagotable libertad y progreso. De ahí, las expresiones de ¡Alma Máter!, la “nobleza de nuestra institución”. Este romanticismo hacia la universidad, y la educación en general, ha sido bien utilizado por los proclamadores del fracaso educativo y de los optimistas neoliberales sin escrúpulos (Scruton, 2010), olvidándose que hay otras fuentes e instituciones sociales que auspician el desarrollo y conocimiento humano que no necesariamente surgen de un sistema de educación formal, entre ellas la familia, la convivencia comunal, la producción artesanal sustentable y las expresiones culturales regionales. Todas ellas legítimas y exitosas que no requieren de un comunismo exacer-

bado (cf. Apuleyo & Montaner & Vargas, 1997; Conquest, 1968) ni un capitalismo neoliberal deshumanizado (Montalvo, 2013). Quienes creen ingenuamente que la universidad y sus “formadores” auspician “una racionalidad global” y que sirve para resolver los problemas de la sociedad (cf. Feyerabend, 1984), son los que proclaman su fracaso y dan sentido a la siguiente postura.

La postura incendiaria, aparece en el discurso de los falsos reformadores de la educación pública, quienes ignoran por completo los aportes positivos que ha tenido la universidad en la sociedad. En la universidad pública se ha gestado el desarrollo científico y tecnológico que la humanidad ha logrado en los últimos 200 años. En la universidad se han originado o auspiciado la mayoría de conocimientos y tecnologías que sustentan las patentes, los cambios teóricos de las disciplinas, los premios Nobel, etc. Sin embargo, en el discurso de los reformadores educativos neoliberales estos éxitos son ignorados y se menciona que la educación pública ha fracasado porque no ha resuelto los grandes problemas sociales. Los optimistas neoliberales que han sido “defraudados” por la universidad, no buscan transformarla, lo que buscan es destruirla (Galindo, 2011). Ignoran por completo que la evolución de la universidad es un proceso de construcción dialéctico que debe ocurrir atendiendo los éxitos y fracasos de su historia institucional. La reforma a la universidad no debe hacerse de borrón y cuenta nueva bajo el falso artilugio de que el camino de la prosperidad universitaria es la innovación educativa (Díaz, 2005) y el *Zeitgeist* de los cambios de la “modernidad” (Scruton, 2010).

La universidad, como toda institución humana es permanentemente perfectible, y su transformación y mejoramiento serán siempre inacabables. No obstante, algunos problemas inherentes a la convivencia humana se presentan en los ámbitos universitarios: el nepotismo, el contubernio y la corrupción (Zúñiga, 2012). Es posible, que la corrupción sea una de las razones por las que se atribuye el “fracaso” de la universidad pública mexicana.

3. La simulación: falacias conceptuales y metodológicas de la reforma universitaria

En el ámbito de la filosofía de la ciencia, respecto a su tesis deflacionista, Alfred Tarski (1936) advirtió de la construcción de enunciados científicos “inflacionistas” que sesgan la objetividad a través del uso desproporcionado de palabras como “es verdad que, es cierto que, científicamente está comprobado que”. Es decir, cuando un enunciado se quiere “cargar de veracidad o científicidad” se le inserta acriticamente una palabra que connota certeza. Los enunciados inflacionistas, por su construcción de lingüística fraudulenta, pretenden ser verdaderos a priori sin las pruebas objetivas necesarias para legitimarlos. De hecho, por su estructura y carencia de criterios objetivos, no es posible someterlos a prueba (Bunge & Ardila, 2002; Popper, 1985, 1994). Por ejemplo, para el enunciado *¡es verdad que en Marte hay vida!*, ya implica sesgo porque tiene una atribución de verdad sobre el fenómeno “vida” que se pre-

tende analizar. Además, en este ejemplo, se requeriría establecer previamente criterios taxonómicos y ecológicos que puedan conceder la categoría vida a las posibles entidades a encontrar en el planeta Marte.

Es por esto que los enunciados valorativos a ultranza, y que carecen de criterios objetivos, no se toman en serio en ciencia; lo característico de la ciencia es que los científicos construyen enunciados verificables, y se establecen las condiciones de “verdad” donde los hechos o fenómenos ocurren (considerando a la verdad como conjeturas próximas a la verdad). Las “verdades” en ciencia son aproximaciones que se establecen con criterios de objetividad y con posibilidad de ser falsadas; no se establecen como hechos *a priori* al margen de las condiciones objetivas del mundo (cf. Popper, 1985, 1994).

De la construcción de enunciados inflacionistas se ha llenado el discurso político de la reforma educativa. Los cambios educativos esperados por los optimistas sin escrúpulos del neoliberalismo no se basan en argumentos filosóficos y empíricos sólidos (Galindo, 2009, 2011), se basan en juicios *a priori* alimentados por un optimismo desbordado, y bajo la falacia del mejor caso posible o del ideal que debe ser (Scruton, 2010), se apuesta a la reforma con proclamas como: “nadie en su sano juicio podría oponerse a la reforma educativa, sobre todo cuando ésta busca aliviar problemas, carencias, errores e irregularidades que se han ido acumulando a lo largo de los años en el sistema educativo nacional” (Olvera, p. 1. citado en Portal, 2013). Al respecto, comentamos que: ¡nadie en su sano juicio apuesta a cambios exitosos en la educación, o cualquier sistema social, sin una buena dosis de objetividad que implique la evaluación del contexto y de los factores que enmarcan en un sistema de procesos al problema en cuestión!

Los optimistas defensores y simuladores, de la reforma educativa podrían argumentar que “calidad” no es un término científico sino técnico, que implica un sistema de evaluación y por eso no se puede “palpar” directamente; es correcto, pero ese es el meollo del asunto, su uso en educación se enmarca bajo enunciados y condiciones de hecho que no han sido respaldadas con suficiente investigación empírica que pudiese identificar y retroalimentar las metas educativas que se proponen hacia el éxito. Incluso, la poca información científica con la que se cuenta se ha ignorado por completo. Lo que ha faltado de considerar seriamente en la reforma mexicana son los cambios pedagógicos (Díaz, 2005; Santos, 2008). Lo que sí predomina en el discurso de la política educativa son expresiones que implican corazonadas e intuiciones, no sólo por los “expertos” en el tema, sino por quienes sólo conocen a la reforma de oídas, por ejemplo: “la reforma educativa eleva la calidad de la educación pública y respeta los derechos de los maestros” (Hernández, 2013). En este enunciado se está dando un juicio de valor que implica incremento de algo, en este caso, la calidad. Y curiosamente, esto implica que mediante una educación de calidad, se incrementará “la calidad”; esta implicación es una tautología, una explicación circu-

lar, una expresión ignorante en todos los sentidos posibles de la lógica científica, son arengas que ni siquiera resisten al sentido común (Galindo, 2011).

Por el simple hecho de usar el término calidad en las expresiones de la política reformista educativa se le quiere atribuir relevancia y factibilidad a la promoción de cambios reformistas; por eso concluimos que el término calidad es un cliché, sólo pertenece a la demagogia, es una postura sofista, petulante, vacía y carente de criterios objetivos.

Otro problema del modelo de la universidad pública mexicana, que ha prevalecido de antaño, pero que se ha recrudecido con la simulación del “sistema de calidad”, son los contratos temporales a los profesores, o la demora a otorgarles plazas con diferentes argucias administrativas y cambios de “Misión Institucional”; entre estas se pide a los profesores mexicanos que: obtenga un doctorado, que ingresen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que cuenten con perfil del Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), que obtengan un diplomado en competencias, que dediquen horas de trabajo social, que cubran tutorías extraacadémicas, que publiquen (aún cuando no sean investigadores); pero sobre todo, se espera que los aspirantes a una plaza sean acrílicos y que se alineen con los grupos que detentan el poder. Los profesores que logran obtener una plaza después de años de trabajar por contrato, administrativamente les reducen por lo menos la mitad de la antigüedad que tenían, argumentando para ello, “la quiebra institucional o aludiendo que se debe ser solidario con nobleza y las políticas del Alma Mater”. Así pues, los profesores por asignatura o contrato son los más desfavorecidos del sistema educativo universitario porque no se les da el respeto que merecen y carecen de las mínimas prestaciones laborales destinadas a cubrir los servicios de salud y alimentación. Es común que los profesores universitarios, inclusive los que ya cuentan con una plaza, deban trabajar en por lo menos otra institución para equilibrar su ingreso familiar.

En la nueva reforma universitaria neoliberal universitaria, no se está considerando mejorar las condiciones laborales de los profesores universitarios, en lo que se enfatiza son las responsabilidades de cambio que ellos deben asumir, a pesar de que no cuenten con los alicientes y la preparación que se merecen. Por cierto, es un tema para otro ensayo argumentar que se ha carecido de una política educativa para evaluar, convencer y preparar a los profesores en la implementación de la reforma universitaria. Empero, la carencia de la formación decente, y la evaluación justa de los mismos, es un indicador de la simulación en la que ha caído la política educativa mexicana. La reforma universitaria mexicana se ha implementado como un campo experimental donde se espera ver sus bondades a pesar de que se carece de los criterios científicos y tecnológicos para tomar decisiones.

4. Concediendo el beneficio de la duda al uso del término calidad en el ámbito educativo

Concediendo el beneficio de la duda al término calidad, es importante analizarlo bajo el uso técnico y pragmático que está implicado en la teoría de gestión de calidad total. Al inicio se estableció que el término calidad es un cliché, y que no hay una base sólida para enunciar la expresión “calidad educativa” en el discurso de la política educativa mexicana. Aunque se han realizado varios análisis conceptuales al término calidad en educación, se ha concluido que su uso es polisémico y ambiguo (Galindo, 2011; Tiana, 1999). Tomando en cuenta lo anterior, es necesario esforzarse un poco en la exposición del término; ver de dónde proviene, qué implica en su contexto original; y si pudiese ser útil, cuáles serían los criterios a cumplir en un sistema de evaluación y progreso educativo.

Actualmente, la palabra “calidad” forma parte del lenguaje ordinario, de la jerga empresarial-mercantil y del discurso en las políticas educativas. El término tiene sus raíces en el sistema productivo japonés denominado Gestión de calidad total (Total Quality Management, TQM). Su pionero fue William E. Deming (1986) y se aplicó a la industria japonesa para establecer procesos de producción exitosos, es decir, procesos de manufactura sin mermas y alta productividad eficiente y eficaz. En la TQM se implica a todo el sistema productivo de la organización, de ahí el apelativo “total”; en el sistema productivo de TQM se analiza como partes integrales de un proceso a: insumos, maquinaria, administración, personas que producen y se consideran de manera importante las expectativas del cliente a quien se destina el producto final.

Simulando el modelo de calidad, que es originario y legítimo en la industria manufacturera, en el sistema educativo mexicano se implementa “el sistema de calidad” sin un adecuado ajuste a las demandas nacionales; y, obedeciendo ciegamente a las directrices internacionales que tienen su origen en ideologías socio-políticas europeas, se ignora por completo: la situación socioeconómica y cultural en la que se encuentra nuestro país, los criterios de éxito y fracaso que durante más de 100 años ha tenido la educación pública mexicana y sin atender los factores que los podrían explicar en términos de un sistema de inversión y retorno de capital humano (cf. Schultz, 1961). El desconocimiento de los factores implicados en la generación de productos, en las organizaciones manufactureras que siguen el modelo TQM, no está permitido. En la industria se conoce muy bien sobre los insumos que se agregan al sistema productivo, y a sabiendas de los mismos, se puede rastrear, identificar y explicar la contribución de cada uno de ellos en el proceso productivo. En el sistema educativo mexicano no contamos con evaluaciones sistemáticas que pudieran permitir la identificación de insumos y procesos que impactan o transforman la eficacia educativa. Tal como lo sugiere el modelo TQM, una identificación de los insumos educativos permitiría conocer y explicar cómo se integran a los éxitos o fracasos del sistema educativo nacional. No contar con la evaluación del proceso que transforma a un

estudiante en profesional, y de su incorporación y desempeño en los ambientes laborales, equivaldría a que Toyota fabricara sus unidades sin saber o evaluar los costes y el origen de sus insumos como son motores, bujías, suspensiones, tableros de control etc., y equivaldría a que Toyota ignorara la factibilidad de sus diseños, la capacidad de sus empleados, las necesidades y satisfacción del cliente.

La sistematicidad en la producción bajo el modelo TQM posibilita identificar y conocer las fuentes de error en el sistema productivo; y dado que se tienen bases objetivas, se puede establecer un proceso de mejora continua o de progreso. Lo cual implica, eliminar o minimizar las fuentes de error, produciendo de manera eficiente y eficaz, y consecuentemente, implica menos merma de recursos durante el proceso productivo, y sobre todo, generando mejores productos que satisfacen a las expectativas de los clientes. Esta lógica de análisis de procesos, se ignora por completo en los sistemas educativos nacionales e internacionales. Del modelo productivo de TQM, los defensores simuladores de la reforma educativa universitaria sólo se han apropiado de la palabra “calidad”.

5. Objeciones al modelo de calidad insertado en la corriente neoliberal

Siempre que la verdad exija un cambio doloroso para sus rutinas. Primero encontraremos la estrategia de pasarle la responsabilidad a otro, cambiar el onus (del latín: carga). El sentido común sugiere que, cuando propones una gran innovación prometiendo inmensos beneficios, la obligación de demostrar que lo que dices es factible y que los beneficios pueden ser reales recaen sobre ti. Sin embargo, el optimista se encuentra imperturbable a las críticas con la misma estrategia: transfiriendo el onus. Le dice al pesimista: Tú sabrás, eres tú quien debe probar que las costumbres y tradiciones que condeno contribuyen realmente en algo al bien común. (Scruton, 2010, p. 160).

Sin negar la plausible utilidad que puede tener el modelo de calidad al análisis de los sistemas educativos, y particularmente atendiendo a los procesos de mejora continua, veamos ahora las implicaciones que tiene el eslogan “calidad” en la corriente educativa basada en el neoliberalismo. En analogía con la política que apunta a estandarizar a las universidades públicas, no es posible que la ensambladora de carros Toyota, que tiene procesos de certificación de producción *ad hoc*, se le forzase para que considere los procesos de producción de la ensambladora Ford. Dado que Ford y Toyota son dos empresas que compiten en el mismo ramo industrial, sería absurdo que se les obligara a que homologaran y certificaran sus procesos productivos acordes a factores como: materiales utilizados, diseños, equipo de trabajo, cualificación de obreros, tiempos de entrega y demanda de los consumidores, por mencionar algunos. En el ámbito empresarial la diferenciación en el mercado y los procesos de mejora continua son las estrategias *sine qua non* para competir en un ambiente de libre mercado (Galindo, 2011; Porter, 2003). Esto lo desconocen la mayoría de dirigentes de las universidades públicas,

de tal manera que han “tropicalizado” el modelo basado en competencias, sometiéndolo a la absurda estandarización y administración de la enseñanza (cf. Esquivel, 1998); lo que sí ha impulsado fuertemente “la universidad estandarizada y certificada” es la recolección de “evidencia”, como consecuencia, ha generado sistemas de administración absurdos que no contemplan cambios pedagógicos (Santos, 1999).

La reforma educativa universitaria neoliberal, tal como se tiene “planeada” en la universidad pública, no busca profesionistas competentes y libres pensadores basados en estrategias pedagógicas; de lo que se está llenando la universidad pública mexicana (como ya ocurrió en otros países), es de la simulación tosca y grosera de cómo administrar al aprendiz y al profesor universitario (cf. Díaz, 2005; Galindo, 2009; Hurones, 2009; Moreno, 2011; Ripalda, 2013; Scruton, 2010).

Tal pareciera, que lo que se busca con la reforma universitaria neoliberal, es aniquilar la educación pública, y se está logrando (cf. Galindo, 2009; 2011; Ripalda, 2013; Scruton, 2010). La homologación y estandarización del producto final universitario (el aprendiz), paradójicamente es opuesto a la competitividad que se pretende alcanzar. Se está apostando por la industrialización de la enseñanza, esto implica: producir productos estandarizados y “certificados”, que la producción sea “eficiente” en cuanto a tiempos y números de matriculados y egresados, y que durante su proceso de formación los aprendices requieran la menor cantidad de recursos públicos. Así también, con el incremento de indicadores de ingreso y egreso se cumple con la “competitividad internacional” que ha sido comprometida con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); cumpliendo con los números exigidos para la universidad pública, no importará si el egresado obtiene trabajo o no, lo que importa es otorgarle un grado y tenerlo cautivo la mayor cantidad de tiempo para seguirlo formando.

La universidad pública mexicana, dado su compromiso adquirido con el modelo mercantil e industrializado neoliberal, no está preparada para insertarse exitosamente en la educación competitiva como lo está haciendo la universidad privada (tema de compararlas y que amerita un ensayo). La universidad pública y privada lo único que comparten es su inclinación por lograr índices cuantitativos de ingreso y con reducir el número de alumnos reprobados. Empero, la desventaja de la universidad pública respecto a la privada, es que ésta última si cuenta con los liderazgos y las políticas educativas que posibilitan la formación e inserción exitosa de sus estudiantes en los ambientes laborales; sus mecanismos de vinculación con los empleadores se encuentra más en cercanía con las necesidades en cuanto a profesionales que ellos requieren.

Para la universidad pública, dado que un título universitario ya no es suficiente para estar preparados en este mercado laboral “cargado de información”; y característico de la “era del conocimiento” y de los sistemas de Red (Fernández-Carrión, 2006), se requiere tener cautivo al cliente,

educándolo constantemente con diplomados, maestrías y doctorados que avalen su expertis, no importando además (o importando mucho), si estos se presentan en su modalidad de diseño exprés *on line*. La reforma educativa universitaria pública también ha creado la “necesidad” de extender la permanencia del aprendiz hasta donde sea posible, es por ello que se ha inventado la “universidad para el adulto mayor” (Scruton, 2010).

Dado el carácter “productivo” de la nueva universidad pública, y la necesidad de ser vigente en relación a instituciones privadas, su nueva visión es la de cumplir con los indicadores numéricos de eficiencia; por esta razón se plantea la necesidad de ser más “flexible” con el cliente, es decir, el aprendiz (Ripalda, 2013), se generan títulos universitarios a distancia y sin decoro en aras de la autoenseñanza (Varela, et al. 2011) y se pide a los profesores universitarios un “rigor” distinto apuntalado en una educación comprensiva, donde todos sin distinción sean partícipes de la “igualdad y merecimiento” mediante la aprobación y simulación de la enseñanza.

Al cliente y producto (el aprendiz), que son dos entidades que cohabitan en un solo ser (por cierto, tema que sobradamente merece un análisis ético aparte), bajo una lógica mercantil productiva-clientelar, se le incita para que se queje ante cualquier sospecha de una “arbitrariedad académica” o cuando perciba que no se han cumplido sus expectativas durante su formación. Bajo este derecho clientelar y “buena señal” de apoyo de la administración, algunos alumnos exigen del profesor, no importando si este realmente les enseña, que considere los siguientes dones personales para desarrollar su clase: divertidamente, interactivamente, con empatía, prontitud, esmero. Se exige además, que el profesor no sea “estricto”, que ponga exámenes menos “pesados”, que no tenga “mal semblante”, que sea “flexible” con los tiempos de entrega de las actividades, que no exija “demasiado”; incluso se solicita que siempre esté de buen humor, que tenga “buena cara y que sea buena onda”. En cuestiones del bajo rendimiento adquirido, generalmente los estudiantes son proclives a responsabilizar a la institución y al profesor, antes de asumir su cuota de responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje (Tejedor & García-Valcárcel, 2007). La diferencia para que los alumnos otorguen una evaluación de “malo o buen profesor” está determinado por el tipo de disciplina que enseña (dura como las matemáticas o blanda como la psicología) o si cuenta o no chistes durante la clase (para más factores implicados véase a García, 2008).

Por lo contrario, en la universidad pública, son muy pocos los alumnos que expresan o exigen que el profesor les enseñe mostrando su nivel intelectual con conocimientos y materiales de vanguardia. Es casi generalizado que durante su estancia en la universidad, los alumnos esperen hacer poco y pensar menos. En carreras tan problemáticas en cuanto su definición de objeto de estudio como es la psicología (Ribes, 2000), la expectativa que tienen muchos estudiantes del esfuerzo que empeñarán durante su carrera, es la de sólo “leer mucho”; por ejemplo, una importante cantidad de estudiantes eligen ser psicólogos porque asu-

men que no hay matemáticas, o que no les serán necesarias para “dar consejos”; de manera sintomática, una vez matriculados, algunos estudiantes ni siquiera cumplen con leer el mínimo que se les pide. Incluso algunos profesores poco sensatos solapan esta falsa expectativa estudiantil aludiendo que la juventud y la universidad son para disfrutarse porque son “la etapa más divertida de la vida”.

Esta cultura universitaria de la diversión y del “no sufrimiento intelectual”, que de antaño ya existía, en conjunto con los derechos clientelares de la política reformista neoliberal, ha traído el control y la vigilancia para que se cumpla “el programa” (Galindo, 2011). Es así como hoy en día el profesor y el alumno se distraen más en las tareas administrativas curriculares para cumplir y hacer cumplir el programa, y menos en las pedagógicas y formativas que auspician el aprendizaje de las competencias (Santos, 2007, 2008). Bajo este nuevo marco clientelar de la educación, y de desconocimiento pedagógico, se ha generado la simulación de la enseñanza, propiciando la educación e investigación basura (Ripalda, 2013; Scruton, 2010).

En esta misma lógica de cumplir con los números mágicos del progreso, y para tener un mejor posicionamiento de mercado obteniendo recursos de los alumnos matriculados, han emergido las publicaciones de consumo local. En su mayoría, las publicaciones son libros de texto de dudosa calidad que son sugeridos a los alumnos para cumplir con “el programa”. No importando que estos carezcan de arbitraje por pares y que sean acientíficos en sus contenidos. Pero en este juego de vender la educación a los alumnos, todo vale; incluso ignorando que a veces el autor copia y pega de otros autores de manera acrítica, y que escribe sin respetar normas de publicación o de si escribe sus opiniones mundanas acerca de la temática “científica” en cuestión.

En el sistema de producción universitaria, obediente y ciega al mercado neoliberal, las críticas al sistema de producción son mal recibidas. Los profesores que se atreven a cuestionar al sistema y a los hábiles productores de libros de texto destinados al consumo casero son tildados de conspiradores; y para relegarlos, se valen de argucias administrativas que violentan la libertad de cátedra. Es ahí donde la “evidencia” y el cumplimiento del programa certificado se convierte en la maquinaria de Guillotina para cortar cabezas de alumnos, pero principalmente de profesores, que critican sus contenidos y la bibliografía que los sustentan. Con esta monserga administrativa y de fraude académico, si antes la libertad de cátedra tenía pocos defensores dentro de la universidad pública; hoy día, su defensa es una ficción (Galindo, 2009, 2011).

Las prácticas pseudo universitarias, concatenadas con los derechos clientelares del aprendiz, y con la filosofía de una “educación comprensiva”, han conducido al detrimento intelectual de la vida académica, principalmente la estudiantil. Asimismo, se ha devaluado la crítica académica y el esfuerzo intelectual de los estudiantes y profesores que realmente quieren sobresalir (Perrenoud, 2008; Scruton, 2010). Actualmente ser crítico en la universidad es sinóni-

mo de ser conspirador o retrógrada, sobre todo, un crítico es percibido como una amenaza para el sistema y “de los verdaderos cambios educativos que la nación necesita”. Al parecer, los dirigentes y defensores de las políticas educativas neoliberales esperan que la mejor contribución ciudadana de los involucrados, sea la de permanecer callado y acrítico hacia la simulación e imposición de los cambios reformistas.

En otros países como Chile, algunos grupos de estudiantes universitarios se han dado cuenta de la simulación y el engaño reformista, y hartos de la construcción curricular con diseño acrítico y carente de fundamentos pedagógicos, se han expresado con desesperanza hacia un futuro de oportunidades y reconocimiento que no pueden obtener con sus títulos universitarios. Sobre todo, están indignados porque se les vendió la idea que la “competitividad” entre las empresas educativas (universidad pública y privada) mejoraría y ofrecería una educación de calidad (Cornejo, 2006; Raczynski & Muñoz, 2007). Bajo esta lógica de cliente y “libre consumidor”, en Chile se otorgaron préstamos y “subsidios” a los estudiantes para que decidieran pagar su educación; la situación de la universidad chilena es el prototipo de este engaño (Esquivel, 2007). La dura lucha, casi desesperada, de los estudiantes y colegiales en Chile responde a esta coyuntura; pero en la metrópoli “Occupy Student Debt” está solicitando ya un millón de firmas para una “huelga de deudores” universitarios (Curcio & Ruggero, 2011, p. 7; citado en Ripalda, 2013). Desde luego, los egresados son deudores porque sus títulos universitarios les han negado la posibilidad de liquidar el préstamo.

Así pues, lo único que ha traído este Zeitgeist neoliberal de la educación pública simuladora, e insertada en la socioeconomía global dictada por la OCDE son: herramientas absurdas de control, degradación del nivel universitario, una aversión a las clases, degradación de la utilidad de los exámenes y una filosofía de educación comprensiva que pone en el mismo rasero de “igualdad” al egresado universitario; retirando y subestimando su potencial creativo, pasando por alto las diferencias individuales, quitándole la posibilidad de prosperar por mérito propio y condenándolo a la mediocridad (cf. Scruton, 2010); tanto es así, que se espera una producción de profesionales estandarizados, que sean intercambiables y sustituibles como mano de obra barata (Galindo, 2009; Montalvo, 2013); paradójicamente, esto se contrapone a los atributos de desempeño que subyacen y se esperan en el modelo educativo basado en competencias y en los ambientes laborales competitivos, los cuales son: el mérito académico, el individualismo eficiente y eficaz, la auto-enseñanza, la capacidad de solucionar problemas en contextos distintos y el auspicio de capacidad individual que pueda contribuir en una diversidad de intelectos reunidos en masa crítica para solucionar problemas científicos y sociales relevantes.

Esta incoherencia y distancia que se abre entre el discurso reformista y los hechos de la práctica educativa son los síntomas de lo que actualmente está ocurriendo con “la reforma universitaria mexicana”. Las “competencias”, como idea rectora de los cambios esperados en los educandos,

se han tomado como muletilla en el discurso lisonjero de los simuladores reformistas, careciendo sobre todo de cambios pedagógicos y estructurales de fondo, veamos por qué.

A manera de comentario inicial, es pertinente señalar que *stricto sensu* todo profesor universitario debería estar convencido de cumplir eficientemente su función, esperaría que sus alumnos sean competentes y que lo superen. Un profesor debe ser un incitador para que sus alumnos adquieran conocimiento, y debe esperar que sus alumnos disientan incluso de sus enseñanzas (Popper, 1994). Por esta razón, la “filosofía pedagógica” de la educación basada en competencias es una redundancia, ya que el quehacer inherente del profesor siempre ha sido y será formar individuos competentes. Lo que es cierto es que no todos los profesores conocemos, ni practicamos los mejores métodos de enseñanza para hacer de nuestros estudiantes individuos competentes (Ribes, 2011; Varela et al. 2011).

Los problemas de la educación universitaria son inseparables de las deficiencias que antecede al grado universitario; pero quizás el problema de auspiciar competencias se maximiza en la educación superior porque en el ambiente universitario el perfil de los profesores es más proclive a la formación científica y tecnológica, antes de cumplir con una formación pedagógica.

Hay que añadir que la educación universitaria es una educación con enfoque de elite, de eslabón terminal, que prepara a los individuos para que se inserten en las actividades sociales productivas, y por esta razón se debería considerar si es viable la implementación de un sistema educativo generalizado basado en competencias en todos los niveles de la educación pública. Así también, es falsa la idea de que la educación formal por sí sola, y en específico la universitaria, ofrezca a los individuos la oportunidad de desarrollar las competencias para sobrevivir en un mundo competitivo. Volverse competente es una cuestión transversal que implica todas las posibilidades de interacción que tiene un individuo con su entorno durante todo su ciclo de vida. Es falso creer que toda la “racionalidad para sobrevivir en el mundo” provenga de la educación formal (Feyerabend, 1984; Moreno, 2009; Naím, 2013).

Empero, no obstante la loable causa de generar profesionales competentes universitarios, se requiere realmente auspiciar la emergencia de competencias formales con un verdadero cambio pedagógico que implique: a) establecimiento de criterios y requerimientos de logro en cada dominio disciplinar; b) que las situaciones de enseñanza sean funcionalmente equivalentes a las situaciones en las que las competencias deben ejercitarse (el ambiente laboral); c) que se capacite y retroalimente a los profesores y alumnos de manera justa y coherente con lo que se espera de ellos.

Así pues, quien enseña competencias (el profesor), debe ser capaz de ejercitar la competencia mientras la enseña (Ribes, 2011). Concretamente, la universidad pública requiere de profesores que enseñen haciendo y que lo hagan en ambientes funcionalmente similares a los ambientes

donde los alumnos aplicarán lo aprendido. En este sentido, la universidad pública debe contar y preparar a sus profesores para que sepan hacer y decir el cómo hacer a sus alumnos. Los contextos, donde el hacer y decir del profesor y los alumnos ocurriría, deben necesariamente estar respaldados por una sólida infraestructura que implique ambientes adecuados de práctica, talleres, laboratorios y una significativa reducción del número de alumnos por grupo y profesor. Estos criterios de inversión en la universidad pública es una ficción porque actualmente no se cuenta con el mínimo de infraestructura y cada profesor investigador dicta clases a lo menos 5 grupos con un número de alumnos que frecuentemente excede a los 45 alumnos.

6. Puntos finales, sin simular: algunos de los cambios que requiere la universidad pública

Nadie duda que la universidad pública tenga que transformar su enseñanza constantemente acorde con un mundo socioeconómico cambiante e impredecible. Pero, los cambios deben ser justificados con investigación educativa y con un verdadero cambio pedagógico basado en competencias que incluya: el análisis del entorno sociocultural, la adaptación curricular a las revoluciones disciplinares, las necesidades del ambiente laboral, las diferencias individuales de los participantes y las oportunidades de desarrollo del país.

Para poder elaborar los indicadores de evaluación y de desempeño de la educación, es necesario que los organismos que dirigen las políticas educativas tengan bien definidos: la misión, los objetivos, el monto de inversión y los productos resultantes que se esperan en cuanto a la obtención de competencias; tal como ocurriría en una empresa, observar la evaluación educativa como un proceso de mejora continua posibilitaría actuar corrigiendo los errores mediante metas de gestión concretas y verificables, y por añadidura, obtener el éxito en cuanto al éxito laboral de sus egresados. De tal manera que la evaluación y cambio pedagógico, debe hacerse a sabiendas de los éxitos y fracasos en los que está inmerso el sistema educativo.

Braslavski y Cosse (2006) indica que cuando los cambios reformistas se realizan sin atender a una evaluación seria, estos suelen ser ineficientes y tiene poco impacto en la transformación educativa de un país. Salinas-Pérez, et al. (2013) por su parte mencionan que en México la carencia de un sistema de evaluación por sí misma, es una deficiencia porque los programas que no cuentan con una retroalimentación seria y rigurosa a través de la evaluación caen en las interpretaciones coloquiales y son presa fácil de las intuiciones o intereses políticos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es una institución que se fundó recientemente en el año 2002 para dar certeza, en términos de evaluación, a las políticas educativas mexicanas. Aun cuando su creación fue auspiciada por decreto presidencial, su labor como institución independiente aún no está bien consolidada porque los reportes que emite no tienen el efecto esperado en los cambios de las políticas educativas.

Los cambios socioeconómicos y la política educativa en particular, debe atender prioritariamente a una evaluación de subsistemas que la expliquen, y no bajo la falacia de la “planificación” totalizadora tecnócrata neoliberal, que es-triba en creer que las sociedades deben organizarse como ejércitos, bajo un sistema de ordenes top-down, pero con una obediencia de servilismo y responsabilidad de los que las ejecutan bottom-up (Scruton, 2010). En esta parte de “obediencia” que se espera por parte de los profesores, para adoptar una filosofía educativa “innovadora”, se ha ignorado por completo los conocimientos y opiniones que tienen los profesores respecto a la reforma educativa. Algunos estudios, en el nivel de la educación básica, han mostrado que los profesores se muestran con incertidumbre y escepticismo sobre las bondades y los “cambios reformistas”; así también, que ellos han caído en cuenta de la simulación y la carencia de los cambios pedagógicos de la misma (García & Villalobos, 2012; Salinas-Pérez, et al. 2013).

¿Fracasará la reforma educativa de la universidad pública bajo el modelo actual neoliberal? De acuerdo a lo que hemos argumentado anteriormente, sí, fracasará, ya que los cambios que requiere la universidad no son realmente identificados, evaluados y promovidos; son, y desgraciadamente, simulados en aras de la “igualdad” y la prosperidad que plantean los apostadores de la socio-cultura de la globalización. Paradójicamente, la simulación, tal como ha ocurrido en los países europeos y en algunos latinoamericanos, llevará al detrimento de las oportunidades de ser creativos, sobresalientes y diferenciados en un ambiente de competencia internacional.

Con las políticas neoliberales totalitarias (Montalvo, 2013), y las crisis que se está generando en la vida rural y el comercio regional de varios países europeos como Alemania,

Inglaterra y España (Tausch, 2010) se está evidenciando que los cambios irracionales top-down encajan muy bien en lo que señala el presidente de Uruguay José Mujica: “los sucesos gobiernan a los hombres y no los hombres a los sucesos”. Se ha encendido la mecha del totalitarismo económico y la de una educación comprensiva igualitaria. Esta postura de la estandarización totalizadora en todos los ámbitos de la convivencia de la Comunidad Europea es un problema porque las enmiendas a los acuerdos parlamentarios son casi imposibles. Los convenios que establece la elite política y empresarial se vuelvan leyes parlamentarias incuestionables, que no tienen marcha atrás, ni aún por los mismos parlamentarios; convirtiéndose en una maquinaria política de mil cabezas, y de la cual, no hay rostros a quienes reprochar sobre la destrucción de la convivencia rural y el detrimento de la educación libre y crítica.

Finalmente queremos comentar que, no obstante que hay bastante quehacer teórico y de investigación, para construir, de-construir y reconstruir la educación universitaria, creemos que todos debemos tener la oportunidad de obtener una educación universitaria gratuita que sea impulsada desde los Estados Nación, y no desde las políticas totalitarias; y que esta debe ser plural e independientemente de la raza, el color de piel, las creencias, preferencias sexuales y la procedencia de los individuos. Pero sobre todo, una carrera universitaria debe anclarse en las obligaciones y respeto del esfuerzo individual. La universidad no es para peleles ni para conceder favores en aras de una igualdad irracional, la universidad es un ambiente donde se suministra conocimiento y se tiene una puntillosa obligación por obtener competencias y lograr el mérito individual, antes de caer en la estandarización de la mediocridad que plantea la cultura hegemónica de libre mercado. ©

Autor:

Francisco Justiniano Velasco Arellanes. Doctorado en Ciencia de la Conducta por la Universidad de Guadalajara. Ha participado en proyectos de investigación en universidades y la industria. Actualmente labora como profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus áreas de investigación son: neurociencias, filosofía de la psicología, socio política, análisis de la conducta criminal, el estudio de procesos y variables implicadas en la política educativa mexicana.

Bibliografía

- Álvarez Mendez Juan Manuel. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ed. Morata.
- Apuleyo Plinio & Montaner, Carlos & Vargas Llosa Alvaro. (1997). *Manual del Perfecto Idiota Latinoamericano* (Spanish Edition). Plaza and Janes.
- Braslavsky Cecilia & Cosse Gustavo. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* [en línea] 2006, 4 [fecha de consulta: 27 de julio de 2011] Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55140202>>
- Bronfenbrenner, Urie. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bunge Mario & Ardila Ruben. (2002). *Filosofía de la Psicología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Caccia, Eduardo. (2013). *Ver el Sistema. Grupo de Reflexión sobre Economía y Cultura (GRECU)*. Programa de Economía Cultural. Recuperado el 16 de Mayo del 2013 en <http://economiacultural.xoc.uam.mx/index.php/caccia/369-sistema>.

- Conquest, Robert, (1968). *The great terror: stalin's purge of the thirties*. A Reassessment, Oxford University Press.
- Cornejo Chávez, Rodrigo, (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. REICE, *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 4 (1), 118-129. <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.pdf>.
- Deming, Edwards, (1986). *Out of the Crisis: quality, productivity and competitive position*. Cambridge University Press. 2nd edn (2000), MIT Press.
- Díaz Barriga, Ángel. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, No. 111, 7-36.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (2011). *Psicología del Mexicano 2. Bajo las garras de la cultura*. México, D.F. Trillas.
- Esquivel Larrondo, Juan Eduardo, (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles Educativos*, Vol. XXIX, No 116, 41-59.
- Fernández-Carrión, Miguel Héctor, (2006). *La Globalización y las claves del nuevo poder*. Entelequia, No 1, 65-85. Disponible en <http://150.214.53.58/entelequia/pdf/2006/e01a06.pdf>.
- Feyerabend, Paul, (1984). *Adiós a la Razón*. Reimpresión, 2005. Madrid, España: Tecnos.
- Galindo Lucas, Alfonso, (2009). *Convergentes y reticentes. Libertad de cátedra e intereses empresariales en el nuevo régimen universitario*. Laberinto, núm. 29, 83-104.
- Galindo Lucas, Alfonso, (2011). La llamaban calidad. Reforma universitaria en Europa competitividad y derechos humanos. *Revista de la Educación Superior*. Vol XL (I), N0 157, 153-175.
- García Garduño, José María, (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro*, 53: 9-19.
- García Casanova, María Guadalupe & Villalobos Torres, Elvia Marveya. (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLII, 11-24.
- Hurones. Cándido. (2009). Cómo freír un huevo. La innovación didáctica al servicio de la docencia universitaria. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 10, 239-252. <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a14> eumed.net.
- Montalvo Ortega, Enrique, (2013). *Neoliberalismo. La dictadura (realmente) perfecta*. México DF: Paidós, Ariel.
- Moreno Olivos, Tiburcio, (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*. vol.28, n.112, pp. 98-130.
- Moreno Olivos, Tiburcio, (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta del viaje. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXI, No 124, 69-92.
- Moreno Olivos, Tiburcio, (2011). Frankenstein Evaluador. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XL (4), 119-131.
- Naím, Moisés, (2013). *Las Universidades: cuatro mentiras*. "A veces un diploma no es camino a la prosperidad, sino una pérdida de tiempo". *El País Internacional*. Recuperado el 1 de Abril del 2013 de http://internacional.elpais.com/internacional/2013/03/02/actualidad/1362257336_114863.html.
- Hernández Navarro, Luis, (2013). *Las mentiras sobre la reforma educativa*. La Jornada. Opinión. Recuperado el 8 de Mayo del 2013 en <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/15/opinion/017a1pol>.
- Perrenoud, Philippe, (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.
- Popper Karl (1985). *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos.
- Popper Karl (1994). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Portal (2013). *Reforma Educativa Mejorará a Universidades Públicas*: Olvera García. Recuperado el 9 de Abril del 2013 en <http://diariportal.com/2013/04/05/reforma-educativa-mejorara-a-universidades-publicas-olvera-garcia/>.
- Porter, Michael. (2003). *Ser competitivos. Nuevas aportaciones y conclusiones*. Bilbao: Deusto.
- Raczynski Dagmar & Muñoz Gonzalo. (2007). Reforma Educativa Chilena: El Dificil Equilibrio entre la Macro y la Micro política. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 5 (3), pp. 40-83. <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art10.pdf>.
- Ribes Iñesta, Emilio, (2011). *El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación*. Bordón. 63 (I) 33-45.
- Ripalda, José María, (2013). *La Universidad con Condiciones*. Athenea Digital. 13 (1): 171-178.
- Salinas-Pérez Veira Edith & Andrade-Vega Mónica & Sánchez-García Raquel & Velasco-Arellanes Francisco Justiniano. (2013). Análisis de los Conocimientos y Opiniones de Profesores Sobre la Reforma Integral Educativa de la Educación Básica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (1), 92-103.
- Santos, M. (1995) Los abusos de la evaluación. En Santos, M. *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1999). Las Trampas de la Calidad. *Acción Pedagógica*. Vol. 8, No 2, 78-81.
- Santos Guerra, Miguel Ángel, (2007). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*, Buenos Aires, Bonum.

- Santos Guerra, Miguel Ángel, (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*, Barcelona, Graó.
- Schultz Theodore (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Scruton, Roger, (2010). *Usos del Pesimismo. El Peligro de la Falsa Esperanza*. Barcelona: Planeta.
- Tarski, Alfred, (1936). *Introducción a la lógica y a la metodología de las ciencias deductivas*. Traducción (1985). Argentina: Espasa-Calpe.
- Tausch Arno (2010). Towards yet another age of creative destruction. *Journal of Globalization Studies*, Vol. 1, No 1, 104-130.
- Tejedor Tejedor Francisco Javier & García-Valcárcel Muñoz-Repiso Ana. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tiana Alejandro (1999). *La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión*. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 7, nº 22, 1999, pp. 25-46.
- Varela Julio & Mojarín Ambrocio & Larios Yuridia & Lizalde Marisol & González Mitzzy & Hernández Héctor & González Abril & Martínez Juan & Nava Gonzalo & Olmedo Luis & Puerta Karla & Urquidez María Elena (2011). *Aprendizaje sin mediación de terceros: diseños instruccionales, medios y modos lingüísticos*. En Martínez, H. & Irigoyen, J. & Cabrera, F. & Varela, J. & Covarrubias, P. & Jiménez, A. (Editores). *Estudios Sobre Comportamiento y Aplicaciones*. Vol. II, 303-323.
- Zúñiga Zarate, José Guillermo, (2012). *Las Hazañas Bribonas. Cultura de la Ilegalidad*. INDAUTOR. José Guillermo Zúñiga Zárate. México. ISBN: 968-5458-47-2.



educere

Auspicia la paz como el único camino Terrenal a la felicidad humana

La paz constituye un bien tal, que no cabe desear oro máspreciado ni poseer otro más útil.

San Agustín de Hipona

La paz en el mundo finalmente dependerá de nuestra capacidad para la amistad y de la voluntad para usarla.

Berta Conde

La paz exige cuatro condiciones esenciales: Verdad, justicia, amor y libertad.

Juan Pablo II

La paz hace riqueza; la riqueza, soberbia; la soberbia trae la guerra; la guerra la miseria; la miseria, la humildad; y la humildad hace de nuevo la paz.

Geller von Keyzersberg

La paz no es la ausencia de conflicto, sino la presencia de alternativas creativas que nos ayuden a solucionar el conflicto.

Dorothy Thompson

La paz reside en el corazón de quien la práctica.

Autor desconocido