

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“La Facultad de Economía (UNAM): El cambio curricular visto desde las
Políticas de formación profesional de los economistas, 1994-2007”*

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Claudia Solís Velázquez

Directora de tesis:

Dra. Silvia Fuentes Amaya

Ciudad de México

Noviembre, 2018

A mis queridos padres y hermanos

A mi amada hija

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Ajusco, por haberme recibido en sus aulas, y abierto la puerta a un mundo nuevo, donde aprendí el lenguaje de la educación, y a pensar los problemas y asuntos educativos desde una perspectiva más amplia y profunda. Quiero agradecer a mis profesores de la Maestría en Desarrollo Educativo por la dedicación a sus alumnos y su compromiso con el desarrollo de nuestro país: Dra. Silvia Fuentes Amaya, Dra. Alma Dea Cerdá Michel, Dr. Fernando Osnaya Alarcón, Mtro. Juan Manuel Delgado Reynoso y Dr. José Antonio Serrano Castañeda.

Mi agradecimiento también para los profesores lectores de este trabajo: Dr. Arturo Ballesteros Leiner y Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda, por el tiempo dedicado, las atenciones y las observaciones realizadas a mi trabajo de tesis que sin duda fueron de enorme utilidad.

A mi directora de tesis, la Dra. Silvia Fuentes Amaya, por su gran apoyo, y su confianza en mi trabajo, le debo en mucho este logro.

A mi amigo Armando Cabrera y a su familia, por su apoyo y cariño.

A mis compañeras y compañeros de la Escuela Secundaria Técnica 8, por su apoyo y amistad, en especial a los profesores: Arcelia Larriva, Marbella Vázquez, Silvia Katya Esquivel, Lupita Méndez, Paty González, Miguel Ángel Núñez, Adriana Vázquez, Nora Olivia, Emerit y Okantomi. A mis compañeros administrativos de trabajo en esta escuela, en especial a Adela, Jorge y Elisa.

A la Facultad de Economía, de la Universidad Nacional Autónoma de México, mi *Alma máter*, mi infinito agradecimiento por los aprendizajes obtenidos en sus aulas, y por su compromiso social con las mejores causas del pueblo de México.

HIMNO DE LA ESCUELA NACIONAL DE ECONOMÍA

¡Todos entonemos este himno gigantesco,
Llenos de esperanza...con todo el corazón;
que surjan nuestras voces con ímpetu dantesco
cantando las conquistas de la Revolución...!

Coro:

Escuela Nacional de Economía,
Querida Escuela que da luz al día,
¡nunca! ¡jamás! Podremos olvidar
que eres crisol del alma popular...!
¡El ansia de la Patria en ti se cifra
porque eres la esperanza, Escuela mía,
de un México mejor que habrá de dar
al mundo, ejemplo de paz y libertad!

¡Todos entonemos este himno gigantesco,
Llenos de esperanza...con todo el corazón;
que surjan nuestras voces con ímpetu dantesco
cantando las conquistas de la Revolución...!

(Autor de las letras: Carlos Torres Manzo; autor de la música: Francisco Rostro).

Índice

Índice.....	5
Introducción.....	6
1. Globalización, crisis capitalista y el papel del Estado. La transición del modelo desarrollista al neoliberal en México.	25
1.1. El modelo desarrollista y el papel del Estado en América Latina.....	25
1.2. El Estado desarrollista en México.....	38
1.3. La transición del modelo desarrollista al neoliberal en México.....	49
1.4. La globalización y la crisis capitalista.....	53
1.5. El modelo neoliberal y el papel del Estado.....	59
1.6. El campo de la economía y la formación profesional del economista.....	63
2. Las políticas educativas para la educación superior. El caso de la UNAM.	
2.1. La entronización de las políticas neoliberales.....	65
2.2. Las políticas del Banco Mundial y la UNESCO para la Educación Superior.....	70
2.3. Las políticas nacionales para la Educación Superior.....	85
2.4. Las políticas educativas neoliberales en la UNAM.....	93
2.5. La reforma de los planes de estudio de la UNAM.....	99
3. El lugar de la asignatura de Investigación y Análisis Económico (INAE) en los planes de estudio de 1994 y en el nuevo <i>modelo de identificación profesional</i>.	
3.1. Antecedentes de la Facultad de Economía, 1929-2007.	102
3.2. El debate en torno a la necesidad del campo en el Plan de Estudios de 1994: elementos generales y generación de datos.....	111
3.3. ¿Cómo fueron los profesores de la academia de INAE resignificando el currículo en la práctica cotidiana?	117
3.4. Reflexiones acerca de la problemática que enfrentan los docentes en la enseñanza de la investigación económica.....	126
3.5. Indicios acerca de la práctica docente en la academia de INAE.....	133
3.6. La problemática académica y los sistemas de enseñanza. El caso de la Facultad de Economía de la UNAM. Reflexiones sobre el Plan de Estudios de 1994.....	138
4. Hacia un nuevo modelo de identificación profesional en los planes de estudio de 1994 y 2007	
3.7. La reforma curricular de 1974: Políticas de la institución, contexto y actores.....	152
3.8. La reforma curricular de 1993-1994: Políticas de la institución, contexto y actores.....	170
3.9. Los cambios curriculares de la Facultad de Economía en la primera década del nuevo siglo: 2007.....	203
Conclusiones.....	209
Referencias bibliográficas.....	227
Anexos.....	234

Introducción

El presente trabajo de tesis tiene como propósito realizar un análisis del cambio institucional a partir de un eje analítico: las políticas de formación profesional (perfil de egreso), que dieron lugar a la hegemonía de un modelo de identificación profesional en un cierto periodo histórico de la Facultad de Economía. Considerando que en la formación profesional intervienen elementos como los planes y programas de estudio, condiciones de ingreso, formas de evaluación y titulación, etcétera, la investigación pretende centrarse fundamentalmente en el análisis de las políticas curriculares plasmadas en los planes de estudio de 1994 y 2007, con una lectura focalizada en la constitución de un determinado *modelo de identificación* (Buenfil, 1993; Fuentes, 1999) que incorporó las nuevas orientaciones para la formación profesional que se difundieron a nivel mundial desde la década de los noventa, y que han sido diseñadas por los organismos internacionales como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

La investigación está centrada en el análisis de los factores que contribuyeron a la constitución de un determinado modelo de identificación profesional que logró hacerse hegemónico en la formación de los economistas de la Facultad de Economía (UNAM), y que se plasmó en las reformas curriculares de 1994 y 2007. Este proceso sólo puede ser captado a través de la construcción de una lectura compleja del proceso identificatorio (Fuentes, 2004: 162). Para contrastar los virajes dados en las políticas de formación profesional que condujeron a un modelo de identificación a partir de la reforma de 1994, tomaré como antecedente la reforma curricular de 1974 y su modelo de identificación profesional, el cual estuvo vigente por lo menos durante veinte años. Posteriormente, analizaré el lugar que ocupó el área académica de Investigación y Análisis Económico (INAE) en los Planes de Estudio mencionados, esto es, en la construcción del modelo de identificación hegemónico correspondiente a cada etapa.

El interés por la constitución de los modelos de identificación profesional, se inscribe dentro de uno más global, que es la comprensión de la transformación institucional, en sus distintas dimensiones. En este sentido, el estudio de los procesos de cambio de una institución educativa, en este caso la Facultad de Economía de la UNAM, puede mostrarnos cómo se articulan los procesos de orden externo (internacional) e interno (nacional) con los de carácter local (la institución), a través de la acción de los actores sociales que la mantienen en movimiento, y que se plasman en acciones, disposiciones, acuerdos, programas y planes de estudio y, que a su vez, establecen las orientaciones que la institución habrá de seguir.

Aunque la historia de la institución excede el medio siglo (en el año 2009 la Facultad de Economía cumplió ochenta años), la presente investigación comprende la historia reciente de la Facultad, de 1974 al año 2007. El primer plan de estudios al que hago referencia, el de 1974, estuvo vigente por lo menos durante veinte años, y en el año 1993 fue aprobado uno nuevo, que entró en funciones en 1994 tanto para el sistema escolarizado como para el Sistema de Universidad Abierta (SUA). Este plan de estudios conocido como el Plan de Estudios de 1994, sigue aún vigente para la Licenciatura en Economía en su modalidad escolarizada (septiembre de 2018), en tanto que el plan de estudios del Sistema de Universidad Abierta fue modificado en febrero de 2007. Los Planes de Estudio de 1974 y 1994 dieron lugar a un modelo de identificación profesional distinto, cuya hegemonía no podríamos entender sin un análisis del contexto nacional e internacional de cada época histórica, y la articulación de estos ámbitos con la política local de la institución educativa.

Las transformaciones institucionales que se concretaron en las reformas académicas y administrativas, se produjeron en momentos históricos concretos, en un contexto en donde las relaciones que guardaron las fuerzas locales entre sí, por un lado, y por otro, en la vinculación que éstas tuvieron con otras que se encontraban en un plano nacional, pero exterior a la universidad, ejercieron una influencia directa o indirecta, mediata o inmediata sobre los actores centrales

(estudiantes, docentes y autoridades de la Facultad de Economía). En cuanto a la influencia de actores internacionales, ésta ha estado presente a lo largo de la historia reciente que comprende el estudio; su alcance y signo ideológico son particulares en cada caso y periodo (e.g. La UNESCO desempeñó un papel significativo en la educación durante los años setenta, mientras que en los años ochenta, los noventa y la primera década del nuevo milenio, su influencia ha sido mermada por el Banco Mundial y la OCDE). El estudio del contexto histórico abordará el impacto de dichos actores en la vida de la institución, y en particular, en las políticas de formación profesional.

Sobre la pregunta central de investigación

¿De qué forma los modelos de identificación profesional subyacentes en las reformas curriculares (1994 y 2007) para la formación de economistas en la Facultad de Economía de la UNAM, incorporaron directrices internacionales que también hegemonizaron el modelo de universidad?¹

En cuanto a las preguntas complementarias:

- ¿De qué forma las políticas de formación profesional instituidas en los Planes de Estudio de 1994 y 2007 han sido influenciadas por las políticas educativas vinculadas con la idea de competitividad presente en los modelos económicos hegemónicos a lo largo del periodo 1993-2007?
- ¿Cuáles fueron los contextos en los que se hizo posible concretar las reformas curriculares en términos de las relaciones locales, nacionales e internacionales?, ¿Qué tipos de fuerzas emergieron para que el cambio curricular se produjera, en qué sentido lo hicieron y qué resistencias se generaron?

¹ En efecto, los planes de estudio de 1994 y de 2007 muestran una orientación en cuanto a privilegiar las asignaturas relacionadas con la teoría económica, en particular con la teoría neoclásica, la cual es identificada con los modelos que privilegian al mercado como el mecanismo idóneo en la asignación de recursos, y demeritan al Estado en su papel de interventor en la economía. Este modelo ha servido de base para la justificación de las políticas neoliberales que han sido las políticas económicas hegemónicas desde finales de los ochenta a nivel mundial.

- ¿En qué medida aspectos como la calidad, la eficiencia (competitividad) y la pertinencia se han introducido en las políticas de la institución y han ocupado un lugar central en las últimas reformas curriculares, y por ende, en los modelos de identificación profesional correspondientes?
- ¿Cuál es lugar que ha ocupado la asignatura y enseñanza de la Investigación y Análisis Económico dentro del modelo de identificación profesional subyacente en las reformas curriculares de 1994 y 2007?

LÍNEAS HEURÍSTICAS:

El estudio de las reformas educativas lo abordaré como un producto de procesos inscritos en varios niveles (local, nacional e internacional), que están imbricados entre sí. Las reformas son parte del cambio institucional en tanto que transforman las relaciones entre los diferentes actores, así como las orientaciones de la función educativa. También, son parte de un proyecto educativo más amplio y de un proyecto de nación. Las relaciones entre estos planos (local, nacional e internacional) están lejos de ser armoniosas, en tanto que implican el conflicto entre los proyectos que impulsan los distintos actores sociales. Las reformas educativas sólo se hicieron realidad cuando una conjunción de factores internos y externos precisos lo permitió, esto es, cuando la correlación entre las fuerzas sociales presentes se hizo favorable para la institución de un nuevo proyecto curricular. Al respecto es pertinente recuperar la perspectiva de la política, en tanto que todo proyecto educativo es parte de un proyecto político que rebasa las fronteras de la propia institución educativa.

Significa también un esfuerzo por comprender a la política más allá del quehacer operativo que la confina a la esfera del poder, como construcción de proyectos resolutivos en el plano de las contradicciones inmediatas (Zemelman, 1989: 18).

El cambio institucional -en este caso, los cambios curriculares- es producto de una compleja relación entre fuerzas internas y externas a la Facultad, que se pueden entender a través del entramado de las relaciones sociales

existentes en la comunidad y en la vinculación de ésta con actores externos. Cuando hablo de fuerzas internas me refiero a los grupos organizados existentes en la Facultad y en la Universidad Nacional, como son las áreas académicas que agrupan a los docentes, organizaciones estudiantiles, la burocracia universitaria, los sindicatos universitarios (STUNAM y APAUNAM), y por fuerzas externas, las de carácter nacional organizaciones civiles, organismos gubernamentales (ANUIES, etc.), partidos políticos, entre los más importantes; y las de carácter internacional, como son los organismos internacionales, entre los que se encuentran la UNESCO, la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), como los más relevantes.

Desde el enfoque adoptado en esta investigación, las relaciones entre los integrantes de la Facultad no son simplemente de enseñanza-aprendizaje, sino también son relaciones de poder. En este sentido comparto la observación que realiza Henry Giroux cuando señala que “los [investigadores educativos] tradicionalistas fallaron porque rechazan hacer problemáticas las relaciones entre las escuelas, la sociedad más amplia y los problemas de poder, dominación y liberación” (Giroux, 2004:23)

A lo largo de la historia de la Facultad de Economía han convivido sectores políticamente diversos, con adhesiones a distintas corrientes del pensamiento económico (clásico, neoclásico, marxista, keynesiano); su convivencia ha dado lugar a una lucha por la hegemonía ideológica, y en consonancia con la situación en el escenario de la política nacional, los grupos ligados con la visión conservadora desde el punto de vista económico y político (aunque de perfil liberal) han tendido a adquirir mayor poder dentro de la institución, lo que se ha reflejado en los órganos de toma de decisiones, en el funcionamiento de las academias y en el acotamiento de sus funciones, en particular durante la gestión del director Pablo Arroyo Ortiz (1989-1998).

El modelo económico neoliberal logró implantarse a partir de 1982, debido a la aceptación del gobierno mexicano de las políticas estabilizadoras y de ajuste estructural convenidas con el FMI durante las negociaciones de la deuda externa. Las políticas de ajuste estructural por rama serían acordadas inmediatamente después entre las autoridades mexicanas con el Banco Mundial como condición del otorgamiento de nuevos préstamos. En la Universidad Nacional Autónoma de México, las políticas educativas de corte neoliberal fueron impulsadas por el rector Jorge Carpizo McGregor a partir de la segunda mitad de los años ochenta. Las medidas tomadas por este rectorado “se correspondían de forma amplia con los planteamientos de política gubernamental contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo, en el programa sectorial educativo y en el programa integral para el desarrollo de la educación superior” (Casanova, 2009: 33).

En cambio, en la Facultad de Economía el viraje en las políticas de formación profesional acordes al nuevo modelo de universidad que recoge los valores, las habilidades y el tipo de conocimientos (las competencias) que promueven las políticas educativas dominantes en el contexto nacional e internacional, centrado en valores como la eficiencia, la competencia y la calidad, se produjo hasta 1993 con la aprobación de un nuevo plan de estudios, durante la gestión del director ya mencionado: Juan Pablo Arroyo Ortiz.

En este contexto, las políticas de formación profesional de la Facultad de Economía, se tensionan ante la exigencia de diversos sectores de la sociedad, que le demandan por un lado, formar cuadros que sirvan a las necesidades de la estrategia económica neoliberal, con el argumento de que correspondan a las demandas cambiantes del mercado de trabajo;² y por otro, que sean otros los criterios -que tienen que ver con la formación de una fuerza de trabajo

² Los políticos neoliberales contemplan por supuesto una agenda social, que entre otros aspectos incluyen los programas sociales, cuya finalidad es darle legitimidad a las políticas neoliberales, dado que su aplicación trae consecuencias sobre la sociedad que se manifiestan en una mayor concentración del ingreso, y por ende, en una desigualdad social más extendida.

intelectual capaz de ejercer el pensamiento crítico al orden existente y de aportar soluciones a los problemas más acuciantes del país- que deben guiar el diseño del perfil profesional, es decir, que no se limiten a la dictadura del mercado. En buena medida, ambas exigencias obedecen a necesidades contrapuestas, en tanto que representan visiones distintas sobre el desarrollo económico y social; una que obedece al proyecto de modernización neoliberal y la otra, a un proyecto de nación alternativo basado en la democratización, superación de la dependencia con respecto al exterior, en el reparto equitativo de la riqueza. Estas condiciones generan tensiones en la institución que impactan el quehacer cotidiano de sus miembros, y que logran estabilizarse por ciertos periodos, pero no desaparecer. Ambas tendencias producen sendos modelos de identificación profesional que tienden a antagonizar.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar el modelo de identificación profesional que se instituyó en la Facultad de Economía de la UNAM con las reformas curriculares de 1994 (Sistema Escolarizado y Sistema de Universidad Abierta) y 2007 en el Sistema de Universidad Abierta (SUA), y explicar de qué manera responden a la orientación que tomaron las políticas de formación profesional, a partir del modelo económico global, la política educativa local y la micropolítica escolar.

Para contrastar el modelo de identificación que se instauró con los planes de estudio de 1994 y 2007, hago una recuperación histórica de los años setenta y ochenta con la finalidad de analizar el contexto en el cual fue instituido el Plan de Estudios de 1974, así como de los elementos que caracterizaron el modelo de identificación que promovió la Facultad de Economía durante ese periodo.

Objetivos particulares:

Definir cuáles han sido las directrices que han sustentado la política educativa de la institución desde mediados desde los años setenta hasta el año 2007, en particular las referidas a las políticas de formación profesional de los economistas, y de qué manera se incorporan pautas nacionales e internacionales.

Explicar cuáles han sido los factores que han influido en la orientación de las políticas educativas, puestas en acto en la Facultad de Economía durante el periodo de estudio comprendido (1974 y 2007), a través de una doble perspectiva: 1) las relaciones que los integrantes de la comunidad de la Facultad han establecido entre sí, y 2) las relaciones que éstos han entablado con actores presentes en otros ámbitos, ya sea nacional o internacional.

Analizar y comprender los procesos de cambio institucional de la Facultad de Economía, enfocando fundamentalmente las reformas curriculares (1974, 1994 y 2007), que dieron lugar a una modificación del perfil profesional, y por ende, se generaron nuevos modelos de identificación profesional.

Analizar la forma en que el currículum de 1994 fue resignificado por los docentes del área de Investigación y Análisis Económico (INAE) en su práctica cotidiana, a través de la recuperación de algunas de las experiencias expresadas por los profesores en las entrevistas.

Hipótesis:

Las políticas de formación profesional incorporadas en las reformas curriculares de 1994 y 2007, obedecen a la misma racionalidad discursiva de las políticas educativas nacionales puestas en marcha desde fines de los años ochenta, y

guardan una estrecha correspondencia con el proyecto económico neoliberal. Las políticas de reforma curricular en la Facultad de Economía (FE), se orientaron a producir un determinado sujeto educativo, funcional a los requerimientos del cambio estructural de la economía y sociedad mexicana, y fueron parte de un conjunto de políticas puestas en marcha en la Universidad Nacional Autónoma de México dirigidas a una transformación institucional de profunda envergadura: el rompimiento con el compromiso histórico de apoyar mediante sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, un proyecto de desarrollo nacional soberano (el “pacto social” emanado de la Revolución Mexicana de 1917 o también conocido como el *Programa de la Revolución Mexicana*); para acoplarse a un proyecto modernizador de carácter conservador hegemonizado por las empresas transnacionales, y en el que por supuesto, participan de manera subordinada fracciones del capital nacional. Esta sería una de las lecturas de la transición institucional que vivimos.

Sobre la justificación del tema de investigación

Con el objeto de ejercer una vigilancia epistemológica debo de aclarar de qué manera me encuentro involucrada con el objeto de estudio.

El objeto de estudio elegido para trabajar como proyecto de tesis surgió durante el segundo semestre de la maestría, después de reflexionar acerca del cambio curricular que recién se había aprobado en la Facultad de Economía para el Sistema de Universidad Abierta (17 de febrero de 2007), y visto a la luz de las lecturas revisadas en la asignatura de Institución y Currículo. La profesora Alma Dea me sugirió hacer mi trabajo final de la asignatura sobre ese tema, y así es que después de pensarlo llegué a la conclusión de que sería la mejor elección para mi proyecto de tesis. El interés por la Facultad de Economía de la UNAM, en particular por su historia, nació durante mis estudios profesionales, cuando tuve la oportunidad de escuchar los testimonios sobre ciertos acontecimientos ocurridos

en los años sesenta y setenta que se convirtieron en un hito dentro de la Facultad (e.g. 1968). Posteriormente, en los últimos semestres de la carrera, colaboré en la Academia de Historia Económica como Profesora Ayudante, y en el año 2000 me incorporé como profesora titular de la asignatura de Investigación y Análisis Económico.

Desde el año 2003 el director de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dr. Roberto I. Escalante Semerena (2002-2010), hizo un llamado a la comunidad para comenzar la discusión acerca de la necesidad de elaborar un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura. Por parte de la autoridad se ha argumentado que después de dieciséis años el Plan de Estudios puesto en marcha desde 1994 se ha hecho obsoleto debido a varias razones:

- los cambios que se han presentado en la economía mundial en cuanto a los avances tecnológicos, la división internacional del trabajo, los procesos productivos, etc.; los cuales impactan necesariamente el campo educativo.
- la situación del mercado laboral profesional que ha reconfigurado las necesidades de un tipo de fuerza de trabajo especializada.

Durante su gestión el Dr. Roberto Escalante habló de la posibilidad de que nos encontrásemos en una situación de estancamiento si no se transformase el Plan de Estudios vigente en el sistema escolarizado. Su propuesta consistió en la reducción del tiempo para la formación del economista de un periodo de cinco a cuatro años de carrera universitaria, y en la reducción o franca desaparición de varias asignaturas que ya no justifican su existencia, entre las que sobresalen las áreas de Investigación y Análisis Económico y de Economía Política, ejes del Plan de Estudios de 1974.³ Ambas materias se

³ En la reforma del Plan de Estudios del Sistema de Universidad Abierta (SUA), aprobada el 17 de febrero de 2007, éstos fueron los criterios seguidos.

imparten en el actual plan de estudios en los cinco primeros semestres (el núcleo básico).

El trabajo realizado se inserta en el contexto del debate que se ha entablado entre las autoridades y los docentes de la Academia de Economía de Investigación y Análisis Económico (INAE). Así, la presente investigación se hace comprensible en el contexto de la discusión actual que tiene lugar en la Facultad, y de su historia reciente. La discusión sobre la transformación del plan de estudios ha estado presente en las últimas tres gestiones de: Roberto Escalante Semerena (2002-2006, 2006-2010), Leonardo Lomelí Vanegas (2010-2014, 2014-2015) y Eduardo Vega López (2016-2018), respectivamente.

También, como parte de la estrategia de vigilancia epistemológica, anunciada más arriba, a continuación explico las coordenadas epistemológicas, teóricas y metodológicas en las que se inscribe la construcción del objeto de estudio.

Acerca del plano epistemológico.⁴

Parto de la idea de que el conocimiento, el saber, se construye. En cuanto a la postura epistemológica, la forma en que el sujeto puede acceder al conocimiento del mundo social, su mundo, mostraré los siguientes argumentos:

Existe un *mundo social* construido por los seres humanos a través del trabajo de varias generaciones. Las mujeres y los hombres contemporáneos comparten una *realidad social* que ha sido producida por sus antepasados y reproducida por ellos mismos.

A la pregunta sobre “de qué manera surge el propio orden social”, tomaré las palabras de dos autores, Peter Berger y Thomas Luckman:

⁴ *Epistemología* (gr: *Epistème*, ciencia): Teoría del conocimiento. Doctrina acerca del origen de las ideas, la estructura y la validez del conocimiento (Xirau: 2003: 531)

La respuesta más general a esta pregunta es que el orden social es un producto humano, o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización. El orden social no se da biológicamente ni deriva de *datos* biológicos en sus manifestaciones empíricas. Huelga agregar que el orden social tampoco se da en el ambiente natural, aunque algunos de sus rasgos particulares puedan ser factores para determinar ciertos rasgos de un orden social (por ejemplo, sus ordenamientos económicos o tecnológicos). El orden social no forma parte de la “naturaleza de las cosas” y no puede derivar de las “leyes de la naturaleza”. Existe *solamente* como producto de la actividad humana. No se le puede atribuir ningún otro *status* ontológico sin confundir irremediamente sus manifestaciones empíricas. Tanto por su génesis (el orden social es resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social solo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano (Berger y Luckman: 1968: 73)

[...] el enunciado de que el hombre se produce a sí mismo no implica de manera alguna una suerte de visión prometeica del individuo solitario. La auto-producción del hombre es siempre, y por necesidad una empresa social. Los hombres producen *juntos* un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas (*Op. Cit.*, 71-72)

Debido a la opacidad de la realidad social y a que las instituciones en general, y la educativas en particular, se presentan a los individuos como “dadas” no estamos siempre plenamente conscientes del papel que juegan en nuestra vidas. Nos encontramos desempeñando roles que están determinados por esa institucionalidad, de ahí la necesidad de realizar una recuperación del momento histórico de su fundación, así como de otros eventos de cambio que nos den cuenta de los proyectos sociales y educativos que les dieron origen y sustento. Este recorrido tiene la intención de conocer los proyectos sociales y culturales

construidos en el pasado que tienen que ver con la Facultad de Economía, para recuperar algunas experiencias del pasado, que junto con el reconocimiento de los intersticios y las fisuras producidas por las transformaciones institucionales pueda ayudar a los seres humanos de la actualidad empujar hacia el cambio en otra dirección, en el sentido de fortalecer los valores democráticos, el avance científico puesto al servicio de la nación, de la defensa de la universidad pública. Al respecto señala Giroux:

No hay más caminos seguros. Solo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor (Giroux: 2004: 18)

Los seres humanos pueden acceder al conocimiento de ese mundo social, que constituye una realidad exterior. De ella, el sujeto investigador toma su referente empírico. El siguiente paso, la construcción del objeto de estudio, no significa el traslado de una parcela del mundo social (realidad social) tal cual tiene lugar su existencia (por ejemplo, la dinámica institucional) sólo en la mente del investigador. La construcción del objeto de estudio implica: 1) la confección de éste, realizando los recortes que considera pertinentes para hacerlo accesible a su comprensión y a la de otros; 2) y en la misma operación intelectual, está implicada la lectura desde una cierta mirada (visión de mundo, de ser humano) (Bello, 1979).; de tal forma que la posición axiológica del investigador afecta al objeto de estudio al dejar de lado ciertos aspectos que considera “intrascendentes” o al incluir aquellos que son “imprescindibles”, “importantes”. Rosa Nidia Buenfil señala retomando a Ernesto Laclau que el uso de la teoría se hace indispensable “para sostener una sospecha sistemática de tipo cognoscitivo hacia lo que aparece o ha asumido como inmediato o como dado (Laclau, 1994).” (Buenfil: 2006: 54)

Teorías en la que se inscribe la investigación

El trabajo de investigación desarrollado pretendió pensar el objeto de estudio desde una lógica discursiva de razonamiento⁵ cercana al pensamiento crítico. Por éste entiendo a la Teoría social crítica, que tiene por objetivo la construcción de interpretaciones de carácter científico acerca de la realidad social, mediante la recuperación de la perspectiva histórica, y el desarrollo de una conciencia que lucha por estar libre de dogmatismos y se abre al mundo, en la búsqueda de conocimientos, saberes y experiencias que puedan contribuir a comprender la complejidad del mundo actual para así poder transformarlo. Por tanto este tipo de pensamiento difiere de la filosofía positivista y del método hipotético-deductivo como el método científico *per se*.

Cito la siguiente idea que Buenfil toma de Ernesto Laclau, en cuanto que el uso de la teoría se hace indispensable “para sostener una sospecha sistemática de tipo cognoscitivo hacia lo que aparece o ha asumido como inmediato o como dado (Laclau, 1994)”.⁶ En este sentido, retomo la Teoría Social a través de la vertiente de la *Crítica a la Economía Política*, de Marx. Sin embargo, he de señalar con Laclau y Mouffe que “el campo de la teorización marxista ha sido mucho más ambivalente y diversificado que el travestido monolito que el marxismo leninismo presentaba como historia del marxismo” (Laclau y Mouffe, 2004: 9). En consecuencia, es aquí pertinente señalar que dentro de dicha tradición discursiva me parece fundamental tomar en cuenta el pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt, así como a Antonio Gramsci, a través del rescate que hace Laclau.

No obstante, he de señalar que coincido con algunas de las críticas que Laclau y Mouffe han realizado al marxismo, en particular con lo que respecta a la

⁵ Categoría de Josefina Granja, y tomada del trabajo de la Dra. Silvia Fuentes Amaya, “Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico”, en Eduardo Remedi (Coord.): *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés Editores, págs. 162 y 163.

⁶Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés Editores, pág. 54.

existencia de una teleología histórica: la evolución de la humanidad a través del paso por una serie de etapas históricas que culminarán necesariamente en una sociedad de un orden superior. Ejemplo: la clase obrera será el agente promotor del cambio. Esperar que los cambios ocurrirán en cierta dirección predeterminada estructuralmente, en la cual los sujetos no tienen más que esperar el momento propicio, ha significado una visión conservadora.⁷

Rescatar el papel del sujeto es trascendental, y la perspectiva de que éste puede asumir diferentes identidades, de las cuales una podrá hacerse hegemónica no obstante que ésta no coincida con la de su procedencia de clase, es prometedora de nuevas miradas analíticas. Por ejemplo, “el análisis político del discurso (APD), propone pensar lo social como un flujo permanente de significaciones, que se detiene temporalmente, dando lugar a sistemas de significación de carácter contingente, precario y abierto. Tal apertura constitutiva se deriva de la imposibilidad de conformar identidades plenas, totales” (Fuentes, 163).

Del Análisis Político del Discurso rescato la categoría de *hegemonía* para describir el proceso mediante el cual un determinado proyecto político-cultural, en su dimensión educativa -por ejemplo, una reforma curricular- logra subordinar a los demás a través de una lucha en la cual se impone temporalmente sobre los demás. Sin embargo, este dominio será precario y abierto, y objeto de transformación de acuerdo a las modificaciones que se produzcan en la relación entre los diferentes niveles en que opera la política educativa: local, nacional y, ambas en relación con el marco mundial. Así, por ejemplo, encontramos que la forma en que fue asumido el proceso identificador en la década de los setenta, el economista como *agente de cambio*, fundado en la formación marxista que recibía en la Escuela Nacional de Economía y reforzado por el ambiente político nacional

⁷ Esta fue la forma de pensar de la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL), en cuanto a que el desarrollo latinoamericano seguiría una serie de etapas hasta llegar a su pleno desarrollo; sin embargo, esta posición teórico-política que pecó de economicismo, imposibilitó ver desde otras miradas, la complejidad del devenir histórico.

posterior al movimiento de 1968, tenía como horizonte apoyar la transformación social del país. Pero esta forma particular de asumir su identificación como economista, fue cambiando a lo largo de los años ochenta, a pesar de que el Plan de Estudios de 1974 siguió vigente. Posteriormente en la década de los noventa, se producirían cambios significativos en las políticas curriculares de la Universidad Nacional Autónoma de México que darían lugar a reformas curriculares en cada facultad que se plasmaron en planes de estudio con una orientación radicalmente distinta a la que se había seguido dos décadas atrás.

De los trabajos de Buenfil (1993) y Fuentes (1999, 2008...) retomo la categoría conceptual de *modelo de identificación*, para dar cuenta de los cambios institucionales puestos en marcha con la aplicación de las políticas curriculares en un determinado periodo histórico, y desde el cual la institución educativa interpelaría a los estudiantes. La relevancia del análisis de los procesos de identificación a través de la categoría de los *modelos de identificación* se encuentra en que con ella se trata de dar cuenta de cómo se resignifican en los hechos de la vida cotidiana de la institución una serie de juegos interpelatorios por medio de los cuales se pretende transmitir a los estudiantes una determinada visión política-cultural, “reconstruyendo” el marco simbólico en el que se mueven (Nolasco, 2004: 128) El análisis de los planes de estudio como el producto concreto en el que se plasman las reformas curriculares, no es suficiente para conocer este juego de intercambios que ocurren entre la institución educativa y los estudiantes, por el hecho de que va más allá de lo explícito. La categoría *modelos de identificación* remite también a un proceso por el cual pretende conformarse un determinado sujeto histórico y social, y que está impregnado, “atravesado”, por las contradicciones de su época, pero en un continuo devenir. Lo que remite sin duda a varias dimensiones de poder: las políticas económicas y educativas en el plano internacional; las políticas nacionales y; por último, las políticas locales (es decir, de la institución educativa); y cómo éstas confluyen en la forma en que una determinada institución educativa pretende formar un determinado ente histórico. Sin embargo, este será un proceso no ausente de resistencias, y por tanto de resignificación del planteamiento inicial inherente a la reforma curricular.

Por otra parte, considero que para el abordaje de la problemática latinoamericana y de los países subdesarrollados en general, no es suficiente (aunque imprescindible) las aportaciones realizadas por el pensamiento occidental (Europa y EU), cuyo núcleo problemático poco toca las especificidades y necesidades particulares de la parte del mundo no desarrollada. Por esta razón, desde mi punto de vista, no podemos dejar de lado la experiencia histórica de nuestros países, y todo el acervo político-cultural acumulado a lo largo del tiempo. De ahí que busqué en mi trabajo, observar y reconocer el proceso histórico de los países latinoamericanos, a través de la recuperación de algunos autores adherentes al pensamiento crítico latinoamericano. En este sentido, retomo fundamentalmente la teoría dependientista y la interpretación histórica de Agustín Cueva para dar cuenta de la evolución del capitalismo en América Latina; así como la discusión sobre el devenir histórico de Hugo Zemelman; y los trabajos realizados por Jonh Saxe-Fernández, Carlos Vilas y James Petras acerca del proceso de globalización⁸.

En cuanto al legado del pensamiento latinoamericano, considero útiles las categorías teóricas de dependencia, neocolonialismo, subdesarrollo, desarrollo desigual, deterioro de los términos de intercambio, estado desarrollista, emancipación, entre otros, para dar cuenta de las transformaciones en el devenir histórico de nuestros países. También, es importante la recuperación de la categoría de utopía (de Hugo Zemelman), así como de algunas de las utopías latinoamericanas que nos alimenten de las ideas que necesitamos para la construcción de un proyecto de nación alternativo, un horizonte de lo que es posible construir.

Para el estudio de las políticas educativas, retomo la perspectiva de la sociología crítica. Entre las categorías rescatadas en esta parte están: Estado, sujeto educativo, relaciones de poder, reforma, cambio institucional, modernidad, etcétera.

⁸ Ver las referencias bibliográficas.

Sobre la estructura de la investigación realizada.

El trabajo aquí desarrollado se divide en cuatro capítulos:

El *primer* capítulo titulado: “*Globalización, crisis capitalista y el papel del Estado. La transición del modelo desarrollista al neoliberal en México*”, aborda desde una perspectiva histórica la evolución del proyecto de industrialización en nuestro país, en el contexto de las economías latinoamericanas, y la problemática de los estados desarrollistas por consolidar su proyecto fundamental: avanzar en el proceso de industrialización hasta la fase de la producción de bienes de capital.

Se explica también, las causas de su fracaso y la transición hacia el modelo económico neoliberal, así como la modificación del papel del Estado y de sus funciones.

El *segundo* capítulo: “*Las Políticas Educativas para la Educación Superior. El caso de la UNAM*”, es una investigación de tipo documental. En este capítulo se revisan primeramente los planteamientos de dos instituciones de carácter internacional, el Banco Mundial (BM) y la UNESCO, en relación a las políticas para la educación superior. En un segundo momento, el análisis se enfoca al caso de las políticas educativas que ha aplicado la Universidad Nacional Autónoma de México, desde la segunda mitad de los años ochenta.

En el *tercer* capítulo, “*El lugar de la asignatura de Investigación y Análisis Económico en el plan de estudios de 1994, y su lugar en el nuevo modelo de identificación profesional. Algunas reflexiones de los docentes del área entorno a la forma en que fue llevada a la práctica*”, se combinó la investigación documental con la realización de entrevistas de carácter semiabierto a docentes del Área Académica de Investigación y Análisis Económico (INAE), con la finalidad de conocer su experiencia entorno a la forma en que fue resignificado el currículum en la práctica cotidiana de los docentes de INAE.

El cuarto capítulo, “*Hacia un nuevo modelo de identificación profesional en los planes de estudio de 1994 y 2007*”, hace referencia al contexto en el que se concretaron las reformas curriculares de 1974, 1994 y 2007; se hace además un análisis de las políticas curriculares aplicadas por la Facultad de Economía, y de los *modelos de identificación* puestos en marcha con ellas.

Sobre el estado del arte

El objeto de estudio de la presente investigación se abordó anteriormente en:

-Rojas Herrera, María Elena y Martha Eugenia Guerrero G. (1989): *Análisis curricular de la Facultad de Economía, 1970-1986*. Tesis de Licenciatura.

-Olmedo Cruz, Fernando (2003). *La formación académica y el ejercicio profesional del economista (Análisis del Plan de Estudios 1974 y1993)*. Tesis de Licenciatura.

1. Globalización, crisis capitalista en América Latina y el papel del Estado. La transición del modelo desarrollista al neoliberal en México.

1.1 El modelo desarrollista y el papel del Estado

Con el propósito de analizar las políticas de formación profesional de los economistas de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México plasmadas en los planes de estudio de 1994 y 2007, realizaré en este capítulo una caracterización de los modelos económicos que guiaron la política económica y social después de la Revolución Mexicana, con el objetivo de analizar el contexto en el que se dieron las reformas curriculares mencionadas arriba y comprender los motivos y los argumentos con los que se justificó un determinado perfil profesional plasmado en los lineamientos de las políticas curriculares seguidas por la citada institución.

El modelo económico y social conocido con el nombre de *desarrollismo* guio las políticas públicas entre los años de 1950 hasta 1982, cuando fue sustituido por el modelo neoliberal. El modelo desarrollista lleva ese nombre en tanto el Estado mexicano se planteó como objetivo central acceder al desarrollo nacional a través de un proyecto de industrialización.

El periodo comprendido entre 1950 y 1982 es el tiempo cuando la industrialización se erige en el objetivo económico fundamental de la sociedad mexicana. Las diversas medidas de política económica puestas en práctica van configurando un programa de modernización industrial que consiste en promover el crecimiento y la estabilidad económica, bajo la dirección de la iniciativa privada y con una amplia participación del Estado. La estrategia de largo plazo seguida para industrializar el país -en forma no deliberada, primero, y concertadamente, más tarde- es la política de sustitución de importaciones (Gracida, 2004, p. 13).

La construcción del proyecto desarrollista en América Latina, y en particular en México, adquiere claridad y sentido cuando se analizan los procesos económicos, políticos y sociales existentes en nuestro país y su relación con el

ámbito internacional. El periodo de construcción del proyecto de industrialización en realidad comenzó antes de la Segunda Guerra Mundial para algunas de las naciones latinoamericanas con mayor avance en las relaciones capitalistas de producción, y este es el caso de México. Este hecho es importante de tener en cuenta para observar qué eventos son los que detonaron el comienzo de procesos de largo alcance; y en este sentido, Agustín Cueva señala que por lo menos en Argentina, Brasil, México y Uruguay se presentaron procesos de desarrollo industrial en el periodo anterior a 1929⁹.

En el caso de México, señala Cueva:

Las bases sociales de su posterior desarrollo industrial no se forjaron en los campos de batalla europeos sino en los suyos propios, mediante la lucha popular (Cueva, 1978:168).

Existe la creencia común de que las guerras mundiales y la crisis de 1929 se convirtieron en el detonante del proceso industrializador, dadas las limitaciones que estos acontecimientos significaron para la importación de bienes traídos del mundo desarrollado. De ahí el nombre de la estrategia seguida: proceso de industrialización por *sustitución de importaciones*. Esta tesis que Celso Furtado defiende, es puesta en tela de juicio por Agustín Cueva quien señala que al parecer sólo en el caso de Brasil es acertado decir que la crisis de 1929, al disminuir la capacidad de importar impulsó la industrialización, pero no para el resto de los países latinoamericanos. Cueva considera que

Hablar de una “industrialización” inducida por la sustitución de importaciones (¡como si tal sustitución “explicara” la industrialización y no a la inversa!”). Es infundada “la tesis de que la crisis de los países “centrales” produce automáticamente el auge de las economías “periféricas” o siquiera impulsan con sus solos efectos, el desarrollo industrial de éstas”; sino al contrario; “la tendencia general del capitalismo es más bien la de transferir el costo de la

⁹ Agustín Cueva afirma que “las tres cuartas partes de nuestros países sólo inician realmente ese proceso *después* de la segunda guerra mundial”. De este hecho Cueva saca una conclusión: “de entrada esto quiere decir que las tres grandes crisis que generalmente se señalan como “motor” del desarrollo industrial local, o sea, las dos guerras mundiales y la depresión de 29, estuvieron lejos de desempeñar tal papel al menos en estos casos” (Cueva, 1978, p.167) Es importante poner énfasis en una cuestión de carácter metodológico: los procesos que ocurren al interior de las sociedades latinoamericanas no son mero reflejo de lo que ocurre en el exterior.

crisis de las áreas metropolitanas a las áreas dependientes; y es natural que así sea puesto que éstos constituyen, por definición, el punto más vulnerable del sistema (*Ibid.*, p.165).¹⁰

En México los efectos de la crisis de 1929 fueron catastróficos: la contracción de la actividad económica y la evolución negativa de los principales indicadores económicos (disminución de las exportaciones y de las importaciones, la devaluación del peso, etc.) En este contexto, Cueva señala que la sustitución “espontánea” no apareció por ninguna parte, sino más bien las respuestas que los países latinoamericanos armaron frente a la crisis mundial, así, por ejemplo,

México se recupera con relativa rapidez de la crisis, de suerte que su producción industrial es ya en 1936 ligeramente superior a la de 1929, para de ahí en adelante adquirir un ritmo de crecimiento que es casi dos veces más acelerado que el de Argentina. En 1934 y 1950, por ejemplo, la industria mexicana crece a un ritmo promedio anual de 7.2%. Pero resulta difícil negar que esto tenga como base las transformaciones estructurales que culminan en la fase cardenista, que es una de las respuestas más progresistas que América Latina logra dar a la crisis del 29” (*Ibid.*, p.178).

En México, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se daría un gran impulso a la educación básica y superior y a la investigación científica con la finalidad de dar pasos hacia un desarrollo económico y social más firme. En aquel periodo todavía el 47% de la población no sabía leer ni escribir. Aunque el programa educativo cardenista no logró la cobertura total, se creó un gran número de escuelas, así que de 1935 a 1940, su número aumentó de 10 264 a 14 384. También se consideró dar continuidad al proyecto de una educación socialista, lo cual significaba “que en todas las escuelas del país se impartiría un tipo de educación que ayudara a construir una mejor sociedad, pero sobre todo, lo que se intentó fue que la educación llegara a una mayor cantidad de gente a lo largo y ancho del país” (Latapí, 1996: 158). Por otra parte, en cuanto a la educación superior se refiere, el gobierno cardenista pretendió dotar de mayor fuerza y

¹⁰ Cueva considera que la supuesta causalidad que tiene la crisis en cuanto a la “industrialización por sustitución de importaciones”, es una interpretación mecanicista de nuestro desarrollo histórico.

dinamismo al proceso de desarrollo industrial, a través de la creación del Instituto Politécnico Nacional (1937), “cuyo principal objetivo fue, y sigue siendo, la formación de técnicos de alto nivel que contribuyan al desarrollo tecnológico del país” (*Ibid.*, p.158) Sin embargo, el proyecto cultural cardenista pretendió ir más lejos, al incluir el rescate del legado de las civilizaciones prehispánicas, mediante la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el cual se encargó de llevar a cabo ese cometido. Se trataba de un gobierno nacionalista, y de tipo desarrollista.

A diferencia de México, en pocos países de América Latina se dio una respuesta progresista al problema que representaba la crisis mundial, la mayoría de ellos acentuó los rasgos más retardatarios del modelo oligárquico dependiente, en espera de que se produjera la reactivación en las economías desarrolladas, lo que significó volver a supeditar sus economías en función de las necesidades de reordenamiento del sistema en su conjunto ¹¹

En el plano internacional, la preocupación por impulsar el desarrollo en las naciones atrasadas saltó al primer plano al concluir la Segunda Guerra Mundial e iniciarse la reconstrucción, por supuesto que esta inquietud provino de los países del Tercer Mundo, muchos de ellos recién habían logrado su independencia política o estaban luchando por obtenerla. Esta inquietud se hizo escuchar a través de las manifestaciones de inconformidad frente a una realidad que mostraba grandes desigualdades entre las naciones del mundo y en las relaciones económicas que sostenían, situación que generó la reacción de los países capitalistas desarrollados.

Confrontados e esta situación, los países capitalistas centrales se preocuparon de explicar y justificar esas disparidades, que a todas luces los beneficiaban, al tiempo que buscaron convencer a los nuevos Estados de que ellos también se les abrían posibilidades de progreso y bienestar (Marini,1994:136).

¹¹ “Las crisis del capitalismo, por sí solas, no hacen más que producir efectos negativos en los puntos débiles del sistema, a menos que la lucha de clases arroje resultados favorables a las fuerzas portadoras del progreso”

En ese ambiente de inconformidad, y teniendo como telón de fondo el establecimiento de la *guerra fría*, surge la moderna *teoría del desarrollo*, la cual tuvo como objetivo fundamental “responder a la inquietud y la inconformidad manifestadas por las nuevas naciones que emergían a la vida independiente” (*Ibid.*, 136). Los planteamientos de la teoría del desarrollo nacieron en los órganos gubernamentales de los países desarrollados o en instituciones asociadas a ellos, y de ahí se difundieron en las universidades y en los centros de investigación, para después ser acogidos y difundidos por “agencias internacionales” (*Ibid.*, p.136) En particular la Organización de las Naciones Unidas fue la institución privilegiada para su difusión y ejecución, a través de las agencias regionales como es el caso de la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL). La creación de las comisiones regionales tuvo como objetivo estudiar los problemas regionales y proponer políticas de desarrollo, que influyeran en las decisiones gubernamentales de los países de la región.

En cuanto a la elaboración conceptual, la teoría del desarrollo formuló un concepto del *subdesarrollo* acorde con las necesidades de los países capitalistas centrales, y lo definió como una situación pre-industrial (*underdevelopment*). Su tesis central consistía en la afirmación de que “el desarrollo económico representa un continuum y el subdesarrollo una etapa inferior al desarrollo pleno, y éste es accesible a todos los países que se empeñen en crear las condiciones adecuadas a ese efecto” (*Ibid.*, p. 51). De acuerdo con esta perspectiva el desarrollo económico implica la modernización de las condiciones económicas, sociales, e institucionales e ideológicas del país, de acuerdo a los patrones existentes en los países capitalistas centrales ¹²

De acuerdo a Ruy Mauro Marini, las comisiones regionales creadas por la ONU, entre ellas la CEPAL, tuvieron en realidad como misión:

Ser agencias de elaboración y difusión de la teoría del desarrollo en el contexto de domesticación ideológica que los grandes centros contrapusieron a las demandas y presiones de lo que se vendría a llamar Tercer Mundo (*Ibid.*, p. 52).

Aunque la CEPAL parte de la teoría del desarrollo elaborada en los países desarrollados, su vinculación con la situación interna de los países latinoamericanos la llevó al desarrollo de planteamientos propios que le dieron originalidad y no ser un simple órgano de difusión de tesis ajenas, pero también su

¹² En un plano metodológico, señala Marini, la teoría del desarrollo consideraba que el desarrollo y subdesarrollo son momentos constitutivos de una misma realidad, y sólo los criterios cuantitativos eran válidos para ubicar una economía en algún grado de la escala evolutiva.

pensamiento “expresó las contradicciones de clase que la caracterizan, incluso las contradicciones interburguesas”¹³.

La creación de la CEPAL y el origen de la teoría del desarrollo adquieren un significado histórico en el contexto del curso seguido por el sistema capitalista de posguerra y la emergencia de los Estados Unidos como su nuevo centro hegemónico. En el estudio del modelo desarrollista y el papel del Estado, es necesario considerar las aportaciones y funciones de la CEPAL dada la gran influencia que adquirió en esa etapa en las políticas seguidas por los países latinoamericanos.¹⁴

El nuevo orden internacional que emergió de la Segunda Guerra Mundial conocido con el nombre de la *Pax Americana*, trajo consigo la creación de nuevas instituciones para sustituir el sistema colonial de preguerra: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Acuerdo General de Comercio y Aranceles (GATT). Con el nuevo esquema institucional se pretendió

...continuar con el control y explotación imperialista de los recursos naturales y de los mercados de las áreas periféricas del capitalismo, mientras se trató de establecer una nueva arquitectura económica internacional que, simultáneamente y por encima de todo, evitara el trauma depresivo de 1929, parte nodal del complejo causal de esa guerra (Goldsmith 1999). La motivación central de EUA fue colocar al resto del mundo bajo el dominio de principios institucionalizados alrededor de sus intereses empresariales y de seguridad, incluyendo el control de áreas o países geoestratégicamente relevantes. El FMI y el BM fueron diseñados en forma tal que Washington pudiera dominar sus políticas e impulsar programas favorables a su aparato empresarial por la vía de sus mecanismos de votación y los requisitos de membresía” (Saxe-Fernández, 2003: 11).

Pero la pretensión estadounidense institucional iba más allá de lo evidente

¹³ “Más que eso, ella será instrumentalizada por la burguesía industrial, tanto en función de las luchas sociales y políticas internas como de los conflictos establecidos a nivel de la economía mundial” (*Ibid.*, p.140)

¹⁴ “El conocimiento de su teoría es indispensable para conocer la evolución del moderno pensamiento latinoamericano” (Marini, *Op. Cit.*, p. 141).

Más aún, ese “esquema mayor de la *Pax Americana*” sintetizado en los organismos nacidos de Bretton Woods, formaliza un estatus que pretende colocarse por encima de cualquier marco normativo legal y penal, nacional y aparentemente internacional, que pueda regular su actuación (*Ibid.*, 2003: 14)¹⁵

En este escenario, los proyectos de desarrollo industrial impulsados en América Latina por los gobiernos desarrollistas con carácter nacionalista encontrarían la firme oposición de los gobiernos de los países capitalistas centrales, y en particular del estadounidense, en tanto demandaban una amplia y decidida intervención del Estado como regulador económico.¹⁶

Sin embargo, los países capitalistas centrales tuvieron claro que la “solución” a la problemática planteada por la depresión económica de los años treinta, y a la demanda hecha por parte de los países del Tercer Mundo de compartir los frutos del desarrollo, pasaba por incorporarlos al sistema industrial pero dentro del circuito comercial de los países desarrollados (*Ibid.*, 2003,12).¹⁷ Este acuerdo al que se arribó en Bretton Woods fue resultado de un consenso al que llegaron los países capitalistas centrales y los países del Tercer Mundo que fueron incorporados a la nueva estructura institucional, y es por esta razón que las instituciones como el BM, el FMI y el GATT (hoy OMC) fueron calificados como organismos “multilaterales” o “internacionales” “cuando en realidad fueron concebidos fundamentalmente como parte de un esquema mayor de la “Pax

¹⁵ “Según el Capítulo IX sobre el Estatuto Inmunidad y Privilegios, Sección 3 y 5, se indica, entre otros puntos, que: “las propiedades y bienes [así como] directores ejecutivos, miembros de comités, representantes consejeros, oficiales y demás trabajadores del FMI gozan de inmunidad frente a cualquier proceso legal, a excepción de que el Fondo señale lo contrario.” [<http://www.imf.org/external/pubs/ft/aa/aa09.htm>].” (Saxe-Fernández:2003: 14)

¹⁶ “Los especialistas del Departamento de Estado de esa época fueron enfáticos en reconocer que la organización internacional del comercio e inversión, bajo la hegemonía de los EUA, sólo se lograría con instituciones que operaran bajo los principios “del libre cambio y la empresa privada, que son el núcleo conceptual de la política económica exterior de EUA”, una meta “incompatible con un aumento extenso de la propiedad del Estado, y de la comercialización en manos estatales” (*Ibid.*, págs. 14-15; expertos del Departamento de Estado, citados en Kolko, 1974, p. 698)).

¹⁷ “<La única solución>, expresa Edward Goldsmith, “...fue ampliar nuestros mercados al Tercer Mundo, incorporándolos al sistema industrial, dentro de la órbita de nuestro comercio. Y eso es el meollo de lo que fue la Conferencia de Bretton Woods de 1944” (Goldsmith 1999) (Saxe-Fernández, *Op. Cit.*, p. 12).

Americana” para ejercer formas específicas de “bilateralismo selectivo” (*Ibid.*, p.13). En consonancia con este esquema el Banco Mundial, desde su fundación hasta mediados de la década de 1970 y principios de 1980, estuvo “operando bajo la retórica del esquema desarrollo industrial por la vía de la “sustitución de importaciones” (*Ibid.*, p.17). En esta fase los préstamos del BM iban dirigidos fundamentalmente a

La construcción o mejora de la infraestructura de comunicaciones, pero no en el marco de un desarrollo endógeno, sino como parte del esfuerzo del BM para apoyar las actividades de importación y exportación de mercancías, o sea, para promover y facilitar la proyección comercial de los ECC [Estados Capitalistas Centrales] en y desde los mercados de la periferia latinoamericana. La hegemonía de los ECC en esta fase se expresó en un dominio no sólo del mercado externo de nuestras economías, sino también, y de manera extensa e intensa, de su mercado interno. Las CMN [Corporaciones Multinacionales] de los acreedores entraban a hacer esa labor que, a diferencia del caso de la asiática, fueron sus empresas nacionales con ahorro interno, las que controlaban el mercado doméstico y la estrategia de inversión (*Ibid.*, p.19).

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial se habían dado las condiciones necesarias en la economía capitalista mundial para un largo ciclo de acumulación de capital sin grandes perturbaciones, fase recordada como de prosperidad. No obstante, a lo largo de la posguerra se presentó el ciclo económico con sus momentos de auge y estancamiento. Para ese entonces había logrado acreditarse plenamente una nueva modalidad de política económica inspirada en las ideas de John Maynard Keynes, que resultaron efectivas, sobre todo al combinarse con medidas de tipo militar, en particular para los Estados Unidos.

El contexto de prosperidad de la economía capitalista de posguerra, proporcionó las condiciones que hicieron viable (“tolerable”) la pretensión de los países del Tercer Mundo de construir un sistema industrial, siempre y cuando fuera funcional a los intereses de los países capitalistas centrales. En el marco de la *guerra fría* las iniciativas de los Estados Unidos para el Tercer Mundo abarcaron diferentes planos: el político, el económico, el militar y el ideológico,¹⁸ con una estrecha mirada en la América Latina.

El despegue del proceso de industrialización de las economías latinoamericanas antes de la Depresión de los años treinta había estado ligado estructuralmente a una modalidad de inserción en el sistema imperialista acorde

¹⁸ Marini, *Op. Cit.*, p. 139

con el esquema de acumulación de capital construido por los países capitalistas desarrollados, que convirtió al sector primario exportador en el pivote de la economía en su conjunto. Después del episodio de la guerra mundial, la recuperación del sector primario latinoamericano estuvo ligado a la reactivación de la economía norteamericana, que reestableció “el mecanismo de acumulación típicamente dependiente”(Cueva, *op. cit.*, p. 181). Cueva señala que bajo esa modalidad:

El desarrollo de la industria está supeditado, por ende, a las posibilidades de acumulación de capital -dinero por la vía de las exportaciones, aunque el grado de conversión de este tipo de capital productivo industrial depende, en última instancia, de las condiciones estructurales internas” (*Ibid.*, p.166)

Para los países de América Latina la búsqueda por conseguir el desarrollo económico y social se convirtió en la prioridad fundamental, y la forma de hacerlo realidad sería a través de la implementación de estrategias y programas (Martínez, 2004, p. 73) Por su parte, los países capitalistas centrales (PCC) llevaron adelante “el propósito de crear un nuevo orden internacional” administrado por los organismos internacionales recién creados para intervenir “en todas las áreas de la actividad económica y social, que buscaban controlar e intervenir a los países subdesarrollados por medio de programas de cooperación internacional, y que se presentaban ante la faz del mundo como instituciones neutras comprometidas con el desarrollo” (*Ibid.*, p. 73-74). Entre las que se encuentran la UNESCO, la FAO, el PNUD, la OREALC, la OIT y la misma CEPAL, entre otras. Además de los organismos financieros internacionales (BM, FMI, y el BID), que se presentan como organismos *multilaterales* (*Ibid.*, p. 74). El eje articulador utilizado por los PCC para unir sus objetivos y las demandas de los países del Tercer Mundo sería la cooperación técnica internacional para el “desarrollo”:

Este acentuado interés por los problemas del “desarrollo” del Tercer Mundo se constituyó como una nueva estrategia de expansión del capitalismo, lo que generó nuevas formas de relaciones, teorías explicativas y de aplicación de las políticas (Rama, 1984: 74)

La superación de las condiciones de subdesarrollo (*underdevelopment*) podría acelerarse mediante la captación de ahorro externo “gracias a la asistencia

financiera y técnica internacional”. Sin embargo este proceso de superación del atraso, implicó en América Latina la adopción de un tipo de modernización que se caracterizó por tratar de reproducir en nuestros países los modelos occidentales. En el campo educativo, se pretendió recrear las características de los sistemas educativos occidentales, lo cual no fue sólo una cuestión de preferencia sino que a cambio de la ayuda técnica y financiera “las decisiones en materia de políticas para el denominado mundo subdesarrollado debían sujetarse a los lineamientos uniformes de modernización” (Martínez, *Op. Cit*, p. 77).

La mundialización de la educación

Después de la Segunda Guerra Mundial se presenta un proceso hasta entonces inédito, que ha sido denominado como “mundialización de la educación”: la puesta en ejecución de “procesos asombrosos de alineamiento global que han tenido lugar a niveles diferentes y dimensiones diversas de la educación”. Dos son las tendencias que indican su conformación: “la expansión educativa uniforme a nivel mundial y la aceptación global de un modelo de escolarización institucionalizada” (*Ibid.*, p. 40).

El origen y consolidación del proceso que se conoce como “mundialización de la educación”, es resultado de la coordinación de las acciones en el conjunto de las relaciones internacionales, a través de la ejecución de las políticas gubernamentales. En ese escenario, destaca el protagonismo que la UNESCO tuvo en el concierto mundial durante el periodo de posguerra (hasta los años ochenta), y que, junto con otras instituciones, como la CEPAL, coadyuvaron en el diseño de políticas y su justificación, para evitar la menor resistencia por parte de los países del Tercer Mundo.

-El *desbloqueo a la escolarización* fue una estrategia de expansión de la escolarización. La cual operó en un doble nivel: a) horizontal, mediante la creación de nuevas escuelas en la ciudad, y hasta en las comunidades rurales más remotas; mayor equipamiento y el incremento de la población escolar (alumnos y profesores); b) vertical: a través de la creación de nuevos niveles educativos, desde la educación preescolar, la educación para adultos, y los estudios de posgrado (*Ibid.*, p. 50).

La adopción de la estrategia expansiva implicó otorgarle al ámbito educativo una función de primer orden dentro del conjunto de políticas de

modernización del Estado; así como su transformación organizacional tradicional para conformarse como un sistema nacional. En este contexto la conexión más estrecha entre la educación y la esfera económica no tendría como objetivos prioritarios la formación ciudadana y la construcción nacional como lo había sido en una fase previa. Sino la formación de recursos humanos para alimentar los procesos productivos. La expansión de la escolarización implicó para el Estado latinoamericano la ampliación de su papel de “regulador social”.

El discurso de la modernización económica de los países latinoamericanos adjudicó a la educación un papel de primer orden, pero implicó un cambio en la concepción de ésta al otorgarle un papel más instrumental en cuanto “se le adscribió la tarea de adecuar la mano de obra en concordancia con los requisitos y necesidades del sector productivo” (*Ibid.*, p. 65).

Los argumentos para justificar la adaptación de la educación al proyecto de modernización productiva, y de su nueva racionalización, fueron tomados de la *teoría del capital humano*:

La educación como perfeccionamiento del “recurso humano”, donde los individuos se integran en forma explícita, dentro de la concepción de valor económico de la educación y su función en la formación de recursos humanos (*Ibid*, p. 65)

El recurso humano fue considerado la “piedra angular del desarrollo”, y muchos países de la región realizaron “reformas estructurales y curriculares de acuerdo a las necesidades de la mano de obra” (*Ibid.*, p. 65). La teoría del capital humano proporcionó a los PCC el medio discursivo para avanzar en el diseño y control del sistema educativo latinoamericano. Por una parte, produjo una modificación en la significación social de la educación, desde un ámbito político (formación de ciudadanos) a un terreno económico (la educación como un “bien” económico); y por la otra, posibilitó la cooperación en mayor escala de los organismos financieros internacionales con los gobiernos locales para financiar proyectos educativos, incorporados conceptualmente en el sector servicios.

- La “*mundialización de la educación*” supuso por otra parte, la conversión del ámbito educativo local en un sistema educativo. Este proceso fue impulsado por la UNESCO que buscó adaptar los sistemas educativos al desarrollo económico nacional a través de mecanismos como el de la planificación:

Al asumirse como sistema educativo, la educación ingresó al ámbito de la planificación y del control, ejes fundamentales de la modernización social y económica. A partir de las propuestas y estrategias de los modelos de desarrollo y planificación se reconfigura la educación nacional de los países latinoamericanos, dando forma a lo que hoy conocemos como sistema educativo. Tales modelos dan origen a un proceso de escolarización masiva de la población, ligado y en correspondencia con un proyecto de sociedad que priorizó el factor económico sobre el cultural (*Ibid.*, p. 51).

El tipo de modernización seguida por los países de América Latina, en particular por México, sin duda privilegió el aspecto económico relegando aquellos elementos culturales locales propios. La modernización se equiparó a la adquisición de las características del desarrollo occidental; en las disciplinas de la ciencia social se habló entonces de una *sociedad dual*, caracterizada por la existencia de elementos tradicionales o arcaicos y los correspondientes a una sociedad moderna emergente. Esta manera de concebir la modernidad implicó dejar de lado la diversidad cultural con que cuentan nuestros países, y esta difusión de los valores occidentales, fue acompañado de las políticas que marginaron crecientemente el sector rural a expensas de la inversión del excedente económico en la industria.

Por otra parte, el proceso de industrialización en los países latinoamericanos sobretodo en la primera fase, justificó su avance en la concentración del ingreso en los sectores más dinámicos de la sociedad, es decir, en los estratos de la burguesía. Más tarde cuando el marco de la estructura del mercado interno en el que se desenvolvía el esfuerzo industrializador se convirtió en un obstáculo para su continuación, se realizó una redistribución a favor de ciertos sectores sociales que corresponden a la clase media alta para ampliar esa base del consumo de los bienes duraderos. Sin embargo, numerosos especialistas, entre ellos, Vuskovic, han señalado que esa redistribución del ingreso se hizo a costa de los sectores de menores ingresos y no de parte de la burguesía. Así que en pleno desarrollismo, los sectores menos favorecidos por la modernización van a continuar perdiendo su participación en el ingreso nacional.¹⁹

¹⁹ Al interior de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM los académicos se dividieron en sus posturas, había aquéllos que señalaban de que la concentración del ingreso a favor de los sectores más dinámicos era temporal e indispensable en las primeras etapas del desarrollo industrial; hubo en cambio otros que denunciaron esta línea de política económica como contraproducente e injusta, tal fue el caso del fundador de la propia escuela, Narciso Bassols.

En este contexto la inversión pública va a adquirir un papel de primer orden como el eje alrededor del cual se tejerá el consenso social:

Este argumento llevó a la siguiente línea de pensamiento; “inversiones sistemáticas en educación aumentarían la productividad de la fuerza de trabajo, lo cual se traduciría en crecimiento económico” (Martínez, *op. Cit.*, p. 67)

Se equiparó el concepto de desarrollo económico con el de crecimiento de la producción nacional (PIB), y a decir de Martínez Boom, hubo una especie de acuerdo tácito en poner de manifiesto la importancia estratégica de la educación para el desarrollo económico. Desde la ciencia económica, tanto el Keynesianismo como la Teoría Neoclásica proporcionarían los argumentos para racionalizar esa conclusión. En este contexto la teoría del *capital humano* se constituyó en el paradigma que nutrió las políticas educativas del Tercer Mundo y de América Latina, en particular. Con base a los argumentos proporcionados por la *Economía de la educación* se justificó la intervención directa del Estado y la aceptación de la *asistencia internacional*, descansando ambas en el supuesto fundamental de que

El desarrollo educativo tenía beneficios que se extenderían más allá de lo que los individuos podían percibir (externalidades) y que era de incumbencia oficial promover ese desarrollo para servir el interés colectivo (el crecimiento económico, por ejemplo)”. Ello explica que la inversión en educación en las décadas de los años sesenta y setenta adquiriera proporciones nunca antes vistas en Latinoamérica estableciéndose como el soporte fundamental sobre el que descansa la masificación y expansión de la escuela (Martínez, *op. Cit.*, p. 68; cita a Reimers.)

La expansión de la inversión pública se convirtió en un elemento que proporcionaba legitimidad a un Estado que, por otra parte, quitaba recursos a los sectores sociales mayoritarios empobrecidos por el tipo de modernización adoptado:

Este optimismo educativo se extendió más allá de la productividad económica individual, llegando a adquirir una significación estratégica que atribuía a la escolarización la capacidad de proveer “mayor movilidad social y una mejor distribución del ingreso” y la presentaba como una fuente de desarrollo político y social” (*Ibid.*, p. 69)

1.2 El Estado desarrollista en México

A continuación, pasaré al estudio del caso de México y la forma en que se concretó históricamente el Estado desarrollista local. Amiya Kumaya elaboró una definición para este tipo de Estado:

Se trata de un Estado cuya prioridad -en términos de política gubernamental- es el desarrollo económico, por lo cual tiene la capacidad de diseñar instrumentos eficaces para alcanzar dicha meta. Estos instrumentos incluyen forjar instituciones formales novedosas, en lazar redes formales e informales de colaboración entre ciudadanos y funcionarios, y aprovechar nuevas oportunidades de comercio y producción redituables. Que el Estado gobierne el mercado o explote las nuevas oportunidades resultantes de éste, depende de la coyuntura histórica particular (Kumaya, 1998: 8).

El Estado mexicano se transformó en un Estado desarrollista al plantearse como meta la búsqueda de un desarrollo nacional a través del impulso al proceso de industrialización, y creó las instituciones que consideró necesarias para su realización. Especialistas han distinguido dos fases en el proceso de industrialización por sustitución de importaciones²⁰:

La primera etapa comienza después de la Revolución Mexicana y culmina en los años cincuenta. Estuvo caracterizada por

Un “contexto de crecimiento inflacionario y de sustitución no planeada de importaciones, gracias a la activa intervención estatal se forma en el país, si bien de manera incipiente, el sector productor de maquinaria y equipo” (Gracida; *op. cit.*, 16)

La segunda etapa se caracteriza aún por la reducida dimensión del sector de maquinaria y equipo, aunque “el avance industrial experimenta su mayor dinamismo y modernización”, posibilitado por estímulo de la producción de bienes

²⁰ Ver la crítica de Agustín Cueva al respecto líneas más arriba.

de consumo durables e intermedios y de la expansión del mercado mundial” (*Ibid.*). Durante esta etapa, la economía mexicana muestra un crecimiento constante y ascendente mostrado en sus tasas de crecimiento (1950/55, 1955/60 y 1960/65), alcanzando su nivel histórico entre 1960 y 1965. Sin embargo, “a partir de entonces, la curva exhibe un descenso continuo -desacelerado en los años del *boom* petrolero-, hasta alcanzar el nivel más bajo del periodo en 1982” (*Ibid.*, p. 14) La tasa de crecimiento del PIB para el periodo 1950-1970 estuvo en un promedio de 6.6% anual, en tanto la inflación alcanzó un 4.5% (*Ibid.*).

Otra forma de periodizar la etapa desarrollista es la siguiente:

- El milagro mexicano (1940-1958)
- El desarrollo estabilizador (1958-1968)
- El desvanecimiento del milagro (1968-1982) (Latapí, 1996)

El periodo conocido como el *milagro mexicano* se le denomina así debido a las altas tasas de crecimiento que presentó el sector agrario: “la producción del agro, que en 1935-1945 creciera a una tasa media anual de 2.8%, se desarrolla a un ritmo de 7.6% anual en el periodo 1946-56” (Cueva, *Op. Cit.*, p.185). Ese crecimiento es resultado en buena medida (esto es, 80%) en el incremento de la productividad del trabajo, resultado que va unido a la reforma agraria cardenista. En cuanto a la industria la producción industrial se duplicó entre 1946-56 (*Ibid.*, p. 187) Esta etapa de auge de la industria mexicana, fue posible a la existencia de una política proteccionista por parte del Estado mexicano; sin embargo, a partir de estos años emergerán problemas que se volverán crónicos: balanza comercial desfavorable, dependencia en la compra al exterior de maquinaria y tecnología, aumento de la deuda pública (debido a la expansión de las obras de infraestructura fundamentalmente) y el descuido del campo a favor de invertir las divisas principalmente en el sector industrial. Por otra parte, el Estado dio un impulso importante a la formación profesionalista con la creación de la Facultad de Economía y del Instituto Politécnico Nacional, la fuerza de trabajo intelectual que necesitaba para impulsar y sostener el esfuerzo industrializador.

El segundo periodo conocido como el *Desarrollo Estabilizador* comprendió los gobiernos de los presidentes Adolfo López Mateos y los primeros cuatro años de Gustavo Díaz Ordaz. Ambos tuvieron como objetivo continuar con el proceso industrializador, no obstante, su preocupación principal estuvo en la estabilización de precios y en la reducción del gasto gubernamental. Durante este periodo continuó el descuido de la agricultura, lo que generó la necesidad de una creciente importación de alimentos básicos. Por su parte el sector público fue creciendo, se

compraron a particulares empresas como Mexicana de Aviación y Aeroméxico, pero al mismo tiempo las empresas paraestatales se convirtieron en deficitarias representando un gasto creciente para el gobierno, generando la necesidad de acudir a mayor endeudamiento.

La etapa conocida como *el desvanecimiento del milagro*, presencié la emergencia a la luz pública de problemas que venían de tiempo atrás pero que habían permanecido a la sombra: creciente dependencia alimentaria, aumento de la deuda pública, ineficiencia del aparato productivo gubernamental, escasa competitividad del aparato industrial mexicano y la falta de consolidación del sector industrial de maquinaria pesada, dependencia tecnológica, problemas en la balanza comercial y de pagos. En medio de todas estas dificultades, el gobierno de Luis Echeverría Álvarez enfrentó la amenaza de cese de las inversiones privadas y la fuga de capitales, que terminaron por derrotar su proyecto reformista que pretendió entre otras cuestiones realizar una redistribución del ingreso a favor de ciertos sectores desfavorecidos con el dinero obtenido de una reforma fiscal que no pudo concretarse.

Para entender porque siguió este derrotero el desarrollo capitalista latinoamericano, y el papel del Estado en esa historia, abordaremos el estudio del Estado desarrollista desde dos planos: a) en la relación del país con el exterior, principalmente con los Estados Unidos; y b) en su función al interior como mediador de los diferentes intereses de clase.

a) En América Latina existió la intención por parte de algunos gobiernos desarrollistas de lograr una mayor autonomía frente al exterior²¹, y de llevar hasta sus últimas consecuencias el proyecto industrializador, es decir, hasta la consolidación de un sector de bienes de capital. Sin embargo, este proyecto enfrentó serios obstáculos provenientes del exterior, así por ejemplo,

²¹ Carlo Vilas define el concepto de *autonomía* la siguiente forma: “Autonomía implica siempre algún tipo de negociación entre actores. Mayor o menor autonomía estatal respecto de ciertos actores (empresas, sindicatos, otros Estados, organismos multilaterales) significa mayor o menor capacidad del Estado para definir objetivos y estrategias de acción, movilizar recursos, ejecutar políticas, reducir las restricciones que emergen de otros actores y de los escenarios que en conjunto configuran. Que se trate de actores “internos” (“nacionales”) o transnacionales, no es en sí relevante. Por su parte, soberanía significa capacidad de imposición de las decisiones estatales por encima de cualquier otro actor dentro del territorio de ese Estado. Lo que usualmente se considera deterioro o crisis de la soberanía es, en realidad, retracción de la autonomía estatal” (2000, p. 11)

Estados Unidos, por su parte, promovió -en tiempos del demócrata John F. Kennedy-la Alianza para el Progreso, como una forma de contener la creciente ideología autarquista y liberacionista en América Latina, reforzada por la Revolución Cubana de 1959. El programa de la CEPAL debió enfrentar también la oposición del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, que comenzaron a bloquear los préstamos hacía los países que implementaran, así fuera parcialmente, las reformas sugeridas por la CEPAL (Bagú, 1996, p. 155)

Cuando no bastaron los mecanismos de presión institucionalizados, la intervención militar fue la solución que implementaron los gobiernos norteamericanos.²² Sin embargo, el mecanismo más efectivo fue la introducción desde los años cincuenta de la inversión extranjera directa (IED) en los sectores estratégicos de las economías latinoamericanas, y que en las décadas posteriores fue ganando un lugar cada vez más prominente: abarcando a lo largo del continente desde la minería, la agroindustria, industria manufacturera y de transformación hasta el sector financiero. El número de subsidiarias en las actividades manufactureras creció en la siguiente forma: 1945 (182), 1950 (259), 1955 (367), 1960 (612) y 1965 (888). Con ello el control norteamericano del sector quedó “consolidado y sellada una nueva fase de nuestra dependencia” (Cueva, *op. cit.*, p. 194). Cueva señala que la “escasez” de capitales originada por el deterioro de los términos de intercambio, la creciente salida de divisas por concepto envío de las remesas por IED y servicio de la deuda implicó una creciente descapitalización de las economías latinoamericanas y “un cambio en el patrón de desarrollo capitalista de posguerra” (*Ibid.*, p. 197)²³. Las consecuencias serían determinantes para la evolución de las economías latinoamericanas, dado que la presencia de la IED terminó por distorsionar el sistema productivo latinoamericano.²⁴

²² Éste es el caso del presidente guatemalteco Jacobo Arbenz .

²³ Las remesas por IED y servicio de la deuda en 1955 representaban 24% de los requerimientos de divisas, y para 1970 alcanzan la proporción de 44% (Gracida, Op. Cit., p. 56) En la década de los sesenta México se había transformado de importador a exportador neto de capitales.

²⁴ Narciso Bassols denunciaba ya en el año de 1955 el papel nefasto que la IED estaba jugando en nuestro país. Así como también, el deslizamiento del Estado mexicano hacía la derecha conservadora y el abandono de los principios del Programa de la Revolución (Labra, 1985).

b) En cuanto al papel del Estado desarrollista como promotor del desarrollo económico fue planteado por la CEPAL como necesario en tanto América Latina había ingresado tardíamente al proceso de industrialización, y se esperaba que en un determinado momento las burguesías de la región tomaran un papel más activo. El Estado desarrollista latinoamericano representó los intereses de la burguesía local, y se enfrentó en no pocas ocasiones a la oligarquía cuando quiso hacer realidad sus reformas. Algunos estudiosos de la historia de la región han señalado que sin embargo, en nuestras sociedades la burguesía nació confundida con la oligarquía, y si no fue el caso, su debilidad fue su característica más notoria.²⁵ El estado desarrollista tampoco quiso o pudo apoyarse en las clases desposeídas para impulsar su proyecto reformista, cuanto más que el camino que siguió la industrialización implicó la regresión en la distribución del ingreso a favor de las clases medias altas y la burguesía (Vuskovic, *op. Cit.*, p. 35), resultado previsible y justificado con el argumento de que la concentración del ingreso en los sectores pudientes agilizaría la demanda y alentaría la dinamización del mercado interno. Así, la disminución de la parte del ingreso correspondiente a los salarios fue la tendencia predominante, en tanto la proporción de las ganancias presentaba un continuo ascenso (Cueva, *op. cit.*, p. 190) Incluso en la segunda fase de la industrialización era evidente que la gran concentración de ingreso imponía límites a la expansión del mercado interno, así que se tomó la decisión de extender los beneficios un mayor número de miembros de la clase media alta, pero esto nuevamente a costa de las clases bajas. Se modificó entonces el “perfil distributivo”, pero sin atenuar su regresividad global (Vuskovic, *op. cit.*, p. 36).

¿De qué forma afectó esta situación a los proyectos educativos de los países de la región?

En una primera etapa (años cincuenta), la ampliación de la escolarización formó parte de un proceso incluyente, que pretendió incorporar a la mayoría de la población al proceso de modernización social; a través de la extensión de los

²⁵ “El programa de sustitución de importaciones enfrentó numerosas dificultades. Tuvo la oposición interna de las oligarquías agroexportadoras y de sus alianzas con grupos militares. Las burguesías industriales, por su parte, demostraron ser menos nacionalistas de lo que se esperaba de ellas. Y, con excepción de Chile bajo el régimen de Allende, los gobiernos no impulsaron una reforma agraria profunda (aunque hubo algunos programas moderadamente reformistas), condición esencial para liberar la mano de obra agrícola y capitalizar el campo, en tanto el proteccionismo establecido para promover la sustitución de importaciones fue, en general, indiscriminado y sirvió para fortalecer una burguesía clientelar e ineficiente” (Bagú, *OP. Cit.*, p.155)

beneficios de la educación el Estado buscó tener garantizado “el ingreso, retención y calificación de la población por parte de la escuela” (Martínez, Op. Cit., p. 49), y en consecuencia, la generación de menor resistencia futura a los procesos de cambio. Este proceso dio lugar al fortalecimiento del Estado como “regulador social”.

En una segunda etapa (años sesenta y setenta), la creciente brecha de desigualdad social y las dificultades encontradas por las economías latinoamericanas para sostener favorablemente su desarrollo, daría lugar a un discurso que explicaba la existencia de las diferencias sociales con base a la creciente brecha educativa (reprobación, deserción, etc.), cuya solución requería del incremento de la inversión pública en el campo educativo, lo que correspondió a un proceso de masificación de la educación²⁶:

El discurso en torno a la educación generó una creciente demanda de servicios educativos por parte de la población, cambiando de modo radical sus necesidades y expectativas. La educación más que un gasto se convirtió en una inversión social necesaria y urgente que tenía que ser financiada por el Estado, demandada por la familia y apoyada por el conjunto de la sociedad. Es decir, el proceso de expansión y mundialización actuó, entonces como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad (factor de producción), instauraba aquélla en el horizonte de las necesidades de la población, como factor esencial de movilidad social (la educación como artículo de consumo) (Martínez, op. cit., p. 54).

En la primera etapa la aplicación de la planificación económica en el campo de la educación había servido para acoplarlo a las necesidades de la economía nacional, y ya para los años setenta, este “planteamiento integral” fue sustituido por una estrategia más globalizante: la tecnología educativa. Lo que permitiría un mayor control sobre los diferentes niveles del proceso educativo al plantear la transformación del sector educativo en un sistema educativo. En este proceso la Teoría General de Sistemas proveyó de los argumentos necesarios para la justificación de esta transición.

²⁶ A nivel mundial, se discutía acerca de la existencia de una crisis de la educación, lo que reforzó la estrategia de mundialización puesta en marcha por los organismos educativos y financieros internacionales, para someter a una nueva racionalización el campo educativo basado en la aplicación de la Teoría General de sistemas.

El argumento de la existencia de una *crisis mundial de la educación* proporcionó el contexto para justificar un nuevo proceso de modernización en el campo de la educación:

La modernización educativa comprende el conjunto de estrategias adoptadas desde distintas instancias y centros de poder con el fin de racionalizar la educación bajo la perspectiva de la mirada sistémica, de tal forma que los sistemas educativos se ordenen en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas de tal suerte que proporcionen respuestas flexibles a las presiones económicas que proceden de las agencias nacionales o internacionales (*Ibid.*, p. 15)

En la segunda etapa, se incorporaron nuevos elementos al discurso de la modernización educativa: la tecnología, mejor dicho, la transferencia de tecnología a los países pobres; la cual dependía de la formación de los recursos humanos calificados para su utilización, es decir de la disponibilidad de capital humano. Se dio entonces un gran impulso a la educación tecnológica. El nuevo proceso de racionalización educativa se reforzó con la incorporación de los planteamientos curriculares, cuyo impacto se dejaría sentir en la organización escolar, en los nuevos planes y programas de estudio de la región.

Aquí es donde podemos conectar el proyecto de modernización educativa de las décadas de los sesenta y setenta con las funciones del Estado desarrollista adoptadas dentro del marco vigente del modelo económico desarrollista. En esta etapa de la historia de América Latina sus gobiernos -amparados en la existencia de una crisis mundial de la educación- procedieron con el argumento de “la necesidad de realizar la transformación total de la educación conocida como modernización educativa, que consiste en construir un modelo de formación y de movilización que esté acorde con el desarrollo de las fuerzas productivas y el incremento de la productividad del trabajo”. Cuyo objetivo fundamental fue “racionalizar la educación de tal manera que se ordenara vinculándola a los propósitos del desarrollo” (*Ibid.*, págs. 50-51).

Efectivamente la transformación del sistema educativo se adaptó al *desarrollo de las fuerzas productivas* existentes, las cuales estaban insertas en un sistema productivo altamente dependiente de la importación tecnológica. Es decir, no hubo una propuesta gubernamental alternativa evidente en cuanto al desarrollo científico-tecnológico independiente que tendiera a romper con esta dinámica de

subordinación. Este aspecto constituye un factor estratégico que hace la diferencia entre un Estado desarrollista exitoso, de uno fracasado.

En este sentido, Amiya Kumar señala como rasgos característicos de un Estado desarrollista exitoso: su capacidad para imponer el rumbo de las inversiones extranjeras y nacionales, e impedir que las primeras se instalen en los sectores prioritarios (autonomía estatal); así como su capacidad por apropiarse de los desarrollos tecnológicos producidos en el exterior y adaptarlos a las condiciones internas, para después incubar su propio desarrollo tecnológico; la realización de una reforma agraria; la creación de nuevas instituciones que apoyen el desarrollo nacional, como es el caso de las educativas; “la capacidad de asignar impuestos y disciplinar las clases altas y bajas” (Kumar, págs. 8, 22, 47) y una determinación nacionalista.

Con base en estas consideraciones, Kumar califica a los Estados latinoamericanos como Estados desarrollistas fracasados. En el caso de la reforma agraria, con excepción de México, en el resto del continente fue inexistente, y señala que para el caso de Brasil la falta de ésta implicó que la oligarquía brasileña extendiera sus tentáculos reaccionarios a las ciudades y al aparato político del país, además

El estado no hizo ningún intento para imponer disciplina a los capitalistas nacionales o extranjeros. En la medida en que fallaba la inversión interna, la economía se volvía cada vez más dependiente del capital extranjero, comprometiendo la autonomía del estado incluso cuando los militares parecían controlar el aparato estatal” (59). Así también, “una base educativa pobre y la creciente desigualdad en la distribución perjudicaron gravemente el aumento de la productividad y la competitividad internacional de Brasil (Kumar, op. cit., p. 59).

A decir verdad, ese intento estuvo presente como posibilidad con el gobierno de Joao Goulart, y esa fue la razón por la que se produjo el golpe de estado de 1964. En el caso de México, la derrota del proyecto reformista de Luis Echeverría marcó los límites históricos del Estado desarrollista.²⁷ La bancarrota del proyecto de desarrollo autónomo era ya evidente en los años sesenta: el capital extranjero

²⁷ En México el consenso social del Estado desarrollista empezó a desgastarse seriamente en los años sesenta, el movimiento estudiantil de 1968 mostraba ya “el desgaste del sistema social y político en que se ha sustentado la modernización económica” (Gracida, op. cit., p. 63).

se había apropiado de los sectores productivos estratégicos e impuesto un proceso de pauperización absoluta de las clases trabajadoras (obrero y campesina). Los indicadores de subdesarrollo mostraban cifras records. (Cueva, op. cit., p. 200)

En este contexto, ¿qué papel fue asignado a las universidades públicas dentro del proceso de modernización económica de nuestro país?

Las instituciones de Educación Superior que serían los espacios más adecuados para el desarrollo científico y tecnológico del país, se encontraron frente a varias demandas del sistema político mexicano. Dentro del nuevo esquema de modernización se le imponía un papel de formador de recursos humanos especializados que proveyeran al sistema económico y político de los elementos necesarios para su reproducción, con especial énfasis en la eficiencia y el aumento de la productividad del trabajo. La función de la universidad de realizar investigación se caracterizó fundamentalmente por dedicarse a la de carácter básico; en razón a que las relaciones con la industria no eran funcionales, ni estrechas. El papel trascendental lo tenía que haber jugado el Estado y las empresas mismas. En cuanto a la universidad pública, en específico La Universidad Nacional Autónoma de México, la pretensión de colaborar en el desarrollo científico y tecnológico independiente siempre ha estado presente, sin embargo, está limitada por el lugar que ocupa en el entramado de instituciones que conforman al Estado mexicano. Aquí transcribo parte de una entrevista a uno de los funcionarios que ha ocupado puestos de alto rango dentro de la UNAM:

Yo creo que aquí hay un problema de fondo, que concierne más al sector empresarial que a la universidad. La industria en México es, en términos generales, muy poco creativa. Es una industria que no se desarrolla su propia tecnología, sino que la compra. Y no solamente compra la tecnología misma, sino también bienes de capital que traen la tecnología incluida y casi oculta, implícita.

El empresario mexicano prefiere adquirir tecnología en alguno de los grandes centros del mercado tecnológico que invertir su dinero a un plazo más largo -y a lo mejor con mayores incertidumbres sobre el futuro de su capital- para realizar investigación y procurar desarrollar su propia tecnología. En realidad, hacerlo le permitiría introducir productos novedosos al mercado, porque ésta es una de las cuestiones más importantes que atiende el ámbito tecnológico. Si la industria mexicana realmente estuviera ávida de investigación tecnológica, la universidad podría ser un gran apoyo para realizarla, pero es en la industria donde debe estar el motor principal. No creo que ayude mucho pretender que la universidad se transforme en un centro que ofrezca

tecnología a un mercado tradicionalmente alejado de la creación; algo así como “te compraría a ti y no a la compañía extranjera; pero tú, universidad, corre todos los riesgos” (Pérez Pascual, 2000: 11)

Continúa más adelante:

La investigación tecnológica tiene que partir de las necesidades del propio desarrollo industrial y tecnológico del país y no de una necesidad cultural de la universidad. Es la industria la que tiene que determinar qué tecnología necesita y en qué dirección requiere desarrollarla. De hecho, una parte importantísima de la investigación tecnológica tiene que ser desarrollada por la propia industria. (*Ibid.*, p. 11)

En las circunstancias de la industria mexicana caracterizada por su constitución de pequeñas y mediana empresas en más de un noventa por ciento, la iniciativa de innovar por parte de éstas es casi imposible sin la colaboración del Estado.

Como la producción del país se está dando, por lo que sea, en condiciones de subdesarrollo y dependencia económica, resulta entendible la incapacidad del empresario para buscar la construcción de una industria más agresiva y competitiva, que requiera su propia tecnología (*Ibid.*, p. 12).

En el caso de los países de desarrollo capitalista tardío como Japón y Corea del Norte, el Estado asumió un papel activo en cuanto al establecimiento de una estrecha relación entre empresas, universidad y el mismo Estado, lo que hizo posible dar el salto cualitativo en su desarrollo científico y tecnológico. El hecho de que en México, y en el resto de América Latina, hayan existido intentos serios al respecto o no, es motivo de otra investigación, lo que nos importa aquí, es el fracaso del objetivo de lograr un desarrollo económico independiente, que puede ser explicado en buena medida por la relación que nuestros países han establecido con los Estados Unidos y los PEC en general. En la medida en que México aceptó los lineamientos establecidos por los organismos financieros y no financieros internacionales para orientar asuntos de carácter interno como es el caso del sistema educativo mexicano, se halló en el terreno establecido por las grandes potencias, en el que se pusieron en juego, la reproducción de las relaciones de dependencia y subordinación, a través de la importación de

tecnología y desarrollo científico extranjero, y de los convenios de cooperación económica y técnica.

Los mecanismos de subordinación se diseminaron y se hicieron menos evidentes, consolidando una nueva fase de la dependencia, que coincidió en tiempo con el mayor control por parte del capital extranjero del aparato productivo nacional. Pero este proceso coincide también con la agudización de las luchas de liberación nacional en América Latina, y la emergencia de la protesta en algunos de los sectores urbanos que el proceso de expansión de la industrialización (estudiantes, profesionistas, etc.) había hecho posible, y que se volvían críticos del régimen político autoritario. En México, en la década de los sesenta, los movimientos ferrocarrilero, médico y estudiantil fueron la expresión de esas condiciones. Los mecanismos de control político y social existentes evidenciaron en esta etapa sus límites.

Por una parte, la estrategia proveniente de los centros imperiales se refinó:

La lucha por la racionalización de los recursos y de la inversión, planteada desde la estrategia del desarrollo a los llamados países subdesarrollados, puso en funcionamiento dos grandes mecanismos: la profesionalización y los procesos de institucionalización. En cuanto al primero, los avances científicos en todos los órdenes ofrecieron nuevas alternativas teóricas y prácticas de formación de recursos humanos, desde los modelos económicos y sociológicos hasta las técnicas de planificación, técnicas agrícolas, etc., especialmente adecuadas para explicar, describir, caracterizar y ofrecer posibles soluciones a los factores objetivos del subdesarrollo. Con ello se inició un proceso intensivo de transferencia a América Latina de formas y modelos de ciencia y conocimientos desarrollados especialmente Estados Unidos (Martínez, *op. cit.*, p. 85).

En ese periodo y en esas circunstancias tuvo su origen también la *teoría de la dependencia*, que denunció los resultados negativos del proceso de desarrollo seguido en América Latina, así como la disyuntiva histórica del momento: un cambio radical que transformara las condiciones estructurales de América Latina o la posibilidad de la amenaza de que el fascismo puesto en marcha en el Brasil por los golpistas se extendiera al resto de los países latinoamericanos. La posibilidad de una transformación progresista de la realidad latinoamericana se fue liquidando cada vez más (Argentina, Uruguay, etc.) Sin embargo, el declive del Estado desarrollista no fue sólo producto de su fracaso en el plano económico, sino

también de una derrota militar. El acontecimiento que marcó el límite histórico del Estado desarrollista para América Latina fue el golpe de estado en Chile.

La CEPAL tuvo gran influencia en los gobiernos de América Latina hasta 1973, momento del derrocamiento sangriento de Salvador Allende y la entronización violenta de los principios neoliberales, sustentados por lo general en dictaduras militares en casi todo el Cono Sur (Bagú, *op. cit.*, p.154)

En México, después de la represión del movimiento estudiantil de 1968, y la posterior política de conciliación del Estado hacia el sector universitario con vistas a la recuperación de espacios de legitimidad, se generaron las condiciones que posibilitaron la consolidación de un proyecto político-cultural en las universidades públicas, y en particular en la UNAM, que logró instituirse con las reformas de los años setenta, y cuya expresión más acabada serían los planes de estudio en el área de ciencias sociales. En este contexto, la teoría de la dependencia alimentó con ideas, y que junto con el marxismo, alimentarían este proceso por el cual muchos estudiantes del nivel superior, entre ellos los economistas de la Facultad de Economía harían suyo el *modelo de identificación* que los proyectaba como *agentes de cambio social*, y en cuyo imaginario se encontraba la posibilidad de contribuir a la construcción de un país soberano e independiente a través de su inserción en las estructuras del Estado, y en otros casos, participando en las luchas sociales de la época.

1.3 La transición del modelo desarrollista al modelo neoliberal

La transición del modelo desarrollista al modelo neoliberal ocurrió formalmente con el fin del gobierno de José López Portillo y el comienzo del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado. El tipo de negociación del pago de la deuda externa en el año de 1982 que encabezó el secretario de Hacienda Jesús Silva Herzog, impuso al país la aceptación incondicional de las medidas de ajuste estructural diseñadas por el Fondo Monetario Internacional. De ahí que la renegociación de la deuda externa de aquel momento, haya sido conocida como el Caballo de Troya de las políticas neoliberales. Pero, ¿cómo ocurrió la transición?

Durante el sexenio de José López Portillo se había accedido a un viejo mecanismo usado por los gobiernos mexicanos precedentes, recurrir a la contratación de los créditos externos para obtener las divisas necesarias que pudieran ayudar a cerrar la brecha existente entre el ahorro y la inversión y afrontar el déficit crónico en la balanza comercial y de pagos. En consecuencia, la importancia de la deuda externa aumentó para nuestro país a lo largo del sexenio: el descubrimiento de nuevos yacimientos petroleros y la existencia de una abundante cantidad de petrodólares en el mercado financiero mundial que abarató coyunturalmente los créditos internacionales, hicieron creer al gobierno mexicano que la contratación de nueva deuda con los acreedores extranjeros podría fácilmente pagarse una vez que se obtuvieran las divisas provenientes de la venta de petróleo. Sin embargo, a la larga esto se convirtió en una trampa, dado que la caída de los precios del petróleo coincidió con el aumento de las tasas de interés en el mercado financiero internacional.²⁸

Aunque la transición al modelo neoliberal como fundamento de las políticas públicas está fechado en 1982 con los cambios de sexenio, los gobiernos de Luis Echeverría y José López Portillo se habían visto obligados a firmar convenios (Cartas de Intención) con el FMI a raíz de la devaluación del peso mexicano en diciembre de 1976. A partir ese momento, la política económica quedó sometida a los principios de la ortodoxia monetarista plasmados en las cláusulas de desempeño (Gracida, 2004: 84). Entre los acuerdos firmados estuvieron: la liberalización comercial, la implementación de una estrategia contractiva basada en los recortes del gasto público y la imposición de topes salariales. El objetivo de la estrategia fue estabilizar la economía, combatir la inflación, el déficit público y mejorar el saldo negativo en las cuentas externas. Ya para fines de 1977, el cumplimiento de las exigencias de las autoridades financieras internacionales había logrado deprimir la actividad productiva (*Ibid.*, págs. 84-85). Sin embargo, el descubrimiento de nuevos yacimientos petroleros permitió al gobierno de JLP deshacerse al año siguiente de los compromisos contraídos con el FMI. Así en 1978 el gobierno decide aplicar una estrategia expansiva, e impulsar la reconversión productiva de la industria.

Los crecientes ingresos petroleros permitieron al gobierno de JLP sortear las dificultades que la economía nacional había venido acumulando. Recordemos,

²⁸ Ya para finales de los años setenta, México era el país más endeudado del mundo (Gracida, *op. Cit.*, p. 19).

desde mediados de la década de los sesenta los principales indicadores económicos mostraban dificultades: de hecho la balanza comercial mostraba un déficit crónico desde principios de los años cincuenta (con excepción del año de 1954); la evolución del país se hizo “menos dinámica y más fluctuante hasta desembocar en 1976, en una profunda crisis que anuncia el agotamiento del esquema seguido”²⁹ Las manifestaciones cuantitativas de esta situación fueron los desequilibrios financieros (déficit público y saldo negativo en cuenta corriente) en una proporción no vista hasta entonces (y el consecuente colapso de la estabilidad monetaria y de precios).

Durante las administraciones de LEA y JLP, la crisis económica y la erosión del consenso político social habían generado importantes desacuerdos al interior de la élite gobernante.

A pesar de que nuevos espacios empiezan a abrirse, la disputa por la nación, como ha sido llamada, tiene todavía como escenario privilegiado el ámbito estatal, donde históricamente se han venido concertando las posturas y los intereses contradictorios de los actores sociales, y su relación con el Estado (*Ibid.*, p. 21).

Los desacuerdos giraron principalmente en torno a la naturaleza de la política económica instrumentada y de la reforma política proyectada. Los actores en conflicto buscaron definir un proyecto de nación, así que, en tanto, la disputa de los actores giró alrededor de dos estrategias: La primera busca salvar los obstáculos del desarrollo seguido hasta entonces mediante reformas que renueven las bases organizativas del sistema económico; mientras que la segunda, propone cambios estructurales acordes con los cambios en la economía mundial y puestos en la agenda de los organismos financieros internacionales.

El triunfo de esta última opción va a ser el resultado del desenvolvimiento histórico del país, de la incapacidad del Estado desarrollista y de la sociedad mexicana por corregir el derrotero seguido fundamentalmente desde los años

²⁹ “Es así como la expansión de la economía, tras alcanzar un nivel histórico de 7%, entre 1960 y 1965, disminuye de manera constante, y manifiesta profundas variaciones en los quinquenios siguientes. En 1976 se registra un ritmo de crecimiento medio anual de 2.1% y, en 1979, de 8%” (Gracida, *op. cit.*, p. 19). Es así como la expansión de la economía, tras alcanzar un nivel histórico de 7%, entre 1960 y 1965, disminuye de manera constante, y manifiesta profundas variaciones en los quinquenios siguientes.

cincuenta; pero también de las derrotas del movimiento de los Países No Alineados, vanguardia de las luchas del Tercer Mundo.³⁰

Este periodo de transición no dejó de tener impacto dentro de la vida de las universidades públicas mexicanas; en particular en la UNAM, donde se confrontaron proyectos antagónicos de modernización. Uno estaría encabezado por el rectorado de Pablo González Casanova (1970-1972), y el otro por Guillermo Soberón (1973-1976 y 1977-1980). El primero representaba “una voluntad emergente en la universidad por modificar las relaciones entre el mundo académico y la sociedad desde una perspectiva nacional y popular” (Guevara, 1988, p. 113) En 1970 cuando asumió el cargo, González Casanova declaró que su idea de reformar la universidad tenía como finalidad el que ésta pudiera contribuir al desarrollo democrático e independiente del país (*ibid.*, p. 114) Para Pablo González Casanova, la masificación de la universidad no era incompatible con la calidad educativa.

En cuanto al proyecto de Guillermo Soberón, se trató de una modernización conservadora cuya prioridad fue “la estabilización política de la universidad y la contención de su crecimiento” (Kent, 1990: 17)

Según Gilberto Guevara Niebla, las funciones que la universidad pública tuvo con el desarrollismo fueron limitadas a: a) Formar cuadros profesionales que se emplearon en el Estado y en la empresa privada, b) Servir como medio de promoción social, atendiendo principalmente la demanda de la clase media, c) Formar cuadros fundamentalmente para el sector servicios, d) Difundir la cultura, que no es lo mismo extensión de la cultura, por ejemplo, relacionar la actividad académica con las masas trabajadoras y, e) Conservó la investigación como una actividad secundaria, la cual siguió pautas aleatorias (Guevara, *op. cit.*, pp. 108-109).³¹

³⁰ “La “Nueva Derecha” fue implacable en su trato con el Tercer Mundo, al que hizo sentir todo su peso en los campos ideológico, económico, político y militar”. En el terreno ideológico-cultural la administración Reagan declaró una guerra a muerte a la UNESCO hasta quebrar la orientación tercermundista que ella había llegado a adquirir. Luego vino la derrota del proyecto “Nuevo Orden Económico Internacional” en 1981 (presentado por Luis Echeverría en la 3ª. Conferencia de la UNCTAD en 1972 (Cueva, *op. cit.*, p. 250).

³¹ Señala este investigador que, en el caso de la UNAM, ésta “tendió a adaptarse a las exigencias específicas que le planteaba este tipo aberrante, antinacional y antidemocrático de desarrollo” (Guevara, *op. cit.*, p. 108).

En el contexto de los años 70 dos proyectos se encontraban en lucha dentro de la universidad pública, y la UNAM no fue la excepción, la que representaba la visión de la universidad como una universidad pública y democrática, al servicio de los intereses que fortalecieran el proyecto de nación, incluyendo a los sectores más empobrecidos de la sociedad. Y por otra parte, el proyecto encabezado por el rector Guillermo Soberón, que sostiene una visión liberal y meritocrática de la universidad. Esta lucha de proyectos influyó en los actores sociales al interior de la universidad, en lo que corresponde a los enfoques y contenidos que predominaron en los planes de estudio, por ejemplo, en la Facultad de Economía se aprobó el plan de estudios de 1974, con una fuerte influencia marxista producto de las luchas estudiantiles de 1968 y de los años 70. Mientras que, a nivel internacional, esta época se caracterizó por las reivindicaciones de los países del Tercer Mundo en el escenario internacional (OPEP, UNCTAD, etc.).

1.4 La globalización y la crisis capitalista

La crisis mundial que emerge en el escenario mundial en 1973 marca el fin del largo ciclo de prosperidad que comenzó después de la Segunda Guerra Mundial; también marca el final del periodo de la *Pax Americana*, durante la cual el dólar había permanecido como la divisa internacional hegemónica. En la segunda mitad de los años sesenta la recuperación plena de las economías europeas era ya un hecho, lo que significó una mayor competitividad en el ámbito mundial, tanto en el sector agropecuario como en el industrial y de servicios. Para los años setenta las fluctuaciones económicas no pudieron ser resueltas con efectividad por las políticas anticíclicas keynesianas, por lo que pasaron a ser cuestionadas por parte de los gobiernos de los países capitalistas avanzados y los organismos financieros. Los problemas de sobreproducción y sobreacumulación presentes en las economías centrales, significaron el comienzo de una guerra comercial no vista por décadas. Las quiebras diarias de empresas y bancos comenzaron a ser parte del panorama económico mundial, y la hegemonía del capital financiero internacional empezó a reconfigurar el escenario global atacando al capital industrial nacional en sus eslabones más débiles.

Carlos Marx señala que el despliegue de la crisis capitalista implica también la creación de las condiciones para su solución, a través de la destrucción de capital (moral o físicamente) que aligera los problemas de sobreacumulación, la revolución de las fuerzas productivas (tecnología y organización del trabajo) que resulte en una mayor productividad del trabajo, y por tanto, en la modificación

entre el tiempo de trabajo socialmente necesario y el tiempo de trabajo excedente. En la actualidad lo que presenciamos es la marcha de una tercera revolución tecnológica; la destrucción cotidiana del capital más ineficiente; la transformación de las condiciones de producción, de la cadena de montaje (fordismo) a la flexibilización laboral³²; la modificación de la división internacional del trabajo en desmedro de algunas de las antiguas ventajas comparativas de las que disfrutaban los países del Tercer Mundo.³³

De acuerdo a estas transformaciones ocurridas en la economía mundial las economías latinoamericanas han sufrido con gran severidad la crisis capitalista.

La capacidad de América Latina de operar con cierta autonomía y de gravitar en el escenario mundial viene reduciéndose desde hace décadas, y los acontecimientos recientes en nada han contribuido a frenar el retroceso. En los últimos treinta años la participación latinoamericana en el comercio mundial disminuyó casi dos tercios; una contracción similar se registró en materia de ingreso relativo por habitante. En 1960 la región representaba casi 8% del comercio mundial; veinte años más tarde participaba con menos del 6%, y en 1990 con 3.3%. Este año las exportaciones combinadas de América Latina, una región de más de 430 millones de habitantes, sumaron menos de \$130 mil millones, cifra inferior a la de las exportaciones de Holanda (más de \$131 mil millones) con 15 millones de habitantes. En 1960 el PIB por habitante de la región representaba el 22% del PIB por habitante promedio de los países

³² Sin embargo, es indudable que la introducción de equipos y tecnología electrónicos se incrementó, sobre todo, mediante la descomposición del proceso de producción, lo que permitió reducir los costos de producción y montaje de componentes electrónicos por medio de la utilización de la mano de obra barata disponible en los países en desarrollo; a su vez, esto abrió el camino a los programas de racionalización basados en equipos y tecnología electrónicos. Tampoco puede dudarse que la transferencia de la producción a nuevos emplazamientos –o aun su sola inminencia- obligó también a otros sectores a acelerar la racionalización de la producción (como en el caso de la industria textil y de la siderurgia) para mantener la competitividad (Froebel;1978: 831).

³³ En su mayor parte, los países del Tercer Mundo “se integraron en la economía mundial en desarrollo como mercados para los productos manufacturados en los PIT (países industriales tradicionales), y como proveedores de materias primas agrícolas y minerales (y, a veces, de fuerza de trabajo, como es el caso de los esclavos africanos para las plantaciones estadounidenses de algodón y caña de azúcar). Esta antigua o “clásica” división internacional del trabajo está a punto de ser reemplazada. Hace unos diez años comenzó en varios países en desarrollo, un proceso de industrialización (parcial) orientada hacia el mercado mundial” (*Ibid.*, p. 832).

de la OCDE; en 1970 era menos del 18% y en 1987 12.5%. Estas cifras revelan la contracción del nivel de actividad económica de los países de la región junto con el deterioro de su capacidad negociadora y una creciente marginalidad en los asuntos internacionales” (Vilas, 1994, pp. 12-13)

En América Latina los procesos de reestructuración económica encaminados a la formación de una nueva División Internacional del Trabajo (DIT), comenzaron desde los años sesenta en Brasil después del golpe de Estado de 1964. A decir de Agustín Cueva, no se trataba de fenómenos transitorios sino de todo un nuevo “modelo” de desarrollo, y por lo tanto de acumulación:

Consiste en la creación deliberada de una “ventaja comparativa” que permita a la economía subdesarrollada “superar” su falta de autodinamismo, insertándose en el sistema capitalista ya no sólo en calidad de productora de bienes primarios, ahora también como proveedora de mano de obra barata (abaratada) para cierto tipo de actividades industriales que con este flamante “atractivo” empiezan desde el “centro” hacia la “periferia (Cueva, *op. cit.*, pp. 223-224)

El nuevo modelo desencadenó un proceso de pauperización absoluta de la clase obrera, el desplazamiento del capital nativo por el monopólico multinacional; y el fin del sueño de lograr la segunda fase del proceso de industrialización: la producción de bienes de capital. Agustín Cueva señala que “la nueva relación del Brasil con el gran capital internacional, iniciada en 1964, significó en cierta forma *una reversión* del proceso de sustitución de importaciones” (*Ibid.*, pp. 225-226). El mismo significado tendrá la instalación de las “maquiladoras” en el norte de México a partir del segundo lustro de los años sesenta. La misma CEPAL confirma la formación de la nueva DIT basada en la “ventaja comparativa” de las diferencias salariales entre los países desarrollados y subdesarrollados, aunque no su vinculación con los procesos de pauperización.³⁴

El proceso de reestructuración económica y social comenzó a implementarse primeramente en los Países del Cono Sur en los años setenta con las dictaduras militares, y más tarde en los países exportadores de petróleo, como el caso de

³⁴ “El proceso de pauperización absoluta, que comenzó por afectar de manera casi exclusiva a las clases obrera y campesina, alcanza ahora a sectores cada vez más amplios de las propias capas medias” (Cueva, *op. cit.*, p. 229).

México, hasta 1982. Dicho proceso puede calificarse como de cancelación del Estado desarrollista en general, así como su faceta de Estado “Benefactor”. La firma de las Cartas de Intención con el FMI significaron la “rendición incondicional a los intereses del capital monopólico” en un nivel sin precedentes; y junto con los programas sectoriales del BM, lograron dismantelar el sector capitalista industrial del Estado desarrollista, “último bastión del nacionalismo burgués” (*Ibid.*, p. 233) Las nuevas alianzas pudieron percibirse: capital monopólico extranjero con la tecnocracia civil-militar, atadas por relaciones económicas, políticas e ideológicas.

El nuevo modelo económico que vino a sustituir al modelo desarrollista fue denominado como neoliberal, y las políticas que se implementarían recibirían el nombre de neoliberales. Para que estas políticas tuvieran menos resistencia al ser aplicadas tuvo que tejerse todo un discurso que justificara los cambios drásticos que vendrían a aplicarse a las sociedades de todo el mundo, y en particular a las latinoamericanas. El discurso de la *globalización* fue construido en los países desarrollados como un arma ideológica para desarmar al *Welfare State*. El término surge en los años ochenta ligado a las operaciones de las empresas multinacionales (Guillén, 2003, págs. 26-27), pero en los años noventa se elaboró como un discurso por parte de los centros de poder de los países capitalistas desarrollados. Algunos economistas de renombre, entre ellos John Kenneth Galbraith, declararon en 1997 que la globalización no era un concepto serio, sin embargo, fue tal la difusión del discurso que terminó por convertirse en una especie de paradigma. De hecho, algunos de sus críticos trataron de evadir su uso, pero éste fue aceptado de tal forma que hubo que tomarlo de referencia pero desde una perspectiva crítica. En México, John Saxe-Fernández y en Argentina, Carlos Vilas procedieron a elaborar los primeros estudios de este discurso con vistas a denunciar su función ideológica.

Jonh Saxe-Fernández propone que el discurso de la globalización sea analizado desde una doble perspectiva:

a) La globalización como categoría científica: “como un concepto cuyo referente histórico y empírico está centrado en largo proceso multiseccular de la internacionalización económica que se observa en el periodo posrenacentista” (Saxe-Fernández, 2000: 269).

b) La globalización vista desde la sociología del conocimiento. Desde esta perspectiva se puede comprender el uso del discurso en su función ideológica. Como un discurso acrítico, ahistórico y determinista, y sin sustento científico. Esta sería la *versión pop* del globalismo, tal como la denomina James Petras.

Carlos Vilas enlista una serie de proposiciones que vendrían a ser el núcleo de la ideología de la globalización:

- La globalización es un fenómeno nuevo
- Se trata de un proceso homogéneo
- Es, asimismo, un proceso homogeneizador: gracias a la globalización todos seremos iguales.
- La globalización conduce al progreso y al bienestar universal
- La globalización de la economía conduce a la globalización de la democracia
- La globalización acarrea la desaparición progresiva del Estado o al menos una pérdida de importancia del mismo. Los Estados nacionales están en vía de desaparición y la soberanía se ha vuelto un concepto obsoleto. (Vilas, 1999: 70)

Este discurso:

Se trata de una ideología conservadora que encubre la realidad para inhibir la voluntad de cambiarla. Como toda ideología conservadora, enfoca selectivamente al mundo de acuerdo a una configuración de poder dada, a la que trata de preservar y consolidar. Así presenta como necesaria e inevitable una configuración contingente de la realidad, y como producto de la dinámica immanente de la técnica lo que es en realidad producto de particulares decisiones en función de objetivos e intereses específicos. La dinámica egoísta del mercado y la búsqueda de la ganancia pecuniaria por encima de cualquier otra consideración son exaltadas como la realización de la razón y del progreso, postulando como un avance hacia la modernidad, e incluso la “posmodernidad”, lo que en muchos aspectos es un regreso a las modalidades más perversas y depredadoras del capitalismo decimonónico” (Vilas, 1999: 70)

En México durante los años noventa el discurso de la globalización sirvió como un tranquilizante para adormilar las inteligencias, así las reformas estructurales fueron presentadas como de una urgencia mayor, había que subirse al tren de la modernización antes de que se nos escapara esa posibilidad de las manos. El Tratado de Libre Comercio sería la puerta de entrada al Primer Mundo, y fue tal la propaganda que la misma clase media se constituyó en un sector que apoyó o por lo menos vio con buenos ojos las reformas salinistas. Algo similar sucedió en el resto de los países de América Latina, donde intelectuales, otrora de izquierda, aceptaron sin mayor problema la *versión pop* de la globalización - utilizo la denominación *pop* de la globalización para designar al discurso oficial, y es una categoría que elaboró James Petras para caracterizar las falacias de dicho discurso-, tal fue el caso de Octavio Ianni en Brasil, Roger Bartra en México. Por otra parte, la socialdemocracia a lo largo y ancho de América Latina, abandonó su

antiguo discurso y declaró obsoleto hablar de socialismo y de lucha de clases (véase PRD en México).³⁵

Otra forma de entender el discurso de la globalización será la propuesta de Joachim Hirsch, de la Universidad de Frankfurt, quien considera que la globalización no sólo es un discurso para legitimar las políticas neoliberales, sino que se trata de una *estrategia* elaborada por los estados capitalistas centrales y sus empresas multinacionales para enfrentar la crisis mundial y construir una nueva configuración del mundo de acuerdo a sus intereses. Las dimensiones de esta estrategia son:

- Una dimensión técnica: relacionada con la tercera revolución tecnológica y la transformación de los procesos productivos.
- Una dimensión política: relacionada con el fin de la guerra fría, la conformación de un mundo bipolar y la emergencia de los Estados Unidos como la potencia militar vencedora.
- Una dimensión ideológica-cultural: relacionada con la universalización de determinados valores y de ciertos modelos de consumo capitalista.
- Una dimensión económica: relacionado con la liberalización comercial y financiera.

Esta última interpretación de los procesos mundiales en curso nos aporta nuevos elementos al mostrarnos que los cambios son multidimensionales, y trascienden el ámbito económico, y por ello, rebasan el antiguo concepto de *internacionalización de capital*.

En la primera década del 2000 los resultados de la aplicación de las políticas neoliberales han puesto en evidencia muchas de las falacias del discurso de la globalización: no hay mayor bienestar sino más polarización; no hay más oportunidades de empleo, sino despidos masivos; no hay menos corrupción, sino extensión de la corrupción en todos los niveles de gobierno, etc.³⁶

³⁵ La socialdemocracia y su papel en la transición sudamericana y el papel de los “cientistas” sociales como sus teóricos: “más empeñados en “aplar” las expectativas de las masas y frenar su inclinación al cambio, que en tratar de darles forma y hacerlas históricamente viables” (Cueva, *op. cit.*, p. 274). Asimismo, la democracia pasó de ser concebida como un asunto electoral, sin ninguna dimensión social y económica.

³⁶ Pablo González Casanova afirma que “la globalización se entiende de una manera superficial, es decir, engañosa, si no se le vincula a los procesos de dominación y de apropiación” (González Casanova, 1998: 12)

1.5 El modelo neoliberal y el papel del Estado

En México, las políticas neoliberales comenzaron a aplicarse una vez que “el gobierno empezó a abandonar el nacionalismo económico”, lo cual ocurrió a partir del sexenio de Miguel de Madrid, y fue acelerado por el gobierno de Salinas (Lindau, 1992, p. 88) El modelo neoliberal que se fue conformando desde los años ochenta tuvo propósitos muy distintos al de su antecesor, como el de aplicar las famosas reformas estructurales de acuerdo a las exigencias planteadas por los organismos financieros internacionales. Mientras el FMI exigió la aplicación de una estrategia macroeconómica consistente en la reducción del gasto público, la estabilidad cambiaria e inflacionaria, con el fin de garantizar los pagos de la deuda externa; el BM diseñó los programas por rama, entre los que se encuentran la salud, la educación, las pensiones, la agricultura, el sector energético, etc. El alcance de estos programas fue ampliándose en la medida en que creció el endeudamiento externo y el pago del servicio.

Las políticas neoliberales han sido conocidas con el nombre del *Consenso de Washington*, y se pueden resumir en un decálogo de políticas económicas:

- “La liberalización del comercio exterior, del sistema financiero y de la inversión extranjera;
- La orientación de la economía hacia los mercados externos;
- La privatización *per se* de las empresas públicas;
- La desregulación de las actividades económicas;
- La estricta disciplina fiscal (esto es, el equilibrio ingreso/gasto público como fin a ultranza, que cancela el papel activo de la política fiscal para regular el ciclo económico);
- La erradicación de los desequilibrios fiscales previos, no mediante una mayor recaudación tributaria sino a través de la reducción de la inversión y el gasto público (que conduce a la supresión o reducción de programas de fomento económico general y sectoriales);
- Una reforma fiscal orientada a reducir las tasas de impuesto a los ingresos mayores, ampliando en contrapartida la base de contribuyentes,
- Un adecuado marco legislativo e institucional para resguardar los derechos de propiedad”. (Calva, 2004: 63)

La aplicación de las políticas neoliberales ha pasado por tres generaciones de reformas:

- *Primera generación (1982-1988):*

Se aplican los primeros pasos para la apertura, como la eliminación de cuotas y la reducción de aranceles y la incorporación de México al GATT, (la actual Organización Mundial de Comercio, OMC).

- *Segunda generación (1988-1994):*

Mayor apertura a la inversión extranjera, liberalización en los mercados de dinero (DEUDA INTERNA, CETES y tesobonos) y de capital (acciones) que permitió la inversión extranjera (directa y de cartera); se negocia el TLCAN.

- *Tercera generación (1994-2003):*

Apertura al capital extranjero sin restricciones de carácter estratégico, ecológicas o de otra índole, incluyendo el sector bancario. Inversiones extranjeras en los servicios públicos básicos: energía, agua, salud, seguridad social, educación, agricultura, etc. (Ánima, 2004:101)

La implantación del modelo económico neoliberal requiere de la transformación de las instituciones correspondientes al modelo anterior, comenzando por el significado mismo de la intervención del Estado. Diferentes autores coinciden en que su aplicación ha significado la ruptura del pacto revolucionario plasmado en la Constitución Mexicana de 1917, y ha conllevado a la apertura indiscriminada en todos los sectores económicos, en las áreas estratégicas como ferrocarriles, electricidad, puertos, aeropuertos, petróleo, etc. (Saxe-Fernández, 2000: 274; Ánima, 2004: 98). La ideología económica y social de la Revolución Mexicana plasmada en dicho documento había asignado al Estado funciones como: la intervención del Estado y promotor activo del desarrollo económico, regulador del comercio exterior y del mercado de bienes y servicios básicos, inversionista en áreas estratégicas y promotor del bienestar social mediante la legislación y las instituciones (salud, educación, servicios básicos, etc.) (Calva, *op. cit.*, p. 63).

Por otra parte, el papel asignado a la educación dentro del proyecto de modernización económica vuelve a ser colocado como un elemento fundamental para los propósitos de alcanzar mayores niveles de competitividad del país en el concierto de la economía mundial. En el discurso se hizo énfasis en la prioridad de formar cuadros técnicos para apoyar las empresas exportadoras, y una de las medidas que resaltan con respecto a la educación superior será la creación de las Universidades Tecnológicas (UT). La hegemonía neoliberal va a significar para las universidades públicas una reconversión de su institucionalidad, conformada históricamente para dar respuesta a una sociedad muy distinta a la que emergía en los años noventa. La publicidad oficial insistió en su carácter ineficiente, y en la pésima calidad de la educación impartida por ellas. Frente a esa situación, los

gobiernos neoliberales diseñaron políticas educativas para orientar las reformas administrativas y curriculares para la modernización de la educación superior, que las hiciera funcionales a la nueva *realidad* de la economía mundial. Durante el periodo neoliberal el Banco Mundial tendrá un papel protagonista en el diseño y supervisión de las políticas educativas de los Estados nacionales como México. La existencia de un *cogobierno* es el correlato de la pérdida de la autonomía del Estado mexicano, pero esta situación será consecuencia no de la existencia de fuerzas económicas determinantes que colocan a las empresas multinacionales por encima de los Estados Nacionales, sino de decisiones políticas tomadas en el pasado.

A fines de los ochenta y durante la década de los noventa, la estrategia neoliberal pregonó los efectos negativos de una activa participación del Estado: corrupción, ineficiencia y falta de oportunidades a la inversión privada; y justificó la transferencia de algunas de las antiguas funciones del Estado a particulares y al mercado. En los hechos las cosas han sido un tanto distintas: El Estado perdió muchas de las funciones que tuvo en el pasado, pero su papel ha sido muy activo a la hora de implementar las políticas neoliberales, favorecer a las empresas multinacionales y al gran capital nacional mediante subsidios y una política fiscal regresiva, asignar los nuevos negocios a sus socios, llevar a cabo el rescate bancario, carretero, entre otros (“Estado de bienestar al revés”); poner topes a los incrementos salariales y reprimir las manifestaciones de inconformidad.

El modelo neoliberal después de casi treinta años de su implementación se ha consolidado a pesar de las fuertes resistencias: la presencia del FMI y del BM se encuentra en todos los sectores estratégicos de la economía mexicana y en las instituciones públicas de carácter social, sometiéndolos a fuertes impactos económico-políticos. Es necesario poner de relieve que la aceptación de las exigencias del FMI y del BM y la firma de compromisos para la supervisión de su ejecución, ha representado una “sistemática y creciente subordinación y desnacionalización del proceso de toma de decisiones domésticas en áreas cruciales, afectando de manera grave la economía popular, el interés público nacional (entendido como el interés de la mayoría de la población mexicana), la soberanía y la seguridad nacional” (Saxe-Fernández, 2007: 6) James Petras ha denominado a este fenómeno como la existencia de un *cogobierno*.

El alejamiento del Estado de sus viejas funciones en los años noventa, dio lugar al crecimiento de las ONGs que asumieron algunas de las tareas que antes tuvo el Estado, y que el BM tuvo un papel activo en promocionar. Desde el gobierno de Salinas de Gortari también se habló de la importancia de crear una Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), en medio de una situación de creciente violación a los derechos humanos. Desde entonces también la iglesia

católica comienza a recuperar ciertas condiciones que antes le estuvieron vedadas por la Constitución de 1917; proceso que ha continuado hasta la primera década de 2000, momento en que algunos sectores han alertado del peligro que se pierda el carácter laico del Estado.

Después de casi tres décadas de implementación de las políticas neoliberales las consecuencias para el país han sido desastrosas: desmantelamiento de los sectores productivos (agrario e industrial), desnacionalización de la economía mexicana, mayor polarización social y la consecuente ruptura del tejido social, entre otros. Los viejos problemas del modelo desarrollista que lo llevaron a un callejón sin salida lejos de haber sido resueltos se han agravado (déficit en cuenta corriente, creciente transferencia de capitales al exterior (remesas), desigualdad social, etc.); y aún las metas explícitas de los gobiernos neoliberales no han sido cumplidas: crecimiento económico, estabilidad cambiaria y de precios.

En cambio, el apoderamiento del sector público, fue pensado como un instrumento para mantener el ritmo de la acumulación de capital, es decir, para afrontar la crisis económica, y evitar el peligro de una guerra comercial entre las grandes potencias. En este contexto, continuar con el proceso de industrialización de América Latina, no sólo no era conveniente para los Estados Unidos sino que además era contraproducente en momentos de la agudización de la competencia por los mercados nacionales.³⁷

El BM no sólo no apoyó la continuación de la industrialización, sino que las reformas estructurales diseñadas por esa institución han puesto en peligro el avance logrado hasta 1982: está en peligro de quiebra la pequeña y mediana empresa, la existencia de las instituciones públicas sociales y económicas más importantes del país, el acervo de conocimientos y saberes industriales. A demás de que amenaza la supervivencia de millones de campesinos y desempleados.

Pedro Vuskovic señalaba en 1988 que la crisis de América Latina era de una profundidad extrema que definiría los grandes desafíos a los que habría de afrontarse. Consideraba que tanto el desarrollismo como el neoliberalismo, las dos

³⁷ “[...] a principios de los años ochenta los dirigentes de las multinacionales, conscientes de la gravedad de la crisis y asustados por las perspectivas de guerra económica, empezaron a interesarse muy especialmente por el sector público. Tomar el control y la propiedad de ese sector, que representaba, en ciertos países, hasta la quinta parte de su PIB, era su única posibilidad de expansión. Lanzaron una verdadera guerra de conquista, minuciosamente planeada, con el apoyo activo de las grandes instituciones internacionales y la complicidad de los gobiernos” (Saxe, 2001: 17)

grandes concepciones que buscaron una forma de modernización capitalista parecen hoy agotados. Debido a que la crisis es de tal naturaleza que sólo podrá superarse bajo nuevas estrategias de desarrollo capitalista, no experimentados hasta entonces en la América Latina, o en una perspectiva socialista. Ya sea una u otra la dirección, los cambios implicados serán fundamentales, por lo menos dos tareas se hacen ineludibles: reestructurar el sistema de relaciones con el exterior y la corrección de las grandes desigualdades. De no hacerse así, la crisis económica, política y social tenderá a agravarse y con ello su secuela de desintegración y conflicto social.

1.6 El campo de la economía y la formación profesional de economistas.

Aunque no existe una relación simple y directa entre la teoría y la política económica, ésta última se alimenta de los principios desarrollados en la primera. Así, el Estado desarrollista se basaba en las teorías del crecimiento, en boga en aquel entonces, que justificaban la inequitativa distribución del ingreso con el argumento de acelerar el ahorro nacional; se inspiró también en fuentes neoclásicas, así como en desarrollos de la CEPAL, más bien de orientación keynesiana. Lo que provocó que en ocasiones hubiera ciertas contradicciones entre las políticas implementadas con las metas globales que se perseguían.

El modelo neoliberal se basa en la teoría neoclásica para elaborar una justificación racional de sus estrategias; así como en el liberalismo clásico que resalta el papel protagonista del individuo.

Las tradiciones económicas existentes parten de principios filosóficos distintos, sus preocupaciones teóricas también lo son, así como sus conceptos y sus conclusiones.

Así que la disputa que se observó en los años setenta en el seno de los gabinetes de los dos últimos presidentes del desarrollismo, alrededor de la estrategia que debería seguir el país, se presentó también en el ámbito de formación de los estudiantes de economía. Entre los que tenían una inclinación ideológica hacia el desarrollismo y quienes convenían más con la visión neoliberal.³⁸

³⁸ Ver el libro: Tello Macías, C. y Rolando Cordera (1981) *México disputa por la nación: perspectivas y opciones del desarrollo*. México, Siglo XXI Editores.

Por otra parte, las opciones existentes en cuanto a la estrategia a seguir a nivel nacional influyeron en las discusiones al interior de las instituciones educativas, y se plasmaron en los planes de estudio de la época. A su vez, durante los años noventa, se justificó el cambio en los planes de estudio en razón de los cambios sociales y económicos que estaban ocurriendo a nivel mundial, y en particular se privilegió en el discurso la existencia de un proceso de cambio en el paradigma científico-tecnológico que hace que las formaciones profesionales clásicas se hagan obsoletas con suma celeridad, por lo que las transformaciones curriculares tendrían que encaminarse a flexibilizar la formación universitaria de acuerdo a los requerimientos que hacen los circuitos de producción y distribución mundial. A diferencia de la etapa anterior (de los cincuenta a los setentas), en donde la UNESCO tendría un peso mayor en las reformas educativas, en la etapa que se abre en los ochenta, el Banco Mundial asumirá el liderazgo en cuanto a la formulación y legitimación de las políticas educativas que la mayoría de los países del mundo adoptaron desde esa década. Durante los años 90, el Banco Mundial siguió teniendo un papel protagónico) y en los años que corren del nuevo siglo, el Banco Mundial ha cedido a la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) el liderazgo en cuanto a las reformas en el campo de la educación.³⁹ Este proceso dio lugar a un nuevo proceso de mundialización de la educación que se caracteriza por la estandarización de los criterios para las reformas educativas, y que toma como ejes discursivos la equidad, la eficiencia y la calidad de la educación; y como estrategia la *competencia* entre las instituciones educativas públicas para obtener su financiamiento. Mientras que, para los estudiantes, la adquisición de una *competitividad* será su referente principal de éxito, y por tanto, de completud existencial. Esta discusión será la que abordemos en los siguientes capítulos.

³⁹ Ver el libro de Joseph Stiglitz (2003). *Los felices 90: la semilla de la destrucción*. Taurus, Madrid.

2. Las políticas educativas para la educación superior en México. El caso de la UNAM

2.1 La entronización de las políticas neoliberales en México

En este apartado el análisis se centrará en los cambios que ha tenido el papel del Estado, y cómo se han traducido en las políticas públicas aplicadas en nuestro país bajo el modelo neoliberal, con especial referencia a las políticas educativas para la educación superior.

El predominio del modelo neoliberal en el mundo ha significado un cambio en el “régimen de acumulación” y del “modo de regulación” del sistema capitalista.⁴⁰ La transición ocurrida en México y en el resto de América Latina ha implicado un cambio en la *forma social* que sustenta al Estado, es decir, del pacto social del cual emergió. En este sentido, la derrota de la alianza clasista hegemónica del periodo desarrollista (1950-1982), dio lugar a su desplazamiento por el *bloque monopólico*, integrado por la burguesía monopólica nativa ligada con el capital imperialista:

Este binomio nativo-extranjero (“transnacional” exactamente) teje a su vez una intrincada red de relaciones no sólo ideológicas y políticas, sino también económicas, con las alturas de la tecnocracia civil y militar (Cueva, *op. cit.*, p. 235)

⁴⁰ “*Régimen de acumulación* significa, en breve, la manera concreta en que el plusvalor es producido, la tecnología que es usada, qué procesos de trabajo son prevaletentes, qué patrones de consumo son relevantes, cómo están interrelacionados el sector de bienes de producción y el sector de bienes de consumo, cómo están combinados los sectores capitalistas y no capitalistas, cómo es distribuido entre las clases el valor producido. En este punto, se puede diferenciar, por ejemplo, entre un régimen “extensivo” de acumulación sin consumo de masas y otro “intensivo”, que estaría basado en la total integración de la clase trabajadora en el proceso de valorización. [...] *Modo de regulación* significa, en contraste, las formas culturales e institucionales que dan un funcionamiento en un modo correspondiente con el proceso de acumulación. Esto es, por ejemplo, la manera en que las relaciones salariales están institucionalizadas, cómo funcionan los mecanismos dinerarios en términos institucionales, cómo son producidas y reproducidas las normas sociales y los valores, cómo se configura el sistema político en su conjunto. De este modo, la regulación comprende muy diferentes aspectos, tales como la estructura familiar, el sistema bancario, los sindicatos, los partidos políticos, las iglesias, los círculos intelectuales, las universidades, administración estatal, etcétera” (Hirsch: 1995: 4).

Los cambios ocurridos en México (y en el resto de América Latina), han significado un “viraje radical respecto de la estrategia económica sobre la cual se había fincado el desarrollo económico de México durante los 50 años previos.”⁴¹ Pero los cambios no han sido exclusivos del sector económico, sino que han trascendido a todas las áreas de la vida política y social. Estas transformaciones son producto de procesos de carácter interno como externo, y de la relación entre ambos. En cuanto a los procesos de carácter interno tenemos “el ocaso del radicalismo revolucionario” en las clases dirigentes del país, y su constante deslizamiento hacia un proyecto conservador de carácter dependiente. Y en el caso de los procesos de carácter externo están los cambios en la economía mundial (en específico, la emergencia de una nueva División Internacional del Trabajo y la tercera revolución tecnológico-científica; el fin de la guerra fría y la desaparición del bloque socialista; la derrota de la clase obrera europea y de las luchas de los países del Tercer Mundo; y la crisis económica mundial.

Se ha puesto en duda por parte de historiadores y otros científicos sociales acerca de si en verdad el Estado *desarrollista* intentó en algún momento construir un país independiente y con un verdadero desarrollo económico.⁴² Considero que la respuesta es afirmativa, y que para llegar a conocer cómo ocurrieron dichos procesos tendríamos que hacer una revisión de las diferentes etapas de la historia nacional, así como de las relaciones que sostuvieron con los países capitalistas desarrollados. En este sentido,

El Estado denominado “populista” tampoco se sienta en el vacío, sino que se yergue sobre el espacio objetivo de la contradicción nación/imperio, que intente resolver a favor del primer término, aunque con vacilaciones y altibajos propios de la burguesía a la que representa (Cueva, *op. cit.*, p. 211).

El apoyo otorgado a los “países en vías de desarrollo” del Tercer Mundo por parte de los países capitalistas centrales y los organismos financieros internacionales,

⁴¹ Calva, 2004: 63

⁴² “En fin, el Estado burgués refleja en esta fase la apariencia de viabilidad de un desarrollo nacional autónomo y -lo que ya no es mera apariencia- ciertos esfuerzos para lograr este objetivo” (Cueva, *op. cit.*, p. 210) Con la creación de las empresas paraestatales, intenta convertirse en motor o por lo menos promotor del desarrollo burgués nacional, asumiendo actividades económicas estratégicas que el sector privado no sería capaz de emprender (*Ibid.*)

formó parte de la estrategia de expansión del capitalismo,⁴³ y en consecuencia, de la contención de cualquier proyecto contrahegemónico como el nacionalismo y el comunismo. ¿Cómo operó dicha estrategia? A través de varios lineamientos entre los que destacamos el papel de la Inversión Extranjera Directa, y de los préstamos de los organismos financieros internacionales.

¿Cómo operó la presencia de estos organismos en América Latina en cuanto al campo de la educación?

En estos últimos cincuenta años los organismos internacionales han sido la principal fuente de creación, difusión y legitimación de modelos educativos a escala mundial, tanto en relación con la estructura de la educación como el campo del currículum. Su poder se ha visto incrementado por su capacidad, para cofinanciar o facilitar innumerables proyectos y programas, y por la asesoría técnica a los Estados miembros, particularmente en Latinoamérica. [...] después de la Segunda Guerra Mundial los procesos de rearticulación del bloque occidental y de reacomodo de las relaciones internacionales hicieron de la cooperación técnica internacional para el “desarrollo” uno de sus elementos (Martínez, 2004: 74)

Las políticas macroeconómicas diseñadas por el FMI y los programas sectoriales del Banco Mundial, que se implementaron desde la década de los ochenta conocidos como el *Consenso de Washington*⁴⁴, significaron “un ataque frontal contra los pivotes todavía frágiles de nacionalismo latinoamericano” (Saxe-Fernández, 2003, p. 27), y la creciente influencia de estos organismos en las instituciones públicas latinoamericanas. Así que a partir de la segunda mitad de la década de los setenta y principios de los ochenta, el BM dio un viraje en sus políticas y en sus discursos apartándose de lo que había sido hasta entonces aceptado como la política de industrialización de *sustitución de importaciones*.

La acción propia de este segundo periodo, igualmente realizada por medio de empréstitos, ahora además se dirige a la toma de los instrumentos de mando del Estado-nación, colocando a los acreedores extranjeros como una suerte de cogobierno con creciente injerencia en campos que van desde la política comercial y de exportaciones, la minería, la biodiversidad y el agua, la “reestructuración” del sector energético (petróleo, gas natural y electricidad), de transporte (ferrocarriles, puertos y aeropuertos y carreteras), acerero,

⁴³ (Rama:1984:28; citado por Martínez, 2004: 74)

agrícola y fertilizantes; de regulación financiera, hasta el adiestramiento de mano de obra, construcción de viviendas, de asistencia social y combate a la pobreza, entre muchos otros (World Bank 1989b, referencia realizada por Saxe-Fernández, 2003: 27)

La autonomía del Estado ha sido crecientemente limitada a medida que se han aplicado las reformas estructurales de la primera a la tercera generación, hasta llegar a una situación en donde ha sido severamente acotada. James Petras denomina a este fenómeno de intervención por parte de los organismos financieros internacionales en las tomas de decisiones de los distintos niveles de gobierno (de todo el “aparato estatal”) con el concepto de cogobierno, sin embargo, John Saxe-Fernández señala que dicho término se queda corto frente a lo que ha llegado a ocurrir en la realidad. En México:

Todas las secretarías de estado, direcciones y subdirecciones, empresas públicas -y muchas privadas-, tienen alguna relación directa o indirecta con el Banco Mundial, ya sea de evaluación y supervisión, como de control o vigilancia (*Ibid.*, 2003, p. 28).

En la misma obra, John Saxe-Fernández hace una cita del Banco Mundial, en donde éste reconoce el alcance “persuasivo” de sus préstamos. Por su trascendencia para este análisis la transcribimos completa. En palabras del presidente del Banco Mundial:

El gobierno mexicano cumplió sus obligaciones y compromisos según las operaciones estipuladas en ambos préstamos. Liberalizó más de tres cuartas partes de su producción interna y de las licencias. Menos de la cuarta parte se mantiene bajo control, en algunos productos agrícolas y alimentarios, en petróleo y sus derivados, automóviles, ciertos productos electrónicos, farmacéuticos y otros.

El préstamo para la política comercial fue un quiebre de gran envergadura. Por medio de aquel, el BM logró financiar la introducción del proceso de reforma comercial. El segundo préstamo se orienta a mantener el ímpetu aperturista dentro de los parámetros establecidos por el primero y tiene una serie de metas que el gobierno mexicano debe cumplir, de otra forma no se

liberalizarían los fondos de la segunda fase del mismo (*second trench*). (World Bank 1989^a; citado por Saxe-Fernández, 2003, pp. 29-30)⁴⁵

Para John Saxe-Fernández se trata de la imposición de un esquema de corte imperial, en un momento histórico en que los países capitalistas centrales se ven implicados en una fuerte lucha competitiva, acicateada por la crisis económica capitalista. Precisamente aquí tiene sentido el llamado *Consenso de Washington* como una estrategia de los gobiernos de los PCC y de las empresas transnacionales para evitar la guerra comercial entre ellas. Ante las dificultades de la economía de los EUA y de sus empresas por mantener su eficiencia productiva frente a otros polos capitalistas, su clase política se lanzó a la conquista de América Latina, su “patio trasero” a través de los acuerdos de libre comercio.⁴⁶

Efectivamente como más tarde ocurrió, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari terminaría por formalizar la apertura comercial, con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), como resultado del “impulso aperturista que se consolidó durante el sexenio delamadrista”, aunado a las “vulnerabilidades de la cúpula política del salinismo por su involucramiento con el narcotráfico” (Saxe, 2003: 31).

La intervención de los organismos internacionales fue especialmente relevante en el campo educativo, al incidir en el desarrollo de los sistemas educativos a través de un conjunto de “recomendaciones” y orientaciones políticas, que los colocaría en una posición privilegiada como “ejes del despliegue de la modernización”. Esta relación de subordinación de los ministerios de educación latinoamericanos tuvieron profundas consecuencias, al adoptar “soluciones” homogeneizadoras sin importar las características y problemática de cada país. Se pretendió con eso crear en los países de América Latina sistemas educativos que reprodujeran las condiciones existentes en los sistemas educativos

⁴⁵ Comenta Saxe-Fernández: “Este “quiebre de gran envergadura”, inducido por medio de un millardo de dólares destinados a impactar la correlación de fuerzas y la dinámica interna del gobierno mexicano bajo De la Madrid, efectivamente sentó las bases económico-operativas para recrudecer la relación entre dos economías profundamente desiguales, por la *vía* de un aperturismo comercial sin reciprocidad” (*Ibid.*, p. 30)

⁴⁶ “Contando con el TLCAN y el prospecto de consumir el ALCA como cartas de negociación frente a Europa y Asia, Washington promueve para ahora políticas signadas por el nacionalismo económico, fuertes subsidios a la agricultura y a la industria aeroespacial, y el abandono unilateral de acuerdos internacionales en áreas vitales como la ambiental, estratégica y de derecho penal internacional” (Saxe: 2003: 32)

occidentales (Martínez, *op. cit.*, pp. 75-77). En cuanto a las Instituciones de Educación Superior veremos en el siguiente apartado lo que sucedió.

2.2. Las políticas del Banco Mundial y de la UNESCO para la Educación Superior

La crisis de la educación, “una crisis de proporciones mundiales”

Las instituciones de educación superior en México, en particular las universidades públicas, se hallan desde la década de los ochenta bajo una fuerte presión por parte de los organismos financieros internacionales para que acepten las reformas educativas neoliberales, y reconfiguren sus instituciones de acuerdo a un nuevo mandato, y resignifiquen las funciones tradicionales que hasta hace poco las caracterizaban. Sin duda, es el Banco Mundial el organismo que más ha influido con sus “recomendaciones” en los ajustes estructurales de la educación superior, sin embargo, debe tenerse en cuenta el papel de la UNESCO ya que también constituye un referente importante para la reforma.

El Banco Mundial parte de la consideración de que la educación superior se encuentra en una “crisis de proporciones mundiales” (Banco Mundial, 1995, 1; citado por Delgado, 2007, p. 95), y sus causas tienen que ver con los niveles de rentabilidad y eficiencia del sistema educativo. Considera, no obstante, que la crisis es de una profundidad mayor en los países subdesarrollados, en tanto que en éstos los gobiernos han sobrepasado los límites de lo que se podría calificar como eficiente (Banco Mundial, 1995, p. 10; citado por Delgado, 2007, p. 96). Aunque el BM hace un reconocimiento explícito sobre la importancia de la Educación Superior al contribuir al crecimiento económico, considera que colateralmente este hecho trae aparejado ciertas consecuencias negativas si lo vemos desde el conjunto de la sociedad. La contribución que pudieran hacer las universidades a la sociedad en cuanto al crecimiento económico, actualmente se ve limitada por el fuerte aumento del desempleo entre la mano de obra calificada.

Por otra parte, las tasas de rentabilidad de la educación básica son mayores (tasas de retorno) en términos individuales y sociales, pues contribuyen a cerrar las brechas de desigualdad social existente en las sociedades. En cambio, la educación superior reproduce mayores niveles de desigualdad al beneficiar a aquellos sectores que cuentan con mejores ingresos. (Banco Mundial, 1995: 96; citado por Delgado, *op. cit.*, p. 96). Con base a estas premisas, el BM desprende una recomendación: el monto del gasto público dedicado a la educación básica debe incrementarse en una proporción mayor que el destinado a la educación superior; es una cuestión de equidad.

El Banco Mundial señala que la única opción para expandir la inversión en educación superior, sin afectar los fondos para la educación primaria es mediante la atracción de la inversión privada.

La mejor respuesta es que el gobierno reduzca su rol directo en la asignación de recursos a la educación, excepto en los casos en los que haya clara evidencia de fallas de mercado. Tal traspaso de responsabilidades al sector privado se recomienda especialmente en el caso de la educación superior (BM, 1988; citado por Boltvinik, 2000, pp. 230-231).

La calidad y eficiencia en la Educación Superior

El Banco Mundial también señala como problema la tendencia a la baja en la calidad de la educación de los países subdesarrollados, y con el propósito de alcanzar las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad propone cuatro orientaciones clave para la reforma en los países en desarrollo:

- La promoción de una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de establecimientos privados.
- El otorgamiento de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo cual incluye el establecimiento de aranceles y cuotas.

- La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública.
- La introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad. (Alcántara, 2000, p. 92).

El BM considera que el deterioro en la calidad de la enseñanza es correlativo al incremento de la matrícula, y la recomendación es entonces evitar que siga creciendo. Las deficiencias que los alumnos tienen cuando llegan a la universidad son producto del tipo de formación que obtuvieron en los niveles educativos precedentes, y terminan por impactar en los resultados de la institución. La calidad está además unida a las condiciones de equidad, entonces quienes más sufren de la falta de calidad son los sectores sociales más desfavorecidos. En tanto que a la educación superior acceden fundamentalmente los sectores mejor posicionados en la escala social, el Banco Mundial “critica el exceso de fondos públicos dirigidos a financiar la educación superior: Esta medida no contribuye a nivelar la distribución del ingreso entre los distintos grupos sociales, y por tanto es factor de inequidad” (Delgado, pp. 103-104)

La distribución del presupuesto universitario y los salarios del personal académico

Las Instituciones de Educación Superior (IES) hacen también una mala distribución de su presupuesto que incide negativamente en la eficiencia y calidad de la institución: la mayor parte se dedica al pago de personal, y en menor medida se destina al mantenimiento de los equipos e instalaciones y a nuevas inversiones. El problema se encuentra, considera el BM, en el exceso de profesores de las IES, lo que deriva en dos fenómenos: los bajos salarios y la escasa proporción de profesores con tiempo completo. En cuanto a la calidad del desempeño docente, los profesores tienen una baja carga de enseñanza (pocas horas/clase), fenómeno acompañado de un bajo número de alumnos atendidos. La solución se encuentra en recortar personal docente, y que el ahorro que se obtenga de esa forma se destine al sueldo de los profesores que permanezcan en la institución. El Banco

Mundial señala que las condiciones mencionadas en las que labora el personal docente condicionan la baja productividad general de su trabajo (*Ibid.*, p. 104)

Según el Banco Mundial, el problema con los profesores no se queda ahí, sino que tienen además un “exceso de poder” y, junto con la excesiva burocracia constituyen un obstáculo para alcanzar las metas de la educación superior, esto es, mejorar su calidad y eficiencia.⁴⁷

El financiamiento a la educación pública superior

El BM considera que el presupuesto de las universidades no debe ser resultado de las negociaciones que se dan cada cierto tiempo, sino del desempeño efectivo de las IES (Banco Mundial, 1995, p. 9; citado por Delgado, pp. 106-107).

Así, la agenda para la “reforma” (un eufemismo porque estamos frente a una profunda reversión) quiere poner término a la “presupuestación negociada” en la que el gobierno financia las instituciones sobre la base de criterios tradicionales tales como la matrícula y el prestigio. Según el BM se debe dar paso a la “presupuestación por rendimiento” en la que “cualquier financiamiento público que permanezca debe estar atado a la obtención de resultados comprobables basados en indicadores de resultados determinados por el consumidor” (Saxe, 2000: 76)

El BM parte del principio de la recuperación de costos (*cost recovery*) de la educación superior, y hace una serie de recomendaciones para cumplir con este propósito.

- La eliminación gradual de los subsidios dirigidos a actividades fuera de la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, los referidos a la extensión de la cultura, que deben pasar a manos de las instituciones privadas.
- Los alumnos deben compartir los costos de la educación; y para que a los poseen bajos ingresos pueden otorgarse becas.

⁴⁷ “El programa “neoliberal” articulado a nivel operativo desde las altas esferas gubernamentales significa, en los hechos, el despliegue de una campaña contra la “universidad tradicional” y lo que el BM califica como el “excesivo poder del profesorado” (Saxe-Fernández, 2000: 75)

Los programas de investigación

En cuanto a la investigación y desarrollo (I&D) que realizan las universidades públicas, el BM considera un problema el que las IES dediquen una parte del presupuesto a la investigación básica, de tal forma que quiten recursos a la investigación aplicada. “Se debe recordar que en los países desarrollados la investigación aplicada tiene un mayor peso relativo”. En América Latina la principal fuente de financiamiento para la investigación y desarrollo proviene del erario público y es realizada por las IES públicas, en cambio en los países desarrollados la I&D depende mayoritariamente de fondos privados y las empresas privadas tienen una gran participación en su realización (Delgado, *op. cit.*, pp. 107-108).

Un problema adicional es que existe “un considerable grado de desvinculación entre los proyectos específicos de investigación realizados por las IES y las necesidades concretas del aparato productivo” (*Ibid.*, p. 107), lo cual impide que los cursos y las investigaciones puedan ser vendidas a particulares.

El BM se entromete también en el desarrollo curricular de las universidades, especialmente en el campo de ciencia y tecnología y educación en general; demanda entre otras cosas mayor flexibilidad en la formación profesional, para que “sigan aprendiendo conforme se desarrolla su entorno” (Alcántara, 2000, p. 94). En resumen los conceptos fundamentales de la agenda educativa del BM pueden agruparse en *privatización, desregulación y orientación por el mercado* (Saxe, 2000: 73)

Una visión crítica a los planteamientos del Banco Mundial

La argumentación del Banco Mundial para justificar la necesidad de la reforma educativa, no se fundamenta en elaboraciones conceptuales provenientes de un análisis científico del mundo social. El discurso del BM puede comprenderse mejor si lo relacionamos con el carácter y la historia de la institución. En primer lugar se trata de un organismo financiero, y su perspectiva está influida por su

papel institucional. En consonancia con esta característica suya, los instrumentos que orientan su análisis son de tipo cuantitativo fundamentalmente. Por otra parte, debemos tener en cuenta la historia de la institución, su origen y papel durante la posguerra, las funciones que desplegó durante ese tiempo en América Latina. Y por último, el contexto actual en el que se inscribe su actuación: la situación mundial; su relación con los países capitalistas centrales, en particular con el gobierno y las empresas multinacionales de los EUA. La comprensión de su racionalidad se ha convertido en una tarea necesaria, debido a que su discurso de modernización ha convencido a grandes sectores en nuestro país, dentro y fuera de las universidades. Hay que hacer énfasis en que los gobiernos latinoamericanos que aplican las políticas neoliberales (Consenso de Washigton) en sus países, han tomado la agenda del Banco Mundial como propia, y han aplicado las políticas macroeconómicas “recomendadas” por el Fondo Monetario Internacional (FMI) de manera estricta, estableciendo una relación de subalternidad con dicho organismo financiero.

El BM señala que un financiamiento creciente de la educación superior conduce a una situación de inequidad ya que favorece aún más a los sectores que pueden cursarla, puede ser desenmascarado aduciendo las siguientes razones:

La educación pública de carácter gratuito permite a miembros de los sectores de la clase trabajadora (obrero y campesino) llegar a la universidad, proporcionándoles un cierto capital cultural indispensable para mejorar su calidad de vida.

La privatización de la enseñanza y la investigación despoja a la población latinoamericana de su derecho a la educación pública, gratuita y obligatoria, y transfiere “la carga a la sociedad, liberando por así decirlo, al gasto público, que como sabemos es desviado, de manera creciente, al gasto no productivo, es decir, para acrecentar el papel tributario de nuestras economías, ya sea por medio del servicio de la deuda externa o del subsidio a sectores parasíticos, como la

especulación bancaria, o al rescate de una cúpula de beneficiarios de los programas del Banco Mundial [...] (*Ibid.*, p.74)

El argumento de que el desempleo hace contraproducente formar nuevos profesionistas en la cantidad que se venía realizando por las universidades, ya que están destinados a engrosar el número de desempleados, no contempla que dicha situación no es responsabilidad de las universidades sino de las políticas económicas seguidas en el país, y que México, con una población de 112 millones de personas, necesita de recursos humanos para su desarrollo económico y social, pero como esto no es prioridad gubernamental, entonces no cabe proyectarlo. El problema no es el exceso de médicos, ingenieros o economistas, sino la inexistencia de políticas de desarrollo nacional que vinculen a esos profesionistas con las necesidades existentes en el país. El problema de fondo es que el Estado ha abandonado algunos de sus compromisos que le asigna la Constitución Mexicana de 1917, como promotor del desarrollo nacional, y los ha delegado al “mercado”. Nos hallamos en medio de grandes paradojas, por un lado tenemos medios de producción que permanecen ociosos y por el otro, un gran número de desempleados que pueden ponerlos a trabajar, cuanto más si existen grandes necesidades de la población que están insatisfechas como la alimentación, la vivienda, el mejoramiento del medio ambiente.

La preocupación manifiesta del BM por la equidad carece de sustento cuando se observa el cuadro completo de las reformas “estructurales”, que han resultado en una mayor desigualdad social, enviando a 10 millones de personas a la pobreza (los “nuevos pobres”) y que la misma institución financiera ha acabado por reconocer.⁴⁸

La calidad tal como la entiende el BM, se limita a criterios cuantitativos del desempeño educativo de las universidades públicas, sin embargo, despoja al

⁴⁸ El Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL), dependencia gubernamental, reconoció que en tan sólo dos años (2006-2008), el número de pobres aumentó en seis millones; sin embargo, el BM se encargó de corregirlo son 10 millones para ser exactos.

concepto de sus dimensiones cualitativas unidas al concepto de desarrollo económico en su concepción más amplia.

En cuanto a la investigación universitaria, el Banco Mundial y otras agencias han incidido de manera significativa en su agenda. La disminución de los fondos para la investigación fue correspondida con el ofrecimiento de algunas fundaciones norteamericanas para financiar proyectos que estuvieran dentro de sus temas de interés. La trascendencia de este fenómeno es mayor: significa la reducción de la autonomía universitaria pedazo a pedazo, área tras área (*Ibid.*, p. 74) El problema no se reduce sólo a que la agenda ya no es definida en buena medida por los académicos y científicos de América Latina, sino que una parte significativa de esta agenda se aparta de los temas o problemas relevantes para nuestras sociedades, y se encarga de llevar a cabo investigaciones que le son importantes para el avance de los negocios empresariales o del proyecto neoliberal.⁴⁹

La aceptación de este lineamiento por parte del gobierno, tiene graves implicaciones debido a que la investigación básica es el tipo de investigación que puede generar nuevos conocimientos que son necesarios para la innovación tecnológica, condición indispensable para superar la situación de extrema dependencia de nuestras economías a la importación de tecnología extranjera. Este es un punto muy delicado, ya que la generación de conocimientos de primera generación constituye uno de los pilares de un proyecto de nación independiente. En cambio, los países capitalistas centrales y sus instrumentos de proyección: los organismos financieros internacionales, pretenden destinar a los países de América Latina en la nueva División Internacional del Trabajo como maquiladores y consumidores de las mercancías producidas en otras latitudes, oferentes de

⁴⁹ “En México, el CONACYT, una dependencia pública, cuyo director es nombrado por el presidente y desde la que ejerce el poder presidencial hacia las universidades mexicanas [...]. El CONACYT, tanto como el Sistema Nacional de Investigadores, en los hechos usurpan funciones que en rigor corresponden a cuerpos universitarios colegiados en los que estén representadas las universidades públicas del país” (Saxe-Fernández, *op. cit.*, pp. 74-75).

mano de obra barata y de recursos naturales. Para lo cual, la investigación básica es innecesaria. La transformación de las economías latinoamericanas y de sus instituciones de acuerdo a este proyecto de “modernización” conservadora significa, un retroceso histórico de magnitudes abismales de acuerdo a los avances obtenidos por la industria mexicana durante las seis décadas de desarrollo industrial (1920-1980).

El investigador Javier Flores señala que, a pesar de la importancia de la investigación básica, ésta “tiene que estar continuamente justificando su existencia ante algunos sectores de la sociedad”:

Debido a las condiciones propias en las que se ha desarrollado la ciencia en México, la investigación humanística tiene un peso específico mayor que la investigación aplicada o el desarrollo de tecnologías. Para algunos sectores en la industria y el gobierno, una investigación con estas características constituye un gasto inútil. Las universidades y particularmente sus científicos, tienen, así que justificar la importancia de la creación de nuevos conocimientos, aun cuando éstos no tengan repercusiones a corto plazo. A la falta de un impacto demostrable en la producción de bienes, se ha planteado un efecto de la creación científica y humanística en la enseñanza y la cultura nacionales que, sin negar que se han producido avances, no acaban de convencer por completo a los poderes político y económico (Flores, 2000: 90)

Al respecto:

La UNAM tiene dos características que, en las circunstancias actuales adquieren una gran relevancia: por una parte, constituye, como ya vimos, la más importante institución del país en la generación de nuevo conocimiento y, por la otra parte, atesora el conocimiento universal. Esta distinción es importante pues, aunque en nuestra Universidad se concentra la mayor parte de la investigación que se realiza en el país, el significado de las aportaciones de la ciencia mexicana en el conjunto de la producción mundial de conocimientos es escasa. A cambio de ello, la Universidad es una ventana enorme que mantiene un estrecho contacto con la producción mundial de conocimientos [...] La existencia de la UNAM y de otras instituciones de educación superior en el México de hoy, puede marcar para nuestro país la diferencia entre la modernidad y el oscurantismo (Ibid.).⁵⁰

⁵⁰ “En fecha reciente (marzo del 2000), un alto funcionario de la Universidad Nacional Autónoma de México advirtió que se iba a proceder con una “poda” (*sic*) significativa de la investigación, lo

“La libertad de investigación es uno de los propósitos fundamentales en la UNAM”, que se halla en franca contradicción con los lineamientos de la *reforma educativa*

Otro tema sobre el que el BM ha puesto énfasis y que va unido al objetivo de disminuir la resistencia a las reformas y manejar de manera más eficiente los recursos presupuestales, es el asunto del manejo transparente de los recursos y la rendición de cuentas. Sin embargo, en los hechos, por lo menos en el caso de México, el incremento de la corrupción en las esferas gubernamentales está presente en todos los niveles (desde un servidor público en el ayuntamiento hasta el mismo presidente de la república), y se ha convertido en un asunto escandaloso, que la gente puede percibir de alguna manera, pero que al mismo tiempo se siente incapaz de poner un remedio en vista de la ausencia de instituciones que hagan efectivo el estado de derecho. Así el ciudadano común ha ido perdiendo la confianza en las instituciones.⁵¹

El discurso del BM llega incluso a ser beligerante con respecto a las universidades públicas cuando las califica de insensibles. Cuando el BM aduce que son las exigencias de la globalización o las “fuerzas del mercado”, o el “mercado global” los que determinan lo que debe de hacerse, se está diciendo que el proceso de decisiones

[...] debe ser retirado del gobierno y las instituciones y depositado en los clientes (estudiantes), los consumidores (negocios o industria) y en el público. El BM cree que el financiamiento gubernamental a la educación superior, combinado con la responsabilidad institucional para gobernarla es, en gran medida, responsable de la sobrevivencia de la educación clásica y elitista que además, es insensible a las necesidades reales de la (desreglada) economía

que sin duda agrada a los tecnócratas del BM, quienes saben, basados en lo que ocurre a la universidad pública de Estados Unidos, que la limitación presupuestal es una forma eficaz para inducir el uso de recursos en áreas de investigación con “valor comercial” y ello a expensas del área de la investigación básica, de las humanidades y la docencia” (Saxe: 2000:76-77)

⁵¹ Uno de los argumentos que más utilizaron los gobiernos neoliberales de México para desacreditar al “populismo” fue la corrupción que lo llegó a permear. Sin embargo, los niveles actuales de corrupción en México han llegado a niveles sin precedentes, acicateados por la crisis económica y por el deterioro en las oportunidades de expansión del mercado interno.

global. De ahí la necesidad de reformas presupuestales (Banco Mundial, 1988; citado por John Saxe-Fernández, 2000: 75).

Por otra parte, el Banco Mundial, señala que el Estado debe ser respetuoso de la autonomía universitaria, pero en los hechos la tiene bajo constante ataque. El lenguaje modernizador del BM, acompañado por sus preocupaciones acerca de cuestiones como la calidad educativa, la equidad y la eficiencia, oculta o por lo menos tiñe sus posiciones de tal forma que fue capaz de crear un cierto consenso en sectores ligados con la educación durante la década de los noventa; sin embargo, ese consenso se ha ido corroyendo poco a poco desde entonces

John Saxe-Fernández, un destacado investigador de la UNAM, experto en asuntos de geoeconomía y geopolítica, afirma que la reforma educativa impulsada por el BM significa:

Una verdadera declaración de guerra a la Universidad y al cuerpo docente y de investigación que aleja las funciones universitarias del interés público nacional, dirigiéndolas al servicio del aparato corporativo, fundamentalmente extranjero. (Saxe, 2000: 73)

Durante la segunda mitad de la década de los ochenta y la década de los noventa, las reformas estructurales, entre ellas la educativa, fueron ampliamente aceptadas generando poca resistencia en su momento gracias en buena medida al discurso de la globalización que trajo muchas promesas, después de los fracasos del proyecto desarrollista y del imaginario socialista. No hubo discurso alguno que rivalizara contra el discurso de la globalización en su versión *pop*; sólo en la academia y en algunos otros rincones se sostuvo la *teoría del imperialismo* como alternativa teórica frente al pensamiento único. El discurso globalizador, en ese momento con mayor fuerza, se constituyó en un arma ideológica que desarmó a intelectuales y gobiernos de sus viejas creencias políticas. Este fue un fenómeno presente a lo largo de la América Latina.

El triunfo del capitalismo occidental sobre el ideario nacionalista y socialista, permitió al BM, instrumento operativo del capitalismo estadounidense, hablar de la siguiente manera (1998):

“La agenda para la Reforma Educativa “está orientada por el mercado más que por la propiedad pública o por la planeación y la regulación gubernamentales”.

Para luego agregar que

La dominación, en casi todo el mundo, del capitalismo de mercado y los principios de la economía de mercado y los principios de la economía neoliberal se encuentran en la base de la orientación por el mercado de la educación media superior y superior (Banco Mundial, 1998, citado por Saxe, 2000: 73)

La Reforma de la Educación Superior según la UNESCO

La UNESCO realiza también sugerencias para la reforma de la educación superior; en su papel de organismo dedicado al desarrollo de la educación y la cultura, expresa preocupaciones en cuanto a la *crisis de la educación* que trascienden la visión economicista del BM. La crisis de la educación, sin embargo, está unida a la falta de recursos suficientes para financiar a la Educación Superior, “en estas condiciones señala la institución, constituye un reto mantener niveles aceptables de calidad, lo que es más difícil si se tiene en cuenta el carácter masivo de este nivel educacional” (UNESCO, 1995, págs. 9 y 32, citado por Delgado, 2007, 108). En este contexto, las IES tienen que buscar fuentes alternativas de financiamiento para compartir los costos (Alcántara, 2000, p. 188) He aquí un principio en el que coinciden la UNESCO y el BM, lo que no es extraño pues como vimos en el primer capítulo de esta investigación, la UNESCO se plegó a los lineamientos del BM.⁵²

La UNESCO plantea el problema de la educación dentro de los mismos parámetros del BM, aunque claramente desde la perspectiva de su misión institucional, como promotor de la educación y el desarrollo cultural. La calidad, la equidad y la eficiencia se convierten en las metas de la educación superior. Así en la búsqueda de los niveles óptimos de eficiencia,

⁵² Lo mismo que la FAO lo hizo al BM y las grandes empresas agroindustriales multinacionales, promocionando el cultivo de los transgénicos y en perjuicio de millones de campesinos.

Una educación superior por completo pública, totalmente dependiente del erario y por esto solapando la ineficacia, la baja calidad, y la irresponsabilidad, etcétera, en su funcionamiento efectivo (Delgado, 2007: 108).

Una de las características de la propuesta educativa tanto de la UNESCO como de la CEPAL es que “se mueven más bien en un marco teórico más general e incluso abstracto, por lo que sus señalamientos tienen más bien un carácter propositivo de largo plazo; esto crea cierta distancia con respecto a los resultados concretos, efectivos y cuantificables” (*Ibid.*, p. 108) Esto se explica así porque es el BM quien define la agenda educativa mundial, y asume la parte de supervisión de su puesta en marcha.

Otros lineamientos con los que coincide la UNESCO con el BM son los siguientes:

- Las IES pueden obtener financiamiento extraordinario de la comercialización de sus servicios, los estudiantes deben compartir los costos de la educación, aunque esta medida debe ir acompañada del otorgamiento de becas y subsidios para los estudiantes de escasos recursos.
- La UNESCO considera que el “espíritu de competencia académica”, es ineludible al funcionamiento de las IES, ya que constituye el motor del desarrollo del conocimiento y mejoramiento de la enseñanza (*Ibid.*, p. 111)
- “La UNESCO anticipa el establecimiento de un nuevo orden de cosas en la comunidad académica: una nueva situación, con nuevas características en los académicos y nuevas relaciones establecidas entre ellos. En otras palabras, desembocaría en un “nuevo pacto académico” (UNESCO: 1995: 43, Delgado: 113).
- La diversificación de la educación superior con la participación de las IES de carácter privado.

El discurso de la UNESCO va acompañado de ideas progresistas como de solidaridad internacional para compartir experiencias y conocimientos; el principio

de “aprendizaje de toda la vida”; el desarrollo sustentable, entre otros. Sin embargo, los fundamentos de su propuesta de reforma educativa comparten el proyecto neoliberal. La UNESCO reconoce la existencia de una tendencia mundial a la polarización entre los sistemas educativos correspondientes a los países desarrollados y subdesarrollados, que conduce a éstos últimos a un *círculo vicioso* (UNESCO, 1995, pp. 3, 21 y 35), como parte de una realidad mayor: la profundización de la brecha entre los dos grupos de naciones en casi todos los ámbitos, y lo relaciona con el proceso de la revolución tecnológico-científica; sin embargo, no hace el análisis de las causas profundas que redundan en una mayor dependencia de las economías del Tercer Mundo, en un contexto de dominio imperial de las grandes potencias, y del carácter colonizador de los esquemas aplicados desde el BM.

La UNESCO recomienda asimismo que las reformas que se realicen en la educación superior se guíen por tres principios: *relevancia, calidad y pertinencia*. Por relevancia se entiende “el papel y sitio que ocupa la educación superior en la sociedad” y, por internacionalización, el establecimiento de mecanismos de cooperación entre países y universidades, que ayuden a combatir la creciente brecha entre los centros de educación superior de los países desarrollados y en desarrollo (Alcántara, *op. cit.*, pp. 87-88).

Quizás la parte que más le interesa a la UNESCO o por lo menos, donde ha tenido mayor influencia mundial, está en el ámbito curricular y en particular, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en cuenta tendencias como el desarrollo tecnológico acelerado experimentado en la actualidad, así como la revaloración que del conocimiento y la enseñanza ha hecho últimamente la pedagogía, la UNESCO plantea que su prioridad en materia educativa es, además de la universalización de los niveles educativos básicos, la promoción del principio de “aprendizaje de toda la vida (UNESCO, 1995, p. 10; CEPAL-UNESCO, 1992, 115), el cual puede modificar de modo importante el funcionamiento concreto de las IES” (Delgado, 2007: 111).

Respecto al desarrollo curricular, la UNESCO considera que existe la necesidad de la actualización constante de los *planes y programas de estudio* debido al intenso desarrollo tecnológico experimentado que hace que los tiempos de obsolescencia sean más cortos.

En el año de 1996, la UNESCO publicó la obra *La educación encierra un tesoro*, resultado del trabajo de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La influencia de este documento, en particular de “Los cuatro pilares de la educación”, será de enorme relevancia para el sistema educativo latinoamericano; a partir de ahí el modelo educativo basado en *las competencias* llegó a hacerse hegemónico en la primera década del presente siglo.⁵³ En México, el modelo por competencias sería adoptado por la Secretaría de Educación Pública desde 1996 (Ruiz, 2001: 218) A través de este “nuevo” modelo pretendieron justificarse los cambios en los procesos productivos (entiéndase flexibilidad laboral), que hacían obsoleta la vieja categoría laboral de *calificación*: Los cambios tecnológicos y organizativos ocurridos en ámbito productivo habían terminado por vaciar de contenido la formación tradicional de los obreros correspondiente al “régimen de acumulación” fordista.

En conclusión: Aunque existen valores y principios que hacen diferentes a las propuestas para la reforma educativa, pueden ser contradictorios en algún matiz pero no antagónicos (Delgado, 2007: 17), pues de fondo el BM y la UNESCO comparten el proyecto neoliberal.

⁵³ La Cumbre de Jomtien, Tailandia (1990), patrocinada por la UNESCO, avaló los cambios en la forma de plantear el aprendizaje y la enseñanza, con el principio de *Educación para todos*, había fracasado en tanto no pudo llegar a tener la aceptación mundial que se esperaba (Torres Carlos, 2009: 21)

2.3. Las políticas nacionales para la educación superior en México.

En este apartado abordaremos cómo fueron conformándose las políticas de corte neoliberal para la educación superior en México. Las cuales, del periodo de 1982 a la fecha, han sido orientadas según los lineamientos de los organismos financieros internacionales: la UNESCO, el BID, o la OCDE, pero fundamentalmente por el Banco Mundial. Pablo González Casanova señala que “desde 1986, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) adoptó el proyecto neoliberal” (González Casanova, 2001: 16) Los primeros programas diseñados para orientar la educación superior coinciden en el tiempo con las reformas de carácter estructural aplicadas en los sectores productivos del país (“reconversión industrial”). Ya para aquel entonces, “el PROIDES fue el instrumento ideado para adecuar al aparato educativo a las necesidades del capitalismo” (González Ruiz: 2) Enrique González Ruiz afirma que el PROIDES tuvo como objetivo “tecnologizar la educación superior”; a cambio del otorgamiento de un financiamiento extraordinario, se solicitaba a las universidades la adecuación de los trabajos de investigación y de desarrollo académico a los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo (*Ibid*, p. 2).

En la reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación superior (ANUIES) de fines del año de 1986, realizada en Colima, se especificó que la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), buscaría que para 1987 hubiese ya una formalización jurídica de la planeación. También se pronunció por adecuar los programas de estudio a las necesidades de los sectores productivos, lo que constituye una instrumentalización de la docencia (*Ibid.*).

El PROIDES además se propuso restringir la matrícula universitaria de acuerdo al nivel alcanzado por cada institución hasta ese momento, aquéllas que hubieran alcanzado los treinta mil estudiantes detendrían su crecimiento.

[Estos cambios operados en las instituciones públicas] “comenzaron a operar acompañados de toda una campaña de desprestigio en el ámbito

gubernamental y en los medios de información de las universidades de carácter público“, y “exaltación y apoyo a las universidades e institutos privados, cuyo prestigio, recursos y preparación para los altos empleos de las empresas y el gobierno crecieron considerablemente. Las nuevas élites gobernantes y empresariales comenzaron a privatizarse (González Casanova, *op. cit.*, p. 18).

Sin embargo,

La retórica ilusoria de la universidad pública, humanista y democrática continuo apareciendo en discursos e informes técnicos, pegada a medidas prácticas que se proponían y que claramente hacían imposible alcanzar los objetivos deseados. (*Ibid.*).

Es aquel año de 1986, en la Universidad Nacional Autónoma de México, el rector Jorge Carpizo MacGregor daría a conocer el documento “Fortaleza y Debilidad de la UNAM”, que suscitaría la reacción inmediata de los estudiantes que entendieron que el significado de las reformas que se querían implementar iba en consonancia con el resto de las políticas gubernamentales. Recordemos que es precisamente por esos días que México ingresa al GATT.

En 1988 el gobierno formaliza su proyecto de modernización para la educación superior en el documento denominado *Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)*, el cual contenía los siguientes lineamientos:

- Priorizar la calidad, no la cantidad; no el crecimiento, sino el perfeccionamiento.
- Dar mayor impulso a la educación tecnológica.
- Dar respuestas a los requerimientos de la situación internacional.
- Racionalizar el gasto realizado por las IES y darlo a conocer a la sociedad en general.
- Actualizar al personal académico con base en el entorno productivo.
- Fomentar la competencia entre las instituciones con base en la calidad de sus resultados.

- Centralizar la definición de las orientaciones y descentralizar la ejecución de las decisiones.
- Promover la especialización de las IES en ciertas disciplinas.
- Asignar recursos adicionales a instituciones y académicos considerados individualmente, de acuerdo con los resultados particulares, evidenciados en los ejercicios de evaluación.
- Impulsar a las IES para que se consigan fuentes alternativas de financiamiento.
- Corrección de las tendencias de la matrícula.
- Revisión de los sistemas de admisión, para evaluar mejor a los aspirantes.
- Revisar el concepto de definitividad de los académicos
- Mejoramiento de las instancias de planeación. (Villaseñor, 1994, pp. 34, y 36-37; citado por Delgado, 2007, pp. 114-115)

Estas proposiciones se pueden resumir en unos cuantos principios:

1) valuación; 2) eficiencia; 3) eficacia; 4) selección; 5) racionalización; 6) competencia; 7) competitividad; 8) productividad (Villaseñor, 1994: 40; citado por Delgado, 2007: 115)

Más tarde, en 1991 se publicó el *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en México*, por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Cámara de Diputados en el cual se establecían objetivos contradictorios: “el ideal de la política democrática y humanista, y el realista de la política neoliberal dominante” (González Casanova, *op. cit.*, p. 18) En dicho documento se planteaba ya abiertamente la necesidad de que las universidades públicas diversificaran sus fuentes de financiamiento.

En tanto en la reunión de la ANUIES de 1999, “las ideas más avanzadas de una educación superior incluyente y de alta calidad aparecen en un informe que se presenta a los rectores que sufren todo género de presiones para implantar una política neoliberal, o que participan en ella y hasta la han establecido” (González Casanova, *op. cit.*, p. 19)

En el año 2000 en el informe “Evaluación nacional de educación para todos”, se puso de manifiesto los compromisos adquiridos por el gobierno mexicano en la Cumbre de Jomtien, Indonesia (1990). A pesar del nombre que se le dio al nuevo consenso *educación para todos*, la concepción de educación que contiene es radicalmente opuesta a la dirección en que habían operado las reformas de los setenta.

Según Díaz Barriga, por *educación para todos*, no se entiende:

Masificación del sistema o ampliación de la cobertura educativa, al aceptar una amplia gama de diferenciación de condiciones sociales, culturales e individuales; se acepta un estilo de meritocracia que ofrece una amplia gama de posibilidades de ubicación. Aquí el problema es dónde colocar contextos y capitales culturales a cada uno de los sujetos demandantes de educación según sus posibilidades (Díaz Barriga, 2001: 31; citado por Martínez Boom, 2004, pp. 283-284).

La Conferencia mundial que dio lugar al discurso de *educación para todos*, pretendió establecer un nuevo significado en torno a las funciones de la educación, que movería el eje anterior de la educación como un derecho a la educación como un servicio.

En el transcurso del tiempo que va del año de 1986 al de 1999 comprendido por los dos movimientos estudiantiles más importantes de la Universidad Nacional Autónoma de México después de 1968, las reformas neoliberales han avanzado en el sector educativo como en el resto de las instituciones del Estado, hasta ser transformadas y refuncionalizadas en razón de un nuevo proyecto de nación, diametralmente opuesto al que emergió de la Revolución Mexicana, en tanto que la economía sigue sumergida en una crisis que a medida que transcurre el tiempo se complica más. Lo que se describe a continuación con respecto al caso Argentino -en donde las reformas neoliberales se implementaron primero-, no es ajeno al caso mexicano:

El término «reforma de los sistemas educativos» se refiere a la intención «refundacional» o «reorganizacional» -tema muy significativo en la reforma argentina- que ha permitido explicar la emergencia de nuevos mecanismos de regulación, con los cuales se tiende a transformar los sistemas educativos en

redes casi irreconocibles respecto de sus ancestros (MARTINEZ, *op. cit.*, p. 283)

Las reformas educativas implican una reconversión en cuanto pone en juego “estrategias para cambiar la estructura de las relaciones educativas”. Desde otra perspectiva, la transformación institucional contempla los siguientes aspectos:

- La administración:
- La organización escolar
- La concepción misma de la institución
- Las relaciones de la escuela y los aprendizajes sociales
- Las estrategias de capacitación profesional
- En general, los procesos de socialización.

En síntesis, el replanteamiento estructural de la educación incluye:

La redefinición de los principios y la formulación de propuestas radicalmente diferentes a las anteriores en cuanto a los siguientes aspectos:

- Organizacionales,
- Administrativos,
- Curriculares, y
- Pedagógicos

El cambio operaría en forma sistémica: “Con ello se exige que la escuela y los procesos que se realizan a su interior, se modifiquen de forma sustantiva, no sólo en alguna de sus partes” (*Ibid.*, p. 281). El nuevo escenario social que se conforma toma como punto de referencia al mercado para la formulación de sus políticas, en tanto ese vacío ha sido producido por el abandono o marginación del Estado. En ese contexto: se llevan al ámbito educativo modelos de gestión empresarial, como el de “calidad total”, “rendición de cuentas”, entre otros.

Los organismos de carácter externo cuyas políticas han definido la agenda pública de los gobiernos de América Latina en el periodo neoliberal en campo de la educación, son el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la UNESCO, la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL). El Banco Mundial es el organismo de mayor influencia en las reformas de carácter estructural, como hemos visto en el capítulo anterior. En cuanto a las instituciones internas podemos mencionar a las siguientes: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES). Ambas partes han llegado a un acuerdo para empujar los cambios en la configuración de las universidades públicas: las reformas educativas en los países latinoamericanos fueron justificadas fundamentalmente en los procesos de globalización económica: “el nuevo papel del conocimiento y las transformaciones sociales como medio para lograr la competitividad económica.” Se argumentó entonces que una fuerza de trabajo con un buen nivel educativo contribuiría a que el país alcanzara una ventaja competitiva en el escenario mundial (*Ibid.*, p. 285). Este discurso contrasta con el hecho de que tiende a reducirse la inversión estatal para la educación pública superior.

En una primera etapa (la etapa “consensual”), los planes educativos precedieron y prepararon el camino para las transformaciones de mayor alcance: las leyes generales o de reforma educativa.

En este sentido, el consenso implica aceptar que la política educativa debe estar inscrita en una estrategia de Estado y no sólo de gobierno, con el objeto de garantizar su acoplamiento a la estrategia general de globalización. Sólo entonces –en un contexto de un acuerdo global de desarrollo- es posible construir nuevas alianzas que permitan atar la educación a determinadas necesidades e intereses, que para este período, en el caso de América Latina, van a ser, como ya sabemos, el incremento de la productividad para lograr mayor competitividad. Cualquier otra forma de pensar o concebir la educación queda absolutamente descartada” (*Ibid.*, pp. 287-288).

Este fue el propósito del *Programa para la Modernización Educativa* de la administración salinista. Los acuerdos (consensos) colocarán a las universidades públicas en una condición en la que se encontrarán cada vez más sujetas a ser comparadas competitivamente en el ámbito local, nacional e internacional de acuerdo a los criterios de *pertinencia, calidad y eficiencia* (Sierra Neves, 2007: 121).

Así como la aceptación de las políticas neoliberales definidas por actores externos ha socavado las bases de la *autonomía* del Estado mexicano para definir el rumbo del desarrollo nacional, para las universidades públicas ha implicado el acotamiento de su autonomía o su completo vaciamiento.

Uno de los principios más trascendentales de las políticas neoliberales será la evaluación de las instituciones, en cuanto se convierte en un mecanismo de presión.⁵⁴

Esta estrategia es importante, en lo que respecta a la redefinición de las relaciones entre el Estado, las IES y de éstas con la sociedad, con lo cual genera orientaciones determinantes para el futuro de las universidades, como la introducción de procesos de evaluación gubernamental de las IES para regular el funcionamiento de éstas, condicionando la provisión del financiamiento de las universidades públicas a determinados parámetros generales de calidad, en lugar del tradicional criterio de la matrícula o del número de estudiantes (Sierra Neves, pp. 123-124).

En 1989 se crea la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y en 1990, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SNESS). Entre los desempeños a evaluar se incluirán: la evaluación del desempeño de los académicos, los estudiantes e investigadores, así como la evaluación institucional con fines de acreditación (CIEES). Paralelamente al establecimiento de los mecanismos de evaluación, se crearán

⁵⁴ “Podría decirse que la evaluación, en los años recientes, se ha convertido en la política eje para la educación superior. Con frecuencia, en sus planteamientos conceptuales y en las formas de proceder, ha dejado de ser un medio para el logro de fines y objetivos, como ocurrió con la planeación en su momento, para convertirse en un fin en sí misma” (Arredondo, *op. cit.*, p. 117)

una serie de programas que se constituirán en mecanismos e instrumentos cuyo propósito explícito será elevar la calidad educativa del sistema de educación superior. El Sistema Nacional de Investigadores (SIN), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y el FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior), el Programa Integral de Fomento Institucional (PIFI) y el Programa Institucional de Fomento al Postgrado (PIFOP). Estos programas fueron diseñados con el fin de promover la calidad de la educación superior mediante la superación del personal académico y evaluar el desempeño académico. La característica más sobresaliente de estos programas es que operan como un sistema, en donde unos están condicionados por otros.

En 1992, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari convoca a los distintos actores educativos, entre ellos el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación para firmar el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, como parte del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Durante el mismo sexenio se firmaría TLCAN y México sería incorporado a la OCDE. “Esto dio lugar a cambios estructurales, institucionales, de políticas y de programas que buscaban «asfaltar» el camino para poder vincular la economía mexicana al proceso de globalización con economías internacionales de apertura de mercados” (Martínez, *op. cit.*, p. 288). Currículum, descentralización, evaluación serían los ejes clave del acuerdo. Es significativo en este sentido la claridad de la tecnocracia mexicana de sus tareas por ejecutar:

“Según el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 el primer sujeto de la modernización sería el Estado mexicano...” (Martínez, *op. cit.*, p. 289)

En 1993, los gobiernos de México, EUA y Canadá firmaron el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, en el que se establecen las políticas a seguir para cada sector de la economía, incluyendo el sector educativo, que se computa dentro del sector servicios. El TLCAN va a formalizar las medidas de política comercial que ya venían aplicándose desde 1986 y se añadieron sectores como la educación. El TLCAN va impulsar la liberalización de los servicios

educativos y abre las puertas para la inversión extranjera en la educación superior de México.

2.4 Las políticas educativas neoliberales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

La reforma universitaria es uno de los conceptos para comprender las transformaciones de las instituciones universitarias. Las implicaciones de una reforma son amplias, como podemos observar en la siguiente definición:

La reforma es, pues, parte del proceso de regulación social; expresa la estrategia a través de la cual el poder no sólo delimita y define las prácticas sociales, sino que pone en juego los sistemas de orden, de apropiación y de exclusión. Y dado que la reforma está más en el orden de las relaciones sociales y de poder, la mejor manera de verla es considerándola una parte del proceso de regulación social, entendiendo por tal las formas específicas a través de las cuales el poder genera y afecta las relaciones sociales (Martínez, *op. cit.*, p. 276).

En el caso de la universidad pública, y de la UNAM por supuesto, no existe solamente un proyecto de reforma, sino que sus actores están ubicados en distintos sectores sociales con diferentes historias, intereses y visiones de mundo. En ese sentido, a lo largo de la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México se han enfrentado dos proyectos de universidad, que son mutuamente excluyentes por los fines que persiguen. Así que al igual que en el pasado, “hoy es posible encontrar dos enfoques mayores: uno que alude a la *emancipación* y otro que refiere a la *innovación*” (Casanova, *op. cit.*, p. 18). El primero tiene como “base simbólica el movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina de 1918”, y su espíritu sigue presente en los grupos progresistas de universitarios (*Ibid.*, p. 18) Mientras que el segundo enfoque -que retoma elementos progresistas como la autonomía-, se encuentra vinculado a los órganos de gobierno. En la UNAM será este último enfoque el que ha prevalecido en las últimas décadas, como veremos a continuación.

En la UNAM las políticas para la modernización de la educación superior, de corte netamente neoliberal se trataron de aplicar desde los ochenta, en

particular este proceso fue puesto en evidencia cuando el 16 de abril de 1986 el rector Jorge Carpizo McGregor, dio a conocer el contenido de la reforma y su orientación en el documento conocido como *Fortaleza-debilidad de la UNAM*.⁵⁵ Las autoridades universitarias trataron de justificar la reforma con base a los argumentos de *excelencia y calidad* educativa. Las modificaciones contenidas en el documento afectaban varios reglamentos, inclusive el Estatuto del Personal Académico (EPA); sin embargo, los que suscitaron la reacción por parte de los estudiantes, pueden agruparse principalmente en los siguientes:

1) *Reglamento General de Pagos (RGP)*: establecía nuevas cuotas de exámenes y servicios (exámenes extraordinarios, examen médico, y expedición de certificados); en la licenciatura se mantenían las cuotas de inscripción, en tanto que para los estudios de posgrado se incrementaban.

2) *Reglamento General de Inscripciones (RGI)*: Hacía válido el pase reglamentado solamente en el caso de que los alumnos concluyeran sus estudios a los tres años y con un promedio superior a ocho; de no ser así tendrían que someterse a un examen de selección; se fijó también un máximo de veces a la reprobación de materias en cada ciclo académico.

3) *Reglamento General de Exámenes (RGE)*; el cual estableció una sola vuelta para los exámenes ordinarios; y un número máximo de posibilidades para la presentación de exámenes extraordinarios; el regreso a la calificación numérica, y la creación, o en su caso la consolidación de los exámenes departamentales.

Frente a la pretensión de reformar la universidad bajo el esquema propuesto por rectoría, el movimiento estudiantil universitario se constituyó en el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) el día 31 de octubre de 1986. El acuerdo inicial de su constitución sería pedir la *derogación de los reglamentos aprobados*

⁵⁵ Las medidas del rector Carpizo “se correspondían en forma más amplia con los planteamientos de política gubernamental contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo, en el programa sectorial educativo y en el programa integral para el desarrollo de la educación superior [...] (Casanova, 2009: 33).

por el Consejo Universitario. Posteriormente daría a conocer su plataforma de lucha, la cual incluía cinco puntos:

- a) Defender la gratuidad de la educación consignada en el artículo 3º de la Constitución:
- b) Luchar por mejores condiciones de estudio y trabajo;
- c) Lograr un aumento del presupuesto dedicado a la educación (al menos 6% del PIB)
- d) Conquistar la profesionalización real de la docencia;
- e) Propugnar por la desaparición de la arcaica estructura de gobierno de la UNAM, pues ésta sólo representa a la Rectoría y sus grupos afines; luchar por la instauración de una forma de gobierno emanada y comprometida con las asambleas, los organismos colegiados representativos y otras instancias de participación real de los universitarios (Guevara, 1988: 128)

La estrategia de huelga utilizada por el movimiento estudiantil lograría vencer las resistencias de la Rectoría, y el Consejo Universitario revocaría la primera parte de la reforma. En cuanto a la segunda parte, la referente a la transformación de los contenidos académicos y a la reestructuración organizativa de la UNAM, quedaría suspendida por la presión de la comunidad universitaria organizada en el CEU (Nolasco, 2004, p. 46) No obstante, el que se haya frenado la reforma *modernizadora* tendiente a implantar un nuevo proyecto de Universidad, quedaría en la conciencia de la comunidad que se avecinaban cambios importantes.⁵⁶ Estos acontecimientos ocurridos en la segunda mitad de la década de 1986 resultaron en la inauguración de “una nueva época para la UNAM” (Nolasco, *op. cit.*, p. 46)

El rectorado de José Sarukhan Kermez (1989-1992 y 1993-1996) dio comienzo en medio de una “compleja situación”, después del conflicto universitario

⁵⁶ Entre ellos se encontraba la esperanza de que el compromiso asumido por Rectoría de llevar a cabo un Congreso Universitario resultara en avances favorables para la propia casa de estudios.

de 1986-1987. Su primera tarea consistió en la “recuperación del control institucional”.

La reforma del rector Sarukhán, la más reciente y la de mayor trascendencia para la redefinición de la Universidad Nacional, abarcó dos fases. Una de aplicación inmediata y verificada en el Congreso Universitario de 1990 y la segunda, de aplicación progresiva, la cual modificó de manera sensible las prácticas universitarias (Casanova, 2009: 34).

En cuanto al Congreso de 1990, resultado del compromiso con el movimiento estudiantil, “no generó efecto que favorecieran la implantación de una reforma institucional” (*Ibid.*, p. 35).

En vista del intento fallido en el rectorado anterior por implantar reformas inmediatas (de “cambio total”), la institución universitaria va a echar andar las reformas de segunda generación en los años 90, cuyos propósitos y contenidos son radicalmente distintas a las que se proyectaron en los años setenta, pero ahora bajo la modalidad de reformas incrementales, que son “parciales y progresivas”. A lo largo y ancho de América Latina ocurrirían procesos similares (Martínez, *op. cit.*, p. 284).

Sin embargo, en términos de la reforma universitaria, la gestión del rector Sarukhan impulsó una modalidad progresiva y apenas explícita. Bajo el llamado proyecto de *academización* se impulsaron cambios sustantivos que colocaron a la UNAM en una posición de mayor consonancia frente a las políticas gubernamentales y ante las líneas internacionales provenientes de organismos académicos como la UNESCO o financieros como el Banco Mundial. Bajo tal perspectiva, la UNAM transitó a un nuevo esquema, en el cual se generaron diversas adecuaciones institucionales de modernización en relación con el desempeño del trabajo académico. Tales modificaciones, cabe destacar, constituyeron parte importante del gradual acercamiento de la institución a las concepciones de calidad y evaluación predominantes en el discurso hegemónico oficial e internacional” (Casanova, *op. cit.*, pp. 35-36).

El rector siguiente Francisco Barnés de Castro, dio a conocer las prioridades de su gestión en su *Plan de Desarrollo 1997-2000*: 1) el financiamiento; 2) la reestructuración institucional y 3) la evaluación educativa. Así, por ejemplo, en 1997, transformó el carácter de Colegio del CCH por el de Escuela Nacional

insertando la figura de un director general. Pero sería su disposición a impulsar una reforma inmediata lo que volvería a estallar el conflicto. El 11 de febrero de 1999, presenta ante la burocracia universitaria, el documento *Universidad responsable, sociedad solidaria*, que contenía la reforma al Reglamento General de Pagos (RGP), mediante la cual se establecía un incremento importante en las cuotas de inscripción.

El 20 de abril de 1999 nació el Consejo General de Huelga (CGH) de la UNAM, y tal como había ocurrido trece años antes, la respuesta estudiantil no se hizo esperar, dando lugar a importantes movilizaciones en defensa de la educación superior pública gratuita. La cerrazón de las autoridades, tanto en 1986 como en 1999, para escuchar seriamente las voces que se oponían a semejante proyecto, llevaron a la organización de las huelgas estudiantiles como estrategia para detener el avance del proyecto neoliberal en la UNAM.

EL pliego petitorio del CGH, retomaría las demandas históricas del movimiento estudiantil:

- 1) Abrogación del Reglamento General de Pagos y la anulación de todo tipo de cobros por inscripción, tramites, servicios, equipos y materiales.
- 2) Congreso Democrático y Resolutivo, pactando antes del levantamiento de la huelga, los tiempos, la agenda, composición, etc.
- 3) Derogación de las reformas de 1997 a los reglamentos de inscripciones y exámenes, con el correspondiente restablecimiento del pase automático, el respeto a la elección de la carrera y la anulación del límite de tiempo en la permanencia.
- 4) Desmantelamiento del aparato policiaco de represión y espionaje político montado en la Universidad por las autoridades.
- 5) Rompimiento total y definitivo de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional para la Evaluación de educación Superior A. C. (CENEVAL).
- 6) Corrimiento del calendario escolar, y la cancelación de las clases extramuros (Xelhuantzi, 2009: 43).

La huelga estudiantil se prolongaría por diez meses, en buena medida por el compromiso asumido de las autoridades universitarias con el proyecto de modernización del gobierno federal.

Después de la huelga estudiantil de 1999, ocurrieron procesos trascendentales en la historia reciente del país, el fin del PRI como partido absoluto en el poder y su relevo por el PAN, evento conocido como la *transición a la democracia*, la defensa del voto *útil* por parte de una izquierda que perdió la brújula. El nuevo partido en el poder siguió aplicando el recetario neoliberal, adoptando las ideas emanadas de ese proyecto de modernización conservadora con el mismo fundamentalismo con el que lo habían hecho sus antecesores priistas, pero iban por algo más allá: la desaparición del Estado laico como parte constitutiva de institucionalidad mexicana, emanada de los procesos históricos de la reforma liberal del siglo XIX, defendida en la Revolución Mexicana y ratificada por el Constituyente de 1917. Por otra parte, en la UNAM, después de la intervención de la Policía Federal Preventiva al campus universitario (policía cuyo estreno tuvo lugar en ese acto), el rectorado de Juan Ramón de la Fuente (producto de un arreglo institucional zedillista) siguió implementando las políticas de inspiración neoliberal, pero ahora acotadas, por una comunidad más consciente de la amenaza que ese avance significa. Esta es una de las causas que explican porque la promesa de un nuevo congreso universitario hecho por parte de las autoridades universitarias para ganarse el apoyo de la comunidad y resolver el paro universitario nunca se cumplió. Hubo un cambio en la estrategia para llevar a cabo la aplicación de las políticas educativas neoliberales. Su introducción en cada escuela estaría en razón a la correlación de fuerzas existente en ellas. En algunas fracasó su institucionalización, en otras, lograron tener un avance significativo.

Sin embargo, el rectorado de Juan Ramón de la Fuente (1999-2003 y 2003-2007), que “arrancó en el centro de una de las crisis más graves de la historia de la UNAM”, tuvo como prioridades: la “recuperación del orden institucional” y la

“reconstrucción de la imagen de la UNAM en los ámbitos nacional e internacional” (Casanova, *op. cit.*, p. 41).

Mientras tanto, otros sectores de la sociedad vivían el embate de la crisis y del avance del neoliberalismo: la pérdida del poder adquisitivo, el cierre masivo de empresas, el creciente desempleo, etcétera. La crisis económica de 1994-1995 resultó ser cuantitativa y cualitativamente más destructiva que la de 1982. La especulación financiera y el “error” de diciembre habían dejado al país con enormes pérdidas de capital de la noche a la mañana. Durante la primera década del nuevo siglo, la crisis siguió su curso y amenazó convertirse en una verdadera catástrofe. En el año 2007, a pesar de la destructividad de la crisis y en medio de la destrucción social y el franco deterioro de las instituciones, un número importante de científicos sociales en las universidades públicas del país afirmaban que la crisis estaba superada. La realidad no tardó en mostrar la gravedad de la situación: a partir del último trimestre la crisis mundial emergió con una profundidad inusitada, que ha hecho pensar que es inclusive más grave que la Gran Depresión de 1929.

2.5 La reforma de los planes de estudio de la UNAM

De las reformas impulsadas para transformar las estructuras académicas de la UNAM para adecuarlas al proyecto educativo modernizador, la modificación de los planes de estudio de las facultades fue la que más logró avanzar. La reforma curricular de los años noventa siguió una serie de lineamientos que la colocaron dentro del proyecto de modernización educativa para la educación superior. La unificación de los criterios para la modificación de los planes de estudio, ha dado lugar a una *estandarización* en cuanto al tipo de conocimientos reconocidos como trascendentales, pero fundamentalmente en cuanto a los valores que promueve.

Las autoridades universitarias argumentaron la necesidad de transformar los planes de estudio de acuerdo a los nuevos requerimientos de una sociedad y economía en constante cambio. Se dijo entonces, que era necesario elevar la calidad de la educación impartida en la universidad, la incorporación de mayores

contenidos técnico-instrumentales, además de la incorporación de los conocimientos básicos como la expresión oral y escrita, computación e inglés.

Las modificaciones en los planes de estudio tendrían que hacerse siguiendo una orientación central, la adecuación del currículum de acuerdo a las necesidades del cambiante mercado laboral. De ahí que los planes deberían ser flexibles. Se adoptó como paradigma dominante en un primer momento el constructivismo y más tarde la formación por *competencias*. Así que no sólo se trató de transmitir una serie de conocimientos útiles, sino también valores y actitudes. Se exaltó la formación de un profesionista altamente competitivo, técnico eficiente con un manejo de las herramientas pertinentes a su profesión. No sólo los planes deberían ser flexibles, sino también la formación del profesionista que con una serie de conocimientos básicos y de orden práctico estaría en mejores condiciones en un escenario económico signado por la competitividad. El nuevo currículum puso de relieve el valor del individuo, su creatividad y su carácter emprendedor; pero que de manera más o menos velada se convirtió en la exaltación del *individualismo*. Los valores empresariales se introdujeron a la cultura universitaria, situación que se vio reforzada con la publicidad de los medios de información. El discurso de la modernización proporcionó el ambiente para que los cambios emprendidos en la universidad fructificaran. Los principios filosóficos del liberalismo se recuperaron para crear el consenso necesario para este cambio trascendental:

Libertad de los individuos para lograr sus objetivos privados; libertad económica; una política donde los gobiernos tengan un papel limitado que aseguren el buen funcionamiento de las sociedades, garantizando seguridad, libertad y justicia (Nolasco, 2004: 20)

Detrás de la formulación de los planes de estudio subyacen teorías elitistas pertenecientes a la cultura empresarial; el individualismo, la meritocracia, la competencia, la eficiencia, la excelencia, entre los más relevantes. Se logró entonces,

Manufacturar el consenso a través de “una educación humanista, social y política que fomenta el individualismo, el racional choice y el conformismo dentro de la herencia colonial y cultural, discriminatoria y racista, que se reestructura” (Nolasco, *op. cit.*, p. 24)

La estructura académica de la UNAM fue transformada con fines a satisfacer “las formas de acreditación internacional y de programas de estudio y certificación profesional”. En consecuencia, había que desaparecer licenciaturas “poco útiles” y crear carreras de dos o tres años. También, las reformas empujaron a un cambio en la modificación de la docencia, la transformación del profesor como instructor al papel de tutor o asesor (Ruiz, 2001: 222)

Habría que decir que los planes de estudio de la etapa histórica que describimos no intentaron corresponderse con otro tipo de necesidades presentes en la sociedad, sino más bien respondieron al llamado de la formación de recursos humanos que hagan posible la transición de México de un país en proceso de desindustrialización a uno predominantemente maquilador.

En el caso de la Facultad de Economía, las reformas curriculares de 1994 y la de 2007 se adaptaron a los lineamientos establecidos en el proyecto de modernización curricular descrito aquí en este apartado. Veremos en los siguientes capítulos como ocurrió dicho proceso: en el tercero, haré un acercamiento a la forma en que el Plan de 1994 fue resignificado en la práctica docente por la Academia de Investigación y Análisis Económico (INAE); y en el cuarto, tomaré de referencia el Plan de Estudios de 1974, 1994 y 2007, para realizar un análisis del *modelo de identificación* que fue puesto en juego por dichas reformas curriculares.

Capítulo 3. El lugar de la asignatura de Investigación y Análisis Económico (INAE) en el plan de estudios de 1994 y el nuevo modelo de identificación profesional.

3.1 Antecedentes históricos de la Facultad de Economía, 1929-1974.

La licenciatura en Economía fue aprobada como una nueva carrera por el Consejo Universitario en 1925, a petición del entonces director de la Escuela Nacional de jurisprudencia, Manuel Gómez Morín. Pero fue hasta 1929 bajo la gestión de Narciso Bassols que se funda como una parte de la Facultad de Jurisprudencia, que hasta entonces sólo impartía Derecho y Contaduría Pública. Su primera sede se ubicó en un salón del viejo edificio de San Idelfonso 28, con un grupo inicial de 118 alumnos.

En ese mismo año de 1929 los estudiantes iniciaron una huelga en protesta por la decisión de las autoridades universitarias de cambiar la forma de evaluación, con la implementación de exámenes escritos tres veces al año. La solución del conflicto vendría con la renuncia de Narciso Bassols y la aprobación de la autonomía de la Universidad Nacional por parte del gobierno de Portes Gil. En 1935 la sección de Economía se institucionaliza definitivamente con la creación de la Escuela Nacional de Economía (ENE), bajo la dirección de Enrique González Aparicio (nombre que llevará la biblioteca de la escuela). Este hecho le implicó un cambio de sede de acuerdo a su nueva categoría, al ocupar el antiguo edificio de la Facultad de Filosofía y Letras en la calle de Licenciado de Verdad 2, y más tarde, entre 1938 y 1954 se albergará en una casona de la calle de República de Cuba 92, para instalarse en este último año en la Ciudad Universitaria. Así que la primera parte de la historia de la Facultad de Economía, se desarrolló en algunos de los antiguos recintos ubicados en lo que hoy se conoce como el Centro Histórico. La presencia geográfica en ese espacio significaba la continuidad de la concentración política, económica, religiosa y cultural que México había heredado desde la dominación colonial, pasando por el siglo XIX.

La institucionalización de la ciencia económica sigue su curso, y en 1936 se crea el Instituto Politécnico Nacional y se instituye la carrera de Economía con vistas a apoyar el proceso de desarrollo industrial,⁵⁷ y en 1946 el Instituto Mexicano de Economía (antecedente de Instituto Tecnológico Autónomo de México) a iniciativa de empresarios industriales y banqueros⁵⁸, quienes argumentaban con gran indignación que la Escuela Nacional de Economía estaba tentada por el demonio del estatismo.

Arranca el proyecto de crear esa Nueva Escuela de Economía, por considerar que la “la Universidad Nacional y su Escuela Nacional de Economía, hundidas en permanente desorden y por lo que hace a esta última, poseída de una orientación estatista, no puede garantizar la formación de técnicos bien capacitados, a los que puedan confiarse sin temores posiciones en la banca y en los negocios privados” (López de la Parra, 2000: 15)

Las palabras del empresario hacen patente la eterna desconfianza hacia la educación pública por parte de la élite empresarial, lo que nos permite concluir que no es una cuestión que acontezca sólo en el presente el que los economistas de la UNAM tiendan a ser relegados de esos circuitos del mercado laboral. (*Ibid.*, 15)

En la década de los treinta, las autoridades de la Universidad Nacional y de la ENE tuvieron una clara consciencia de las aportaciones que esta escuela tendría que aportar al esfuerzo industrializador, así 1939, durante la gestión de Mario Sousa (1938-1940), se funda el “Laboratorio de Organización e

⁵⁷ “Dentro del Instituto Politécnico Nacional, se funda la que sería la Escuela Superior de Economía, segunda institución creada en México para la enseñanza de la Ciencia Económica”. “En ese año la Escuela Superior de Economía se independiza de la Escuela Superior de Comercio y Administración, después de vencer la oposición por parte de las autoridades de ese entonces, de la Secretaría de Educación Pública, que no acepta la existencia de otra escuela dedicada al estudio de la economía. En efecto, es la segunda en su género que se establece en México” (López de la Parra: 2000: 14)

⁵⁸ “El 29 de marzo [de 1946] un grupo de banqueros industriales y comerciantes, a iniciativa de don Raúl Bailleres, constituyen la Asociación Mexicana de Cultura A.C.” “Dicha Asociación Mexicana de Cultura se propone el establecimiento, entre otras escuelas, del Instituto Mexicano de Economía, en el que se podrían realizar estudios de licenciatura y doctorado en Economía, además de las carreras de estadígrafo y de actuaría. Es, por tanto, la tercera institución creada en México, dedicada al estudio de la ciencia económica” (*Ibid.*, 15)

Investigación Industrial”, antecedente del Instituto de Investigaciones Económicas (*Ibid.*, 15)

Un año más tarde, en 1940, el maestro Jesús Silva Herzog, como director de la Facultad de Economía (1940-1942), reorganizó el Instituto de Investigaciones Económicas con la creación de dos departamentos: el Investigaciones Económicas y el de Laboratorios (antecedente del Centro de Economía Aplicada (CEA, 1967), de la Coordinación de Investigaciones Económicas y Sociales (CIES, 1975), y de la actual Academia de Investigación y Análisis Económico (INAE) de acuerdo con el Plan de Estudios de 1994.

En 1941, bajo la misma gestión de Jesús Silva Herzog, se funda la Revista *Investigación Económica*, órgano oficial de la ENE.

En 1949, el maestro Gilberto Loyo, director de la Facultad señalaba en una conferencia que “la profesión de economista tiene significación política en cuanto a que una de las fuerzas fundamentales del orden político es la fuerza de la vida y del pensamiento económico de la colectividad”. “El economista es guía y consejero indispensable en el orden político” (*Ibid.* 16) Estas palabras pueden darnos una idea de lo que se consideraba debería ser la función del economista. Desde su fundación la “institución se formó para, y atendió puntualmente durante varias décadas, principalmente la necesidad de formar cuadros para la administración pública”. (Anaya Díaz, 14)

A decir de Manuel López de la Parra, durante la gestión de Gilberto Loyo (1944-1953), la Escuela Nacional de Economía,

se convirtió en un gran foro universitario, en un gran foro académico donde confluían todas las voces de opinión nacionales y extranjeras, para discutir el ordenamiento que exigía el mundo de esos años: la apertura de una nueva esperanza para el mundo latinoamericano, y ahí estaban Raúl Prebisch, Oswaldo Sunkel, Felipe Herrera, y otros tantos pensadores de Latinoamérica, para fijar estrategias como Narciso Bassols, el fundador y pionero de nuestra escuela, Víctor Manuel Villaseñor, Josué Saénz, Javier Marques, Antonio Carrillo Flores; Alvin Hansen, Gottlier Habeler, Joseph Schumpeter, Walich, la Señora Joan Robinson, Corrado Gini y muchos más (López de la Parra: 2002: 59).

En 1951, bajo la iniciativa del director Loyo se funda el Colegio de Economistas, cumpliendo con lo estipulado en la Ley de Profesiones.

En 1954 la ENE se traslada a la Ciudad Universitaria, a los 25 años de su fundación. Durante ese año, se nombraron los primeros investigadores de tiempo completo del Instituto de Investigaciones Económicas cuando todavía formaba parte de la ENE, entre ellos se encontraban Pablo González Casanova e Ifigenia Martínez (López de la Parra: 2000: 17).

Entre los años de 1959 y 1963, se actualiza el plan de estudios y “se introduce el estudio sistematizado del desarrollo económico y de la planeación. Se crean seminarios especializados en Comercio Exterior y Economía Internacional, Finanzas Públicas y Administración Pública, entre otros“. Para apoyar estos cursos se invitaron algunos expertos como Joan Robinson, Françoise Perroux, Charles Bettelheim, Paul Baran, Paul Sweezy y Walter Rostow (*Ibid.*, 17)

Una vez que se arribó a los años sesenta adquirió gran fuerza en el medio universitario y fuera de él, el debate sobre la necesidad de un proceso de modernización de la educación superior, que da marcha en 1965, “cuyo principal objetivo es organizar racionalmente las universidades, para lograr un funcionamiento eficiente de las mismas que permita adecuar las funciones escolares a los requerimientos de la sociedad y concretamente al mercado de trabajo”. (Rojas Herrera: 1989: 32). Esa misma exigencia la hemos escuchado en nuestros días, ya que es un constante requerimiento que se le hace a la universidad desde instancias gubernamentales y del aparato económico. El diagnóstico en aquel entonces realizado por las autoridades universitarias y otras de índole gubernamental ligadas a la educación superior es también parecido; según éstos, la situación era grave, ya que a la masificación de la educación superior correspondió una falta de correspondencia entre la formación profesional y el mercado de trabajo.

En 1966 vendrán una serie de conflictos en respuesta a esa modalidad de “modernización” que se pretendía para la Universidad Nacional, que culminaron en

la renuncia del rector Ignacio Chávez; la participación de los Estudiantes de la Escuela Nacional de Economía en aquellas movilizaciones ocasionó a su vez la renuncia de su director, Horacio Flores de la Peña.

En 1967 se formula el que sería el séptimo plan de estudios, con él se establece el sistema de créditos y los cursos semestrales, además de nuevas asignaturas: introducción a la Economía, Contabilidad Social, Metodología de las Ciencias Sociales y Economía del Socialismo. Por otra parte, el laboratorio se transforma en el Centro de Investigación Aplicada y surgen los Seminarios (López de la Parra: 18)

En 1968 los estudiantes de la Escuela Nacional de Economía participan en el movimiento estudiantil que demandaba la democratización del país. Este movimiento tendrá repercusiones de carácter nacional, y consecuencias a mediano y largo plazo.⁵⁹ En 1971 vuelven las movilizaciones estudiantiles, que fueron reprimidas en el famoso jueves de corpus. Acontecimiento que tuvo un impacto de trascendencia en los grupos organizados de la Escuela. No obstante, “se inicia el proceso de democratización de la enseñanza por lo que se establece el Consejo general de profesores, estudiantes y trabajadores. De acuerdo con este proyecto, el director del plantel se convierte en director general de colegios y comisiones que se integran para el trabajo académico y docente,” (López de la Parra, p. 19)

Durante esa época hay importantes avances institucionales que podríamos decir tienen un carácter democrático: la creación de los CCH, del Sistema de Universidad Abierta y la aprobación del Estatuto del Personal Académico. Hechos

⁵⁹ Entre las repercusiones a corto plazo podemos mencionar la política del Estado hacia las IES de carácter público, y hacia la UNAM en particular durante los años setenta. En busca del consenso social que había sido severamente dañado por la represión de 1968 y 1971, el gobierno de Luis Echeverría busca un acercamiento con la Universidad Nacional y promueve una serie de acuerdos, entre los que se encuentran la expansión de la matrícula. A largo plazo, la sociedad fue conociendo lo ocurrido en aquellas fechas, y comprendió su significado histórico, lo que repercutiría en la imagen del PRI y finalmente su descrédito ante muchas personas, entre ellos, los estudiantes.

violentos como la toma de rectoría y las presiones de los sectores más conservadores de la universidad llevan a la renuncia del rector Pablo González Casanova en el año de 1972.

Al siguiente año, en 1973, la comunidad de la ENE hace una convocatoria para iniciar una serie de reuniones para la transformación académica del plan de estudios vigente desde 1968. Esas discusiones previas darán lugar al “Foro de Transformación académica de la ENE”, que fructificó en el Plan de Estudios de 1974:

el eje de la proposición gira en torno a la formación teórica del futuro economista, quien debe capacitarse para la comprensión crítica de la realidad actual de México y el Mundo. Por tanto se arguye que el centro de enseñanza debe ser la Economía Política, que incluye el estudio sistemático de la Economía Política propiamente dicha, la Teoría Económica y la Metodología. (López de la Parra, p. 20).

Anaya Díaz señala:

Sin embargo, la tendencia a la vinculación de la formación profesional con las necesidades del sector público tuvo un sesgo importante en los años setenta, época en que diversos acontecimientos contribuyeron a que se diera una orientación de la enseñanza que tenía como eje teórico la economía política marxista y como misión esencial la crítica, tanto de las formulaciones teóricas dominantes como del sistema, particularmente del capitalismo subdesarrollado y las líneas de política desarrollistas. (*Op. Cit.*, 4)

Esos acontecimientos hacen referencia a las movilizaciones estudiantiles y de otros sectores de la sociedad que lograron influir en el viraje de la universidad Nacional:

En los años 60's esta modernización se impulsó con fuerza en la planeación y la búsqueda de la organización racional de las universidades. Para el sexenio de 1970 este proyecto modernizador perdió fuerza e impulso, debido a las presiones que ejerció el movimiento estudiantil obligando a que el Estado adoptará una política educativa de carácter “reformista” que buscaba ante todo recuperar la legitimidad del estado a través del consenso social. (Rojas Herrera, 60).

La reforma educativa se impulsó en todo el sistema Educativo Nacional, buscando fundamentalmente la unidad y el consenso social.

Mediante este plan de reforma educativa el Estado esperaba lograr la unidad y con un programa de movilización social: vía educación- el consenso social, pues hacía creer que mediante la educación se pueden resolver los problemas de marginalidad y desempleo”, y para los universitarios el medio para el ascenso social. Es en esta época que los estudiantes logran hacer realidad una de sus demandas: la búsqueda de mayor participación en las instancias de las escuelas y en los organismos representativos. Tal es el caso de la ENE, cuando en mayo de 1975 la estructura del Consejo Técnico (C.T.) se transforma, al convertirse en un órgano de representación paritaria: igual número de alumnos y de profesores. Esta paridad se logra a pesar de la legislación universitaria, que permite sólo dos consejeros técnicos estudiantiles, sin embargo, se agregaron otros ocho lugares para los estudiantes dentro del C.T., quienes al tener voz y voto fungían en realidad como consejeros técnicos al interior de la Facultad

En 1976 bajo la gestión del director José Luis Ceceña, la Escuela Nacional de Economía se convierte en la Facultad de Economía, al fundarse los estudios de maestría en esa institución. En ese mismo año se creó el boletín *Economía Informa* como un boletín quincenal; actualmente es una revista de publicación mensual, cuyo propósito es ofrecer artículos sobre la coyuntura.

Con la llegada del Dr. Guillermo Soberón a la rectoría, la línea tecnócrata adquiere fuerza en la Universidad Nacional, teniendo como criterios fundamentales la eficiencia y el control político de la institución. En la política universitaria seguida entre 1970 y 1976, se pueden ubicar las medidas desplegadas por el Estado que obedecían a una doble racionalidad: 1) El intento de modernizar las universidades, y 2) la búsqueda de la forma de lograr la unidad, legitimidad y consenso para lo cual tuvo que hacer ciertas concesiones. Ambas líneas estaban representadas por una serie de agentes sociales, la primera, por los tecnócratas y la segunda, por los políticos negociadores. Estos grupos tenían un modelo diferente de universidad y representaban a distintas fracciones de la

clase dominante mexicana, sin embargo compartían su oposición a una universidad tradicional que estuviera desvinculada del proceso de desarrollo capitalista del país (Rojas Herrera, 45).

A pesar del fortalecimiento del sector tecnócrata las conquistas de las movilizaciones estudiantiles y docentes iban a tener un amplio aliento -hubo durante los años setenta intentos de establecer procesos autogestivos en la vida universitaria en distintas facultades, planes de estudio de corte crítico, mayor representación estudiantil, etc.-, que llegaría hasta los años ochenta y en otros casos hasta los noventa cuando terminaron por venirse abajo.

López de la Parra dirá que el hecho que este Plan de estudios permaneciera vigente durante veinte años es considerado “el determinante en el deterioro académico del plantel”. (p.22) En 1985 se viene el plan Carpizo que intenta convertirse en una reforma estructural acorde con los tiempos y políticas efficientistas neoliberales. Sin embargo, enfrenta la oposición estudiantil al considerarlas fruto de decisiones unilaterales y estar alejada de las funciones originarias que se le asignaban a una universidad pública, sobre todo en cuanto a la gratuidad. Lo mismo va a ocurrir con el Plan Barnés entre 1998 y 1999.

Para los años que transcurren entre 1981 y 1987 se considera que ha llegado la hora de cambiar el plan de estudios, para poner fin a un “largo proceso de deterioro en las actividades académicas de la Facultad”. (López de la Parra, 20). En 1989 bajo la dirección de Eliezer Morales Aragón (1986-1989) tuvo lugar el Foro de Transformación Académica de la Facultad de Economía, cuyo resultado fue la formulación de un nuevo plan de estudios que jamás logró llegar a la sesión del Consejo Universitario, dado que, con la llegada de un nuevo director, Juan Pablo Arroyo Ortiz, la correlación de fuerzas había cambiado. En su lugar en 1993 bajo esa misma dirección, se concretó otro plan de estudios que tuvo esta vez a la Teoría Económica como eje de la enseñanza, además se dio más espacio a las materias del área cuantitativa y se quiso dar flexibilidad con un mayor número de materias optativas que permitieran una profundización y proyección hacia los campos de trabajo más importantes para los egresados. (Anaya Díaz)

En 1997 a unos cuantos meses de terminar su segundo periodo en la dirección, Juan Pablo Arroyo logró quitar la paridad de los estudiantes en el Consejo Técnico y la autonomía de las academias, a excepción de la Academia de Economía Política y de Investigación y Análisis Económico, aunque más tarde se les acotaría.

Estas medidas pudieron concretarse utilizando una política de represión y cooptación de los elementos disidentes. Algunos estudiantes opositores fueron enviados al Tribunal Universitario y otros más fueron incorporados a la administración, se promovió una política que ayudaría a bajar la insatisfacción de los estudiantes opositores, consistente en la apertura de espacios en revistas, becas y otros recursos. La respuesta estudiantil fue variada, los estudiantes que defendieron la paridad iniciarían una larga resistencia consistente en paros, conferencias, mítines y dejar vacío por completo la representación estudiantil en el Consejo Técnico (CEU), lugares que sólo volverían a ser ocupados en el año 2000, esto es, después de la huelga universitaria.

En 1999 la Universidad Nacional y la Facultad de Economía vuelven a irse a un paro estudiantil, para detener una reforma que pretendía establecer cuotas de pago a los estudiantes, lo que provocó una de las más grandes movilizaciones que la UNAM ha tenido. La huelga terminó como sabemos con la toma por la policía de la Ciudad Universitaria y el encarcelamiento de cientos de estudiantes.

En ese mismo año de 1999, durante la gestión de Guillermo Ramírez Hernández (1998-2002), la Facultad de Economía conmemoró su 70 aniversario.

Desde el año 2003 la administración del Dr. Roberto Escalante Semerema se propuso la reforma del plan de estudio de Licenciatura, quiso comenzar por el sistema escolarizado pero ante la imposibilidad de avanzar logró aprobar primero la modificación del Plan de Estudios para la carrera de economía que se imparte en el Sistema de Universidad Abierta en el mes de febrero de 2007.

3.2. El debate en torno a la necesidad de cambio en el Plan de Estudios de 1994: elementos generales y generación de datos.

Desde el año 2003, el entonces director de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Dr. Roberto Escalante Semerena, hizo un llamado a la comunidad para comenzar la discusión acerca de la necesidad de elaborar un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura. Por parte de la autoridad se ha argumentado que después de trece años el Plan de Estudios puesto en marcha desde 1994 se ha hecho obsoleto debido a varias razones: 1) los cambios que se han presentado en la educación superior a nivel nacional e internacional y, 2) la situación del mercado laboral profesional que ha reconfigurado las necesidades de un tipo de fuerza de trabajo especializada. Su propuesta consiste en la reducción del tiempo para la formación del economista a un periodo de cinco a cuatro años de carrera universitaria, y en la desaparición o franca reducción de varias asignaturas que ya no justifican su existencia, entre las que sobresalen la de Investigación y Análisis Económico (INAE) y la de Economía Política (EP). Ambas materias se imparten en el actual plan de estudios en los cinco primeros semestres (el núcleo básico). El argumento que esgrimió el Jefe de la División del Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad, para sostener que ya no son necesarios varios semestres de investigación, se centra en que existen otras asignaturas en las que los profesores encargan a los alumnos la realización de un trabajo escrito, en cuya elaboración forzosamente tienen que hacer alguna investigación. Este fue el criterio que prevaleció en la política curricular que se plasmó en el nuevo Plan de Estudios para el SUA aprobado el 17 de febrero del 2007.

Los profesores de las academias de Investigación y Análisis Económico y de Economía Política señalaron durante el proceso de aprobación del plan de estudios en 1993 que se trata del predominio de una visión tecnocrática en las

autoridades, en lo referente al perfil de formación del economista, lo que implica la presencia fundamentalmente de las asignaturas de métodos cuantitativos, econometría y la teoría neoclásica. Con este viraje se modifica de manera sustancial la formación del economista: el abandono de su aspecto humanista y su conversión en un profesional de perfil técnico. Cambiando con ello el modelo identitario de la formación de los jóvenes economistas. Claudio Katz afirma que a nivel mundial:

En los últimos veinte años se registró un notorio aumento de la influencia de los economistas. Esta incidencia coincidió con el ascenso de la vertiente ortodoxa que reivindica la asignación mercantil de los recursos y promueve políticas neoliberales.

La creciente gravitación de la ortodoxia se consumó en desmedro de la heterodoxia, que objeta la supremacía irrestricta del mercado, reconoce la existencia de conflictos sociales y promueve significativas regulaciones del estado para contabilizar la rentabilidad con las necesidades de la población (Katz: 2010: 11)

De acuerdo a Katz, el perfil de los economistas fue evolucionando a lo largo del siglo XX:

La masiva incorporación de los economistas al empleo público a partir de la posguerra potenció su presencia en la esfera estatal. Este grupo profesional se especializó en el manejo de las estadísticas, la gestión de las empresas públicas y el control de los engranajes monetarios e impositivos.

Durante los años noventa, la primacía de los economistas en el sector público de muchos países del mundo,

Fue facilitada por la preeminencia de esa corriente [ortodoxa] en los organismos financieros internacionales. El FMI y el Banco Mundial se constituyeron en una referencia laboral, que definió durante décadas los patrones de consagración internacional de toda la profesión.

Este proceso fue a su vez facilitado por la generalización de ciertas técnicas y prácticas comunes a la actividad. El lenguaje matemático y el uso de modelos abstractos reforzaron el código excluyente de comunicación que acentuó el perfil diferenciado que adoptaron los economistas (*Ibid.*: 12)

Durante la administración del Director Leonardo Lomelí Vanegas (2010-2014, 2014-2015), la discusión sobre el cambio del Plan de Estudios, comenzó en forma con el Foro de Diagnóstico de febrero de 2012, y entre marzo y abril del año (2013) se abrió la convocatoria para recibir ponencias acerca de las propuestas para un nuevo plan de estudios, y una vez que se cerró el plazo las autoridades comenzaron los foros de presentación y discusión de dichas propuestas. En los foros se puso nuevamente en cuestionamiento la pertinencia de la Asignatura de Investigación y Análisis Económico (INAE) y de Economía Política (EP), así lo ha manifestado el Coordinador actual de la Academia de INAE, Maestro Manuel Coello (integrante de la *Comisión de Planes y programas de Estudio del Consejo Técnico* de la Facultad de Economía), lo que ha dado lugar a una participación activa de ambas ya sea en la organización de conferencias y en los foros convocados por las autoridades, esperando que con ello se logre impedir la desaparición de estas dos áreas.

El tema del presente capítulo se inserta en el contexto del debate que se ha entablado con las autoridades y los docentes de las distintas academias. Actualmente, la administración del director Eduardo Vega López (2016-2018), ha dado continuidad al proceso de diálogo con las academias con vistas al cambio curricular. En tanto en las reuniones de la Academia de Investigación y Análisis Económico, se han planteado dos tareas urgentes: 1) reflexionar sobre la problemática al interior de la Academia, y 2) construir una defensa de la vigencia de la asignatura (esto es, de la Investigación Económica) en el ciclo profesional.

Panorama bastante difícil dadas las condiciones en que ha venido desenvolviéndose el trabajo de ambas academias, y principalmente en lo que se refiere a la Academia de INAE, cuya fragmentación ha seguido su curso.

El análisis que realizo en el presente capítulo adquiere sentido en el contexto de la discusión actual que tiene lugar en la Facultad,⁶⁰ y de su historia reciente. De eso tratan las entrevistas realizadas a los docentes de la Academia de INAE.⁶¹ Así es que el presente trabajo tiene algunos de los siguientes límites: en primer lugar, es parte de la visión que tienen los docentes sobre sus prácticas y de algunos problemas que la afectan. En este caso se tomaron las opiniones de tres profesores del Área de INAE que no representan la opinión de los setenta profesores del área, más que la propia. Sin embargo, algunas de sus valoraciones son asumidas por una parte de los docentes según lo expresan en las reuniones de la academia. Además, el criterio para elegir a los profesores fue parcial por mi parte, es decir, no fue mi intención buscar la pluralidad ideológica, sino a dos profesores que tuvieran muchos años en la docencia dentro de la Facultad y que pudieran tener una visión temporal más amplia. Y, por otro lado, a un profesor joven, que me pudiera proporcionar un referente para contrastar las visiones de los primeros, así por ejemplo, sus preocupaciones, la relación con los alumnos, su opinión del currículo, etc. Otra de las características que tienen en común los tres profesores, es su participación activa en lo que queda de vida colegiada.

El trabajo también es parcial porque deja fuera las versiones que los alumnos tienen de la academia de INAE, sin embargo, no es un propósito de esta investigación evaluar la práctica docente por parte de los estudiantes, más bien el objetivo central es dar cuenta de la disputa académico-política que ha generado la definición del perfil profesional del economista frente a las tendencias mundiales, su implementación en el plano local y particularmente en los planes de estudio de 1994 y 2007.

El profesor LL y la profesora RAEL fueron elegidos tomando en cuenta los siguientes criterios: el prestigio que tienen entre los académicos del área y los

⁶⁰ Hago referencia al periodo que abarcaron las dos gestiones del Director Roberto Semerena Escalante: 2003- enero de 2010.

⁶¹ Ver apartado metodológico en la Introducción de este trabajo.

estudiantes, pero también porque son depositarios de una experiencia muy valiosa que tiene que ver con su conocimiento histórico de los años sesenta y setenta. Por sí mismo este hecho, nos indica que la información que nos proporcionan es valiosa para una parte de la comunidad universitaria que comparte una cierta visión de mundo. Mientras que para la otra, sus comentarios podrían no tener mayor relevancia. Seguimos aquí la recomendación metodológica de Jackson:

[...] la única alternativa consiste en seleccionar el criterio más apropiado para un propósito determinado y luego realizar la debida cautela al tratar los resultados (Jackson, 1991: 150)

La estrategia metodológica que se siguió para obtener la información sobre las circunstancias de los profesores fue la entrevista semiabierta. Al respecto Jackson comenta que a través de ésta podemos obtener información acerca de “las actitudes profesionales, los sentimientos de satisfacción y decepción que acompañan al éxito y al fracaso, los razonamientos subyacentes a la acción”. (*Ibid.*)

Y lo revelador no es sólo lo que el profesor en ejercicio dice. Su manera de exponerlo e incluso las cosas que no revela contienen a menudo claves sobre la naturaleza de su experiencia. (*Ibid.*)

Las preguntas que se formularon a los entrevistados no fueron exactamente las mismas, aunque los temas que tocaron tuvieron como parte central la reflexión sobre su práctica docente: sus estrategias didácticas para la enseñanza de la investigación económica; el contexto: las políticas institucionales, la organización y el cambio curricular (política curricular), la organización administrativa y académica (la vida institucional: la vida académica o colegiada, entre otras), las condiciones materiales y subjetivas de la práctica docente, la formación profesional, la actualización docente y la problemática en cuanto a las condiciones de los alumnos. El proceso de interpretación de la información obtenida en las

entrevistas se realizó mediante la detección de las temáticas y problemas tratados por los docentes, y su posterior conversión en las categorías analíticas pertinentes, y por último, la realización de una contrastación de las opiniones vertidas.

La Academia de Investigación y Análisis Económico (INAE) es la sucesora de lo que fue la Coordinación de Investigaciones Económicas y Sociales (CIES), y que estuvo activa durante los veinte años que van de 1974, cuando se pone en marcha un nuevo plan de estudios, hasta el año de 1994, año en que comienza a implementarse el plan de estudios vigente para el sistema escolarizado. En el Plan de 1974, la asignatura de CIES se impartía durante los seis primeros semestres (con dos clases a la semana de 2 horas cada una), mientras que la asignatura que ocupó su lugar (INAE) se cursa en los primeros cinco semestres (con dos clases a la semana de hora y media). La academia de CIES estuvo integrada por las siguientes áreas: Estado Mexicano, Clases Sociales, Acumulación de Capital, Sector Externo y la Cuestión Agraria. Los alumnos se inscribían en alguna de esas áreas y la seguían durante los seis semestres, lo que les permitía a los docentes tener una continuidad con sus alumnos. La norma podía romperse, y los alumnos tenían la posibilidad de cambiar de área si así lo deseaban, pero no representaban un número significativo, ya que los alumnos tenían una relación de trabajo previa con sus profesores, y por esta razón para quien asumiera cambiarse podría resultar el tener que someterse a una forma de trabajo y a una problemática poco conocida. En cambio, la asignatura de INAE se organiza por semestres, cada semestre el referente de la economía mexicana cambia: Primer semestre, Indicadores Macroeconómicos y Población; segundo semestre: Sector Agrícola y Sector Industrial; tercer semestre: Sector Servicios y Sector Financiero; cuarto semestre: Sector Público y Sector Externo y, quinto semestre: Desarrollo Regional y Recursos Naturales. Así es que los alumnos cambian de un semestre a otro de referente como de profesor. En las entrevistas se hace evidente que el profesor LL no sigue está dinámica, el profesor lleva un grupo de alumnos desde el primer semestre hasta el quinto. Lo que quiere decir que la Academia y la Comisión de

Planta del Consejo Técnico le respetan esa dinámica de trabajo, que ningún otro profesor tiene.

3.3. ¿Cómo fue resignificado el curriculum en la práctica cotidiana de los profesores de la Academia de INAE?

Desde hace tiempo los profesores de la Academia de Investigación y Análisis Económico han reflexionado en sus reuniones acerca los problemas que enfrenta ésta, entre los cuales sobresale la “confusión” “entre lo que es el objeto de estudio”: el proceso de investigación, y el referente de estudio: la economía mexicana. Tanto el profesor LL como la profesora RAEL, ubican su origen con el Plan de Estudios de 1994, cuando se cambia la organización curricular de áreas a otra, en la que prevalece la temática de la economía mexicana. LL señala al respecto,

Yo pienso con respecto al plan de estudios, que en la concepción y luego después en la implementación del actual plan de estudios hubo un error gravísimo”, y qué es para él, “el punto central del problema” que enfrenta la Academia. Agrega que no sabe si la “confusión” es algo “consciente” o inconsciente por parte de los profesores (Entrevista 1, 2007: 7)

Sin embargo, parece que el problema está más allá de una “confusión” de los profesores de la Academia, a juzgar por la siguiente intervención del profesor LL:

Yo digo que no hay una confusión, que no hay por qué. Si tú revisas los documentos originales de lo que aprobó el Consejo Universitario, yo lo he señalado muchas veces, ahí dice <la materia de Investigación y Análisis Económico tiene como objeto conocer y analizar el proceso de investigación> Y luego más adelante dice: <Teniendo como referente real, la economía mexicana>. Yo estoy de acuerdo con eso que dice ahí, así como está. Aplicarlo nos llevaría a un nivel superior, porque eso de conocer y de aplicar el proceso de investigación implica muchas cosas teóricas, metodológicas, técnicas, históricas, etc. (*Ibid.*, pág. 8)

Por su parte, la profesora RAEL señala que, con el Plan de Estudios de 1994, no sólo se redujo el tiempo de la asignatura para la investigación en un veinticinco por ciento, sino que

Además se dio un giro en términos de la orientación pedagógica que asumió más una orientación de carácter temático, en lugar de investigativo, O sea, se orientó más hacia la práctica de digamos el aprendizaje a través de la lectura directa y a nivel temático. No en la identificación de problemas de conocimiento, o sea, se redujo mucho el espacio de trabajo de investigación, de pensamiento crítico, de elaboración. (Entrevista 2, 2007, p. 7)

En otra intervención ella señala que los cambios curriculares han generado más confusión, pero no específica con respecto a que asunto y lo prolonga a un tiempo más atrás:

Hay un problema ahí, que surge desde la revisión de los planes de estudio anteriores, desde los setentas, que ha desarrollado una serie de cambios en el área académica que han generado más confusión, sí más confusión y un deterioro, digamos de la relación con el conocimiento (*Ibid.*).

En tanto que el profesor TONO ve el problema desde una óptica diferente. Él hace énfasis en que

La Academia de INAE está abocada a la investigación y el análisis económico y tiene como referente a la economía mexicana, pero algo que sucede es esto que llamamos libertad de cátedra, que tiene injerencia en cómo dosificar, cómo presentar y qué destacar en cada ciclo. Entendemos que nuestro eje es la investigación, cómo realizar investigación; sólo que algunos docentes, o compañeros marcan otra línea dentro de lo que hacen, y encontramos serias dificultades para hacer el trabajo. (Entrevista 3, 2007, p. 2)

La situación prevaleciente en la enseñanza de la asignatura ha dado lugar, a decir del profesor TONO, a que hayan surgido diferentes tipos de prácticas:

A nivel más de la Academia, hay algunos profesores que destacan más la investigación, otros que destacan el análisis, es decir, en cuanto a las lecturas de ver cómo se desenvuelve la economía mexicana, y otros más que lo hacen [...] para tener los instrumentos, como tasas de crecimiento [...] (Ibid., pág. 3)

Según la profesora RAEL, incluso,

La formación de compilaciones bibliográficas o digestos, no fue mera casualidad, sino que respondió a un periodo, digamos de configuración de un plan de estudios que tenía que ver con esta orientación que decía yo anteriormente, hacia la temática y no los problemas del conocimiento, que se da con el cambio del 94 (Entrevista 2, p. 10).

Estas intervenciones se pueden interpretar como que la problemática de la asignatura, tiene también causas estructurales que rebasan al docente visto como un sujeto particular. Sin embargo, el docente en cuanto sujeto no está ajeno a la responsabilidad en esta situación. ¿Cómo podemos aprehender esta dialéctica entre la estructura y el sujeto? Debido a que se trata de un problema complejo, la respuesta no puede ser simple. Sin embargo, intentaré construir una.

Las explicaciones de los profesores sobre la problemática del objeto y el referente de estudios se inclinan más hacia uno u otro lado, es decir, el problema está en cómo interpreta el docente el plan de estudios y/o en la organización curricular de la asignatura del Plan de Estudios de 1994. Sin embargo, si nos fuéramos con la primera respuesta, estaríamos pensando que entonces una buena cantidad de docentes tiene errores de interpretación, es decir, tiene una “confusión” al respecto (o procede así por alguna otra razón, tal vez consciente o inconscientemente como dice el profesor LL). Esto no pasaría a ser un problema de relevancia, si no fuera porque esta condición está ampliamente difundida entre los docentes de la Academia, tanto que los profesores entrevistados lo tratan

como el problema “central”. Si bien no se descarta que en algunos casos pueda existir ese problema de interpretación, considero que se trata en primer lugar de un problema de organización curricular. Para abordar esta problemática, nos vamos a apoyar en Giddens y con base en el análisis teórico que propone, tratar de construir una argumentación que dé una explicación al problema.

Al hablar de los docentes de la Academia estamos suponiendo la existencia de una colectividad que está cohesionada fundamentalmente por razones de trabajo, la cual no podemos separar de la institución de la cual forma parte: primero de la Facultad, y después, de la Universidad. Dicha colectividad puede ser analizada como una serie de actores que establecen entre sí sistemas de interacción, y una “vida social” que puede considerarse como un conjunto de prácticas reproducidas”.

Las prácticas sociales pueden ser estudiadas, en primer término, desde el punto de vista de su constitución como una serie de *actos* <realizados> por los actores; segundo, como formas constituyentes de *interacción*, que involucran la comunicación del significado; y tercero, como *estructuras* constituyentes que pertenecen a <colectividades> o <comunidades sociales>(Giddens, 1993: 105).

Siguiendo la propuesta de Giddens, el análisis de la interacción debe contemplarse desde los tres niveles, y si tratamos la problemática que se tiene en la práctica de la asignatura como resultado de la constitución de una interacción de cierto tipo que se establece al interior de la Facultad, será pertinente incorporarlos:

Su constitución con carácter <significativo>; su constitución como un orden moral; y su constitución como la operación de relaciones de poder (*Ibid.*, p. 106)

En cuanto a la producción de un carácter *significativo* en la interacción que establecen determinados actores, en este caso al interior de la Academia y de la Facultad de Economía, podemos retomar la siguiente idea de Giddens,

Depende ante todo de la reciprocidad de la <recepción> (Austin) en el intento comunicativo, en que el lenguaje es el medio primario pero no el único. En toda interacción existe un interés constante y una capacidad para descubrir modos de comprensión de la conducta del otro, aparte de la recepción del intento comunicativo; por ejemplo, en la comprensión de los motivos- (*Ibid.*).

En los hechos el intento de comunicación, entendido como “la voluntad de hablar”, puede significar “la voluntad de contrariar, desconcertar, engañar o ser mal entendido” (*Ibid.*) Así es que la intención de determinados actores de llegar acuerdos no depende simplemente de saber transmitir el *significado* pretendido, esto vale fundamentalmente para la comunicación que se establece entre los docentes de la Academia y las autoridades de la Facultad. Dado que ambos grupos están situados en posiciones distintas con intereses particulares y diferenciales de poder de acuerdo al rol que asumen.

El análisis de la interacción debe situarse “espacial y temporalmente”, y abordarse

Como un producto de las destrezas constituyentes de los actores el reconocer que su <índole significativa> es negociada de modo activo y continuado; que no es meramente la comunicación programada de significados establecidos (*Ibid.*).

La interacción que establecen los profesores de la Academia entre sí y con las autoridades de la Facultad implica la negociación de <índole significativa> también en el plano de la interpretación de la organización curricular de la asignatura de INAE, pero esto “ocurre en cuanto mediación de las actividades prácticas y en función de los diferenciales de poder y que los actores son capaces de aportar”, es decir, en lo que Giddens denomina “la creación de marcos de significado” (*Ibid.*, p. 114). De ahí que en el análisis de cualquier interacción se tenga que contemplar dos ángulos más: el orden moral y las relaciones de poder.

Para el análisis de la interacción es fundamental establecer una noción de actor. En este terreno, Giddens establece una distancia con la explicación que elaboró Parsons sobre el orden, el conflicto y el actor. Este último es descrito como “un incauto no pensante de su cultura, y su interacción con los otros como la actualización de tales disposiciones de necesidad y no como lo que realmente es, una serie de realizaciones de destreza” (*Ibid.*).

Lo que Giddens denomina como el orden moral (o mejor dicho órdenes morales de la interacción), está fuertemente vinculado con la producción de significados y con un conjunto de relaciones de poder. “La constitución de la interacción como orden moral puede entenderse como la actualización de *derechos* y la imposición de *obligaciones*”. La cual posee “una simetría lógica entre ambas, que, sin embargo, puede ser quebrada en los hechos”. (*Ibid.*, p. 109) Y si esa constitución moral de la interacción la ponemos en relación “con su producción con carácter significativo y con su expresión de relaciones de poder”, entonces lo que se genera es una correspondencia entre ellas no sólo de tipo “interdependiente”, sino también “asimétrico”.

Esto tiene dos aspectos, estrechamente relacionados entre sí: a) la posibilidad de choques entre diferentes <ideas de mundo>, o menos microscópicamente, entre distintas definiciones de lo que es; b) la posibilidad de choques entre comprensiones divergentes de las normas <comunes> (*Ibid.*, p. 111).

En cuanto al primer aspecto, la existencia de “distintas definiciones de lo que es”, algo que se pone en evidencia en los debates o tomas de posición que los distintos docentes de la Facultad han adoptado, y que tiene un claro efecto en la práctica docente, en cuanto al sistema de valores y el manejo de los contenidos del programa en la clase. Sin embargo, considero que no se encuentra ahí el argumento que dé explicación al problema que nos incumbe (la existencia en los docentes de una “confusión” entre el objeto y el referente de estudio o un problema fundamentalmente de organización curricular). El problema no está en que a los contenidos se les aborde desde la perspectiva de tal o cual posición

política dentro de la clase o si se trata de un profesor con valores tradicionales o más innovador. Es en lo que corresponde al segundo aspecto, la existencia de “comprensiones divergentes, en dónde se ha ubicado el terreno de la discusión cuando se refiere al problema como una cuestión de interpretación errónea (una “confusión”).

En lo que se refiere al tercer elemento de los sistemas de interacción, correspondiente a las relaciones de poder, Giddens destaca la noción de <acción> como “lógicamente unida con la de poder”:

La acción implica de modo intrínseco la aplicación de <medios> para conseguir resultados, producidos mediante la intervención directa de un actor en el curso de los eventos: la <acción que se intenta concretar> es una subclase de los procederes del actor, o de su abstención de hacer; el poder representa la capacidad de un agente para movilizar recursos con el fin de constituir esos <medios>. En este sentido más general, el <poder> se refiere a la *capacidad transformadora* de la acción humana (*Ibid.*, págs. 111-112).

El <poder> en el sentido de la capacidad transformadora de la actividad humana es la capacidad del actor para intervenir en una serie de eventos de modo de alterar su curso; como tal, es el <puede> que media entre las intenciones o necesidades y la realización concreta de los resultados buscados (*Ibid.*, págs. 112-113).

En el proceso de cambio curricular de los años noventa las autoridades de la Facultad, en cuya cabeza se encontraba el director Pablo Arroyo Ortiz,⁶² lograron imponer su “definición de la situación”, que se concretó en un Plan de

⁶² El exdirector de la Facultad de Economía Pablo Arroyo Ortiz ha sobresalido entre los últimos cuatro directores, por la animadversión que logró generar entre un buen número de docentes y estudiantes. En 1993, las autoridades lograron el cambio curricular que dio origen al Plan de Estudios de 1994, desconociendo los resultados del Foro de Transformación de 1989, cuyos trabajos se concretaron en la confección de un nuevo plan de estudios, el cual nunca fue aplicado porque el nuevo director no permitió que se turnara al Consejo Universitario. En 1997, las mismas autoridades lograron quitar la paridad en el Consejo Técnico, de 10 estudiantes solamente se permitieron los dos que marca la Legislación Universitaria, además de haber contribuido a la desestructuración de las Academias.

Estudios que implicó la reducción de seis a cinco semestres y del tiempo semanal dedicado a la investigación económica, además del predominio de una orientación totalmente distinta a la que prevaleció en el Plan del 74. La profesora RAEL afirma que las autoridades legitimaron la nueva *orientación curricular* con el argumento de lo que “la sociedad nos demanda”. Ella lo sintetiza de la siguiente manera:

La sociedad nos demanda que aportemos profesionistas que se orienten al desarrollo de la productividad, de la competitividad, de la apertura de los mercados, de la comprensión de los sistemas financieros que se están globalizando, que tienen redes transnacionales en el país, que generan cambios en los procesos productivos, modernizando digamos, la industria nacional que también se vio muy impulsada por las privatizaciones de las empresas paraestatales. Entonces, el criterio fundamental que se adujo en ese momento fue eso. O sea, cambio de un giro. Se suponía que la Universidad, la Facultad de Economía estaba produciendo profesionistas que iban orientados hacia fundamentalmente el sector público, hacia la formación de proyectos de desarrollo nacional, fuera en transportes, en infraestructura o en servicios, en procesos industriales. Y el giro fundamental partió de ahí, o sea, de identificar la crisis del desarrollo capitalista en México, pero también de la crisis de las instituciones frente a las necesidades históricas del país (Rael, *op. cit*).

Las autoridades hicieron “uso del poder en la interacción” para lograr el cambio del Plan de Estudios de 1994. Giddens señala que el entendimiento de cómo opera ese *uso* está “en función de los recursos o facilidades que los participantes aportan y movilizan como elementos de su producción, dirigiendo así su curso” (*Ibid.*, p. 113).⁶³ Sin embargo, las academias de Investigación Económica y de Economía Política, cuyas asignaturas fueron los ejes rectores del Plan de 1974, pudieron hacer valer sus demandas y que se les respetara su espacio, aunque más acotado, dentro del nuevo currículo. La profesora RAEL menciona que la pretensión original del Director de la Facultad de aquel entonces,

⁶³ Queda por averiguar los recursos que utilizaron las autoridades para imponer su “definición” de proyecto curricular; así como conocer de dónde provinieron los recursos teóricos que dieron lugar a la legitimación del cambio de orientación de la asignatura de INAE, de áreas de investigación a la de temática diferente por semestres.

Juan Pablo Arroyo, era que la asignatura de Investigación Económica quedara como Análisis Económico, lo cual fue apoyado por algunos docentes.

La profesora RAEL también hizo referencia al contexto histórico en que tuvo lugar el cambio curricular de 1974, señaló algunos proyectos culturales que tuvieron lugar en los años setenta, en países como México, Estados Unidos, Europa y en otros países de América Latina, que pretendieron cambiar el tipo de relaciones sociales prevalecientes.

Se dieron casos muy particulares de desarrollo de propuestas alternativas de desarrollo de la ciencia, del conocimiento, de la relación entre estudiantes y profesores, de la relación institucional, digamos con la vida de los seres humanos, con el conocimiento humano como tal, con sus posibilidades digamos de salir de las universidades y conectarse con el mundo cotidiano y las expresiones de movimientos sociales, científicos, intelectuales, artísticos, que marcó ese periodo. [Agrega:] sí creo que hay un cambio ahí, pero habría que analizarlo mucho más puntualmente para ver hasta dónde aquello fue realmente un modelo o no lo fue. Yo creo más bien que fueron diferentes iniciativas que se enfrentaron a muchas otras contradicciones de carácter político, de incluso de estructuras muy rígidas, también de pensamiento muy conservadores, muy autoritarias (Entrevista 2, p. 4)

La profesora considera que algunas de las estructuras autoritarias con las cuales los proyectos alternativos de los años setenta chocaron “todavía subsisten en la Universidad y por supuesto en la Facultad” (*Ibid.*, p. 5) La Universidad sigue siendo el escenario, en donde podemos ver algunas manifestaciones de esas tensiones con las estructuras existentes:

O sea, la confrontación entre posiciones de orientación teórica, ideológica y política diferentes. Ahora lo vemos muy claro, entre los proyectos neoliberales y las materias que digamos orientadas fundamentalmente a la cuantificación de fenómenos, ¿no?, y no al análisis crítico de los mismos, o la generación de conocimientos y prácticas alternativas. (*Ibid.*)

3.4. Reflexiones acerca de la problemática que enfrentan los docentes en la enseñanza de la investigación económica.

El tipo de interacción establecido entre los docentes de la Academia entre sí, por un lado, y por el otro, entre ellos como grupo y las autoridades de la Facultad y de la Universidad, ha dado lugar al surgimiento de una problemática particular que enfrenta la práctica docente en la enseñanza de la investigación económica. Estas interacciones son ampliamente descritas por uno de nuestros entrevistados, el profesor TONO:

También dentro del primer nivel que yo señalaba acerca de la vida académica o colegiada, falta eso, falta una reciprocidad dentro de los docentes, en cuanto a textos, en cuanto a bibliografía, porque finalmente fortalece la academia y pues a cada uno de nosotros que nos dedicamos a eso. No hay esa reciprocidad, la vida ha tomado otros cauces, “producto también de que muchos compañeros somos de asignatura, como yo, estamos unas horas y nos vamos a otros trabajos” (Entrevista 3: 2007: 4)

La Academia como tal se ha visto impregnada en un pragmatismo, en una coyuntura, en una inmediatez, que ha dejado la vida colegiada aparte. Y las autoridades en sus coyunturas de cambio de poder [...] Lo que quiero decir es de que aquí hay una indiferencia, en las autoridades sí hay un desdén por la práctica docente, en cuanto a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. Y en la Academia no es un desdén premeditado, sino es algo que lo lleva en su propia naturaleza, esa inmediatez que hay entre los propios compañeros que somos de asignatura (*Ibid.*, 17)

El problema que enfrenta la Academia de INAE en torno a la enseñanza de la investigación económica, pudiera tener entonces, varias causas que se derivan de diferentes planos analíticos, y que guardan una cierta relación de influencia entre sí. Sin embargo, algunos elementos explicativos serán más determinantes que otros. Trataremos a continuación de construir una imbricación de esos elementos.

En cuanto a los que se refieren al ámbito de la Facultad de Economía (la cual forma parte de un universo mayor que es la Universidad Nacional, y el Sistema Nacional de Educación Superior), habría que resaltar la situación de la *vida colegiada* prevaleciente en su interior, y que no es evidente para quienes no tienen una relación estrecha con ella, diremos que es muy parecida a la que el profesor TONO describió para el caso de la Academia de INAE. Mientras que la vida colegiada en las Academias de INAE y de Economía Política es escasa, y, en particular en la primera, se ha perdido en gran medida su autonomía; sin embargo, en el resto de las Academias ha desaparecido. La pérdida de la autonomía de las Academias o su aniquilamiento viene del periodo de la administración de Juan Pablo Arroyo Ortiz (1997). Ese periodo se vivió en el medio docente con grandes tensiones y sentimiento de impotencia.

La defensa de la vida colegiada se encuentra con grandes obstáculos, como lo señalaron los profesores entrevistados. Entre los que sobresale las condiciones laborales de precariedad, vistos en términos de estabilidad laboral y de deterioro salarial.

Paralelamente a la desaparición de las Academias (cuyo nombre persiste pero vacío del significado que tuvo anteriormente), los estudiantes perdieron representación en el Consejo Técnico, máximo órgano de gobierno de la Facultad, con la anulación de la paridad estudiantil. Lo que ha tenido serias implicaciones en cuanto a tener los mecanismos para hacer valer su opinión sobre los problemas de la Facultad, en aspectos tan trascendentes como el de la calidad de la enseñanza.

La reducción de recursos para la Academia para seguir publicando su revista, y para el fotocopiado de textos fundamentales. En vez de impulsarse la impresión de dichos textos, se alentó la publicación de antologías que en cierta forma corresponden a la nueva orientación temática que siguió la asignatura de INAE a partir del Plan de 1994 (Entrevista 2: 10) “La existencia de la revista CIES representó el intento de “algunos profesores de tratar de acercarse, de aproximarse a la docencia, a partir de estrategias, experiencias, de teorías”.

(Entrevista 3: 17) Su desaparición significó el cierre de un espacio de diálogo para la producción y difusión de ideas, que pudieran permitir la construcción de significados de índole común.

Incluso la reorganización del espacio físico de la Facultad es una de las condiciones que mencionó la profesora RAEL como de cierta relevancia: “además la reducción de espacios colectivos de la Academia también han reducido esas posibilidades, o sea, la distribución de los espacios” (Entrevista 2: 13) Por su parte, el profesor TONO considera que no hay suficientes condiciones materiales para el docente (más allá del aula o las salas de proyección), que podrían mejorar el trabajo del profesor de asignatura. Menciona que en la Facultad no existe por ejemplo esos espacios como una cafetería, un anaquel, mientras que en otras universidades públicas se proporcionan incluso a los docentes de asignatura.

Otro elemento que está imbricado con los anteriores es lo que la profesora RAEL denomina como el “deterioro de la relación institucional con el conocimiento”.que está presente “tanto a nivel de los docentes como de los estudiantes, de la institución misma”. (Entrevista 2: 3) Esta situación está estrechamente conectada con la política institucional seguida por lo menos desde inicio de los noventa, con la organización curricular vigente y con las condiciones materiales y subjetivas en que se lleva a cabo la práctica docente. En otra parte de la entrevista la profesora afirma:

La conexión entre teoría y praxis del conocimiento, como que se ha ido distorsionando y se ha ido encapsulando, no ha desaparecido. Yo espero que no lo haga, pero sí se enfrenta a muchas dificultades en ese sentido. (*Ibid.*, 5)

En otra parte de la entrevista la profesora hace una comparación de lo que acontece en el panorama de la investigación en México, frente a otros países, en los que incluye Estados Unidos y países subdesarrollados como Brasil y Chile, los cuales tienen un mayor número de investigadores en términos proporcionales (*Ibid.*, 8). Es decir, lo que acontece en la Facultad es un botón de muestra de lo que sucede en el campo de la investigación a nivel nacional.

Entre las dificultades que encuentran los docentes de la Academia, está la postura que las autoridades manifiestan hacia la asignatura, así lo considera el profesor LL:

La materia de investigación realmente no les interesaba a las autoridades que realizaron el cambio de planes de estudio. O sea, al contrario. Investigar, construir nuevo conocimiento no es parte de su visión de las cosas. Yo así pienso, que tienen una visión muy cuadrada de las cosas, muy pobre. Ir en contra del conocimiento que se construya, que sea con el fruto del trabajo colectivo, respetuosos de la gente (Entrevista 1: 9).

En otra parte de su intervención el profesor señala los obstáculos que pone la institución para realizar las prácticas de campo: la dilación en la aprobación de la solicitud que tiene que ser realizada por el Consejo Técnico. Pero además no existe un respaldo moral de la institución para el docente que hace prácticas de campo, es decir, no existe una responsabilidad compartida entre la institución y el profesor. Además, “de recursos no hay nada, eso ni se menciona. Pero ahora está la amenaza”.⁶⁴ (*Ibid.*, págs. 10 y 12) En esas condiciones, considera él, que “en la investigación hubo un *retroceso* muy fuerte” (*Ibid.*, p. 9).

Aunque en el documento del Plan de Estudios de 1994, se señala que deberá ser parte del perfil profesional del egresado de Economía: “enseñar modelos analíticos que desarrollen en el alumno la capacidad de investigar y le ayuden a resolver problemas”, y entre las aptitudes que deberá tener: “la de

⁶⁴ “Y hacer investigación requiere recursos, porque es muchísimo el trabajo que se tiene que hacer para hacer investigación. ¿Con qué recursos contamos para hacer investigación desde el punto de vista laboral, material, la preparación?” (Entrevista 1:9) Las amenazas han pasado a los hechos bajo la actual administración cuando las autoridades han levantado actas a algunos profesores a través del Jurídico de la Facultad de Economía por motivos relacionados con el desempeño docente y las prácticas de campo, las cuales no fructificaron pero hacen desistir a los profesores de emprender nuevos proyectos.

investigación científica, de manera cotidiana y continua”,⁶⁵ por mencionar sólo dos de los que hacen referencia a la investigación y a la ciencia, en los hechos las autoridades no promueven las condiciones para que esto que marca el currículum se baje del documento a la realidad. (Ver anexo II).

Giddens (1993) señala, que el manejo de ese poder se puede analizar como un sistema de recursos.⁶⁶ Este uso del poder para acceder o conservar una condición de privilegio, lo podemos ver en el manejo que se hace de los recursos de distinta índole al interior de la Facultad, el profesor LL por ejemplo señala que los cursos de actualización docente que se dan en la Facultad y que son avalados por la Dirección General del Personal Académico de la UNAM, están dirigidos fundamentalmente a fortalecer la práctica docente de sólo dos o tres áreas académicas, como es por ejemplo, el caso de las Academia de instrumentales y de Teoría Económica. En tanto que los cursos sabatinos por su costo son poco accesibles para los profesores de asignatura, ya que su fin es fundamentalmente de lucro. A decir del profesor LL, "es de hecho un negocio, es como el avance de la educación privada aquí en la UNAM" (Entrevista 3: 19-20) Además, los recursos para el financiamiento de proyectos de investigación, por ejemplo, el Programa de Apoyos para la Innovación y Mejoramiento Educativo (PAPIME), sólo puede ser obtenido por los profesores de tiempo completo, lo que contribuye a agrandar la brecha entre una elite de profesores que acceden a ese tipo de financiamiento, y la gran mayoría que no.

La profesora RAEL distingue otro problema que se encuentra imbricado con el anterior:

⁶⁵ El Plan de Estudios de 1994 dice e la letra: “Entre las aptitudes que se pretende promover tenemos: a) La de hacer investigación científica, de manera cotidiana y continua” (Plan de Estudio: 1993: 5).

⁶⁶ “En este caso los responsables institucionales han desarrollado estrategias para privilegiar los espacios curriculares que responden a la visión del perfil del economista que quieren instituir, en detrimento de uno cuyo modelo de identificación es el de investigador y crítico social” (Comentario: Fuentes, Silvia).

Yo creo que hay un problema central que tiene que ver con la respuesta de las nuevas generaciones a la investigación. Creo que hay una falta de valorización de lo que es la construcción del conocimiento. Pero hay una cierta dificultad para ubicar, para valorar esa *capacidad de generar trabajadores intelectuales del conocimiento, investigadores*. Entonces, eso creo que es un problema por un lado, pero también digamos tiene..., yo por lo menos veo un rasgo, no en todos los estudiantes, sino en algunos que de pronto perciben la importancia digamos, se pueden pensar como investigadores, la gran mayoría no, quieren hacer el esfuerzo de pensarse como investigadores, como productores de conocimiento, como hacedores de textos, de libros..., *no es fácil ubicarlos en ese contexto* (Entrevista 2: 8)

En esta intervención de la profesora RAEL, hemos puesto en cursivas las partes del discurso en que pareciera dar a entender que el problema no está sólo en la actitud de los estudiantes, sino en la dificultad de la práctica docente para "ubicarlos en ese contexto" o de tener "la capacidad de generar trabajadores intelectuales del conocimiento, investigadores".

Estrechamente relacionado con el punto anterior, tenemos un elemento que se ha dejado ver en algunas de las intervenciones, y que se refiere a la dificultad del objeto de estudio, es decir, a la complejidad del proceso de investigación y aún más de su enseñanza, que pudiera dar cierta luz de lo que acontece en la asignatura. El profesor LL habla de las condiciones necesarias que hacen falta para que sea posible la enseñanza de la investigación, considera que

Implica muchas cosas. Implica desde condiciones laborales, implica conocimiento. Quien va a enseñar a hacer investigación, tiene que saber hacer investigación, yo pienso. Y hacer investigación requiere recursos... (*Ibid.*, 9)

Según Auguste Comte, "el método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea; o por lo menos, sería éste un estudio muerto, incapaz de fecundar el espíritu que a él se consagra. Todo lo que pueda decirse de real, cuando se lo encara abstractamente, se reduce a generalidades tan vagas que no podrían tener influencia alguna sobre el régimen

intelectual"(Citado por Bourdieu: 1998: 11) No hay investigación sin método, y no hay solamente un método para la investigación en Ciencias Sociales, ni tampoco en la ciencia económica de la cual es una disciplina. Esta diversidad puede significar diferencias entre los docentes del área a la hora de ponerse de acuerdo de que metodologías habría que priorizar para el análisis de los procesos económicos, lo que no supone un acuerdo sencillo, y menos en un ambiente en el que la vida académica está reducida al mínimo.

Además, la *dificultad del objeto de estudio* ha dado lugar a lo que llama Sara Delamont la "ciencia escolar". En el estudio que Sara Delamont sobre las estrategias de clase seguidas por los profesores, observó que en su mayor parte las preguntas que realizan los mismos están fuertemente estructuradas y ellos suelen saber las respuestas de antemano. De esa forma "los profesores casi nunca piden una información auténtica", aunque muy frecuentemente intenten hacer creer al alumno lo contrario (esto es, que se trata de realizar en clase "verdadera ciencia" y por tanto llegar a un descubrimiento, mientras que a la vez se oculta la fuerte estructuración del experimento: ciencia real vs. Ciencia escolar). (Delamont, 1984, págs. 149,155-156) Lo que Delamont observa acerca de las preguntas de los profesores, también podríamos extrapolarlo al ámbito de la investigación que se realiza en la escuela y a sus pretensiones.

Debido a estas dificultades que hacen de la investigación económica y su enseñanza un objeto y un proceso complejo, y a las condiciones estructurales en que tiene lugar la práctica del docente de la Academia de INAE, se tiende a privilegiar el abordaje de la temática de la economía mexicana, es decir, a otorgarle una fracción mayor del tiempo de clase a las temáticas que cambian del primer al quinto semestre de contenido. No quiere decir esto que los profesores sean incapaces de abordar la enseñanza de la investigación, sino que por las condiciones en que realiza su práctica y por los recursos que ésta requiere, la hacen una misión realmente difícil. La enseñanza de la investigación demanda una continuidad, lo que es prácticamente imposible cuando se cambia cada semestre de temática y de profesor. Además, la inexistencia de un acuerdo básico

entre los docentes de la Academia para la elaboración de un programa global que abarque los cinco semestres, tiende a generar que los alumnos que llegan al cuarto o quinto semestre tengan diferentes niveles de conocimiento, y que incluso, en quinto semestre se tengan que repasar temas vistos o que deberían haber sido vistos en los semestres anteriores, lo que será repetitivo para algunos de los estudiantes. En lugar de estos acuerdos, lo que existe es el trabajo individual, si bien no totalmente aislado de los docentes del área, que ha recurrido al uso de un “protocolo de investigación”, que se sigue paso a paso para ensayar o incluso simular que se realiza un proceso investigativo con pretensiones científicas. El modelo científico predominante es el método hipotético deductivo, y que podemos encontrar en su versión estandarizada, que ha dado lugar al uso de éste como si fuera una receta con ciertos pasos a seguir. Su simplificación ha disuadido la búsqueda de alternativas metodológicas de mayor complejidad. El uso de este método coincide además con la forma que siguen los protocolos de investigación que se solicitan para registrar el proyecto de tesis en la Facultad o para ingresar a un posgrado, lo que tiende a privilegiar cierto tipo de estructuras epistemológicas que han tenido la hegemonía desde mucho tiempo atrás. Aquí también caemos en la reproducción de los modelos científicos hegemónicos, y además frecuentemente mal adaptados.

3.5. Indicios acerca de la práctica docente en el INAE

La profesora RAEL señala algunas de las causas que afectan su práctica docente, que tienen que ver con la *organización curricular* que se plasmó en el cambio de Plan de Estudios de 1994.

Y por ejemplo, el hecho de haber eliminado geografía económica de la curricula del Plan de Estudios, en quinto semestre representa un obstáculo serio digamos, para retomar los conocimientos que pudieron haber adquirido los estudiantes en la preparatoria o en la secundaria. Sobre la ubicación geográfica y comprensión de algunos problemas

económicos ligados a la geopolítica, a las condiciones del planeta, a los cambios. Ahí hay un problema serio" "El otro, es el hecho de que también se eliminó la materia de metodología de la investigación, eso implicaba que en el quinto semestre por lo menos los estudiantes tuvieran un lenguaje común en términos de conocimiento de la ciencia, la construcción de conocimiento, los procesos de trabajo intelectual, la existencia de acervos informativos, estadísticos, históricos, bibliográficos". "Sí, de pronto te encuentras con que esos espacios, esas lagunas todavía en quinto semestre permanecen ahí y dificultan el trabajo práctico de investigación de los estudiantes" (Entrevista 2: 2).

Algunos docentes de la Academia han realizado diagnósticos a través de pruebas escritas para saber acerca de los conocimientos con los que llegan los estudiantes al quinto semestre, es decir, a la asignatura de Economía Regional, que consiste en el llenado de un mapa de la República Mexicana, y han encontrado que muy pocos éstos aciertan en la ubicación de los estados.

El profesor TONO también dio su opinión sobre las condiciones con que se encuentra en clase en relación con los alumnos:

Problemas como que los chicos muestran deficiencias en cuanto a cómo elaborar fichas bibliográficas; cómo elaborar una cita, cómo citar a pie de página [...] un desconocimiento de las fuentes bibliográficas más usuales de bases de datos y lo que podría llamarse cómo bibliografía básica para el entendimiento de la economía mexicana, entonces tenemos que retomar siempre (Entrevista 3: 2).

Agrega:

Hay un problema más general creo que emana de un sistema educativo con muchas deficiencias, entonces te enfrentas a... desde aspectos de ortografía, aspectos de presentación oral de una idea, hasta ya algo que es más elaborado que es escribir, ¿no? Entonces creo que eso aunado a que tal vez por la falta de vida colegiada al interior de la Academia no tenemos una directriz en donde apuntarle que fortalezcamos ciertos aspectos. Es como que cada semestre volver a iniciar, volver a iniciar:

Algunos profesores manejan el digesto como una forma de poder desarrollar la actividad, pero genera otros tantos problemas, creo yo (*Ibid.*, 3-4).

La profesora RAEL apunta otro problema que tiene que ver con la actitud de algunos docentes de la Academia. Ella habla de un grupo de profesores que ha rechazado las sugerencias realizadas por ella y otra profesora para incorporar nuevos textos de investigación y su discusión en la Academia, y dice que eso no es una sorpresa, si se tiene en cuenta que el contenido del documento escrito por ellos, conocido como "Cartas Descriptivas" no hace más que reproducir el privilegio temático dentro de la asignatura. Es decir, reproduce el mismo vicio. La explicación de esta actitud la encuentra la profesora RAEL en el hecho de que ese grupo de docentes no tiene la preparación para la enseñanza de la investigación económica, pero también en el hecho de que no quieren compartir parte de su poder, que les da su papel de profesores, con los alumnos, lo que se convierte en un obstáculo para modificar las formas de enseñanza. Este grupo tiene actualmente la Coordinación de la Academia, y son profesores de base.

Tenemos ya los elementos suficientes para resolver el dilema que planteamos más arriba, sobre las causas de que una buena parte de los docentes de la Academia hayan privilegiado el abordaje de la temática (diferentes aspectos de la economía mexicana), sobre el de la enseñanza de la investigación, ubicado por los tres profesores como un o el problema central de la Academia. Este problema como hemos visto no tiene una causalidad única, consideramos que el adjudicarlo al producto de una "confusión" entendida como una interpretación errónea del currículum vigente, sólo pudiera ser válida en algunos docentes, dado que es un tema que se ha expuesto públicamente en las reuniones y en los documentos, incluyendo el Plan de Estudios. La explicación fundamental se encuentra en las condiciones de organización estructural en que se desenvuelve la

práctica docente de la Academia, que hacen difícil la enseñanza de la investigación económica. El sistema de interacción que se ha establecido al interior de la Academia se caracteriza por el intercambio ocasional entre los pares, condición propiciada por las condiciones laborales imperantes en que trabajan la mayoría de los docentes. Por otra parte, la pérdida de autonomía de la Academia tiene como contraparte el fortalecimiento de las autoridades en su uso del poder, y también con respecto a los estudiantes al no tener los espacios para poder incidir en las decisiones que orientan el rumbo de la Facultad. La situación de debilidad de la Academia ha implicado la negociación en condiciones de seria desventaja, que se ha traducido en la poca participación en las discusiones para el cambio curricular y en la virtual desaparición o sino reducción significativa de la Asignatura de Investigación y Análisis Económico en los proyectos curriculares que están en discusión para el Sistema Escolarizado.

La profesora RAEL y el profesor LL mencionaron en la entrevista que las autoridades de la Facultad establecieron compromisos con actores externos con gran poder que han influido en las decisiones que se han tomado al interior de ésta.⁶⁷ “Hacen sus reuniones”, señaló la profesora. Así es que lo que acontece en la Universidad está influido en gran parte por el contexto nacional. Esto es fundamental para entender que el problema tiene que ver con las relaciones asimétricas existentes en cuanto al manejo de los recursos de orden teórico, monetario, y del dominio de los medios para establecer “un marco de significado”. El papel que juegan los docentes con sus motivaciones, que crean intereses, están conectados con el

⁶⁷ La profesora RAEL menciona que la Facultad ha estado en manos del mismo grupo durante muchos años, conocido como *mapaches* y son del PRI de carácter “progresista”. Como lo ha señalado Paco Ignacio Taibo II, que nuestra clase política no puede ser democrática cuando no fue educada en la democracia. Por otra parte, la actual administración se sabe que ha estado más cerca de los gobiernos del D.F., y desde el rector José Narro, así como el Profesor Emérito de la Facultad de Economía, Rolando Cordera, han manifestado su oposición a que se sigan aplicando en el país las políticas neoliberales.

funcionamiento de esas estructuras y su reproducción a través de las acciones que despliegan.⁶⁸ La reproducción de estas prácticas dentro de la Facultad son vividas como medidas coercitivas por parte de los docentes, y también como problemas que escapan a su voluntad, como la existencia de una inmediatez a la que se hacía referencia el profesor TONO en su entrevista. Él mismo señala la forma en que él enfrenta estos dilemas en el momento de dar su clase:

Entonces tienes que..., en mi caso lo que hago es un poco de todo, un poco de estadística, un poco de análisis de la economía mexicana, un poco de investigación, pero en realidad no se logra, ¿no? Eso de hacer un poco de todo, a veces descubres unos y cubres más otros aspectos, y al final contribuyes a esa forma muy ambigua de enseñar, ¿no?

Ésta intervención que hace el profesor muestra la existencia de una incertidumbre con respecto a su práctica y las condiciones en que va a ejercerla. Él percibe que existen

“Serias dificultades para hacer el trabajo” docente encaminado a la enseñanza del proceso de investigación constituido como el “eje” de la asignatura (Entrevista 3: 2)

El elemento estructural inmediato que influye de manera decisiva en el rumbo que ha tomado la enseñanza de la investigación económica y formulada como el “problema central”, se encuentra en la organización curricular de la asignatura. La cual se imparte durante cinco semestres, con temáticas distintas que imponen un corte al cambiar el semestre, en tanto que no sólo la temática cambia, sino el docente y la forma en que entiende cada quien el proceso de investigación. Los profesores entrevistados señalan que la pobre vida colegiada no ha permitido que esta situación inherente a la organización curricular imperante

⁶⁸ A lo largo de la historia de la Universidad Nacional ha habido iniciativas por parte de profesores y alumnos de nuevas formas de organización de la enseñanza y gestión institucional que iban más allá de las estructuras formalmente establecidas. Un ejemplo de lo anterior fue la propuesta de *autogestión* promovida por José Revueltas durante y después de 1968, y que se llevó a la práctica en la década de los años setenta en varias facultades, incluyendo la Facultad de Economía y la Facultad de Arquitectura.

pueda corregirse, y darse una “directriz” que marque un rumbo propio a la Academia.

Las motivaciones que mueven a los diferentes actores de la Facultad están relacionadas con el funcionamiento de éstas estructuras, las cuales logran reproducirse hemos visto a través de la práctica, del *tipo* de práctica, ejercida por ellos. Si la motivación puede hacerse consciente después de haberse plasmado en una acción, depende también de la reciprocidad en las relaciones con los estudiantes y los pares, sin embargo, ésta se dificulta cuando se asumen los roles de manera rígida. Además, la falta de una discusión que permita el intercambio de significados impide la transformación de la práctica ejercida. El profesor LL considera en ese sentido que el problema “tiene que analizarse de manera colectiva”, “entre todos y con las propuestas de todos buscar el mejor camino”. Para el profesor LL el fondo del asunto de la problemática que enfrenta la Academia, y la enseñanza de la investigación, no es en primer orden “un asunto” de carácter “académico”, sino “de carácter político” (Entrevista 3: 12).

3.6. La problemática académica y los sistemas de enseñanza. El caso de la Facultad de Economía de la UNAM. Reflexiones sobre el plan de estudios vigente para la licenciatura.

En esta parte del trabajo ampliaremos el campo de análisis para referirnos a algunos aspectos que competen a la Facultad de Economía en su conjunto. Nuestro objeto de estudio sigue siendo el papel que ocupa la enseñanza de la investigación económica, pero ahora en su relación con otras áreas académicas en el contexto del Plan de Estudios de 1994, vigente hasta la fecha (noviembre de 2018).

Durante la segunda mitad de la década de los ochenta todavía se dejaba sentir parte del “espíritu” que pretendieron generar los estudiantes y docentes que participaron en el diseño del Plan de Estudios de 1974, seguía en pie al interior de

la Facultad de Economía la fuerza de la Crítica de la Economía Política como el eje rector del plan curricular. Su presencia fundamental se encontraba en la asignatura de Economía Política (considerada el eje rector del Plan de Estudios), y en otras asignaturas como en la de CIES (Coordinación de Investigaciones Económicas y Sociales) que se impartía en los seis primeros semestres de la carrera, Metodología de las Ciencias Sociales e Historia del Pensamiento Económico. En tanto que en el núcleo terminal su presencia se encontraba en los Seminarios de El Capital y de Planificación y Desarrollo, aunque si bien, el sentido de éste último se encontraba en dar soluciones a los problemas de la economía capitalista subdesarrollada, dentro de un marco de fuerte intervención estatal conocido como keynesianismo. También en la fase terminal se podía encontrar otras asignaturas con esa preocupación como en la que se denominó *Desarrollo y Subdesarrollo*.

Las ideas que alimentaron el proyecto curricular de 1974 planteaban un tipo de relación con la sociedad que privilegiaba a los sectores obrero, campesino y marginados de la sociedad urbana; y en los planteamientos de justicia social, soberanía nacional y el derecho a un desarrollo nacional de carácter independiente, este proyecto pretendió legitimar su existencia.

La presencia de los exiliados sudamericanos como profesores de la planta docente tuvieron una influencia sobresaliente en la vida académica de la Facultad, y fueron el conducto de transmisión de las experiencias vividas durante la etapa inmediata anterior en el Cono Sur. La existencia de la asignatura *Historia de América Latina* era además la garantía de que los estudiantes conocieran la historia reciente del continente desde la Revolución Cubana, pasando por su proyecto antagónico de la “Alianza para el Progreso”.

La existencia del “Socialismo Real” encarnado en la Unión Soviética representaba un referente de la existencia de la posibilidad de un tipo de desarrollo distinto al del capitalismo, sin embargo, dentro de la misma Facultad existían numerosas voces críticas que evidenciaban las falacias de tal alternativa y denunciaban su política imperialista hacia otros países del bloque socialista.

Las reminiscencias de las ideas de autogestión se hallaban presentes todavía en la segunda mitad de los años ochenta, en proyectos como la vivencia en *comunas*, en donde las relaciones monogámicas eran vistas como una prolongación de la propiedad privada. Estaba además aún vivo en la misma Ciudad Universitaria, el símbolo más fuerte de ese proyecto, la carrera de Arquitectura.

Sin embargo, fue en esa misma etapa cuando comienza a gestarse o por lo menos adquirió fuerza un proyecto conservador a nivel internacional que pretendía echar atrás la presencia del Estado en su papel de regulador de la vida económica. Ese proyecto también contemplaba una propuesta contracultural que tenía como objetivo recuperar el terreno ganado en las décadas precedentes por los sectores progresistas. Esa intención fue denunciada en la UNAM por los profesores sudamericanos de la Facultad de Ciencias Política y Sociales, Agustín Cueva y Gregorio Selser, quienes denunciaron la existencia de los Lineamientos de Santa Fe, que no era otra cosa más que las recomendaciones de política económica y social (y cultural) del gobierno de Ronald Reagan para la América Latina.

A fines de la década de los ochenta se dejaba ver, no obstante, la necesidad de una reforma en el plan de estudios vigente en aquel entonces en la Facultad de Economía. Recordemos que el arribo de los gobiernos neoliberales en el país desde 1982 había impuesto un viraje en el papel del Estado como rector de la economía que ejercía por medio de la regulación y de la propiedad de numerosas empresas públicas. Se hablaba en la Facultad entre los sectores críticos acerca de la justificación gubernamental de la venta de las empresas estatales como un medio para obtener una mayor eficiencia, cuando en realidad se utilizaba el mecanismo de su desfinanciamiento, que las hiciera pasar de números negros a rojos. En 1988 arriba a la presidencia Carlos Salinas de Gortari, ex- alumno de la Facultad, lo que tuvo repercusiones al interior de la vida institucional. El grupo hegemónico de la Facultad buscó establecer alianzas con el nuevo gobierno, y uno de los rastros visibles de ese pacto fue la construcción de la

nueva Biblioteca con la ayuda financiera del gobierno federal, a cuya inauguración acudieron María de los Ángeles Moreno y José Ángel Gurría Treviño (actual director de la OCDE).

La existencia, mejor dicho, la persistencia de un plan de estudios del corte que tenía el de 1974, significó la existencia de un desfase, así lo denunciaban los sectores de la Facultad que propugnaban por estar al corriente de los cambios que se presentaban en la escena nacional y fundamentalmente en la política económica. Esos sectores conservadores vinculados muchos de ellos con el PRI habían sobrevivido en la Facultad, pero con gran molestia por el tipo de plan de estudios vigente, así es que ahora se les presentaba la oportunidad para empujar hacia el cambio. Algo similar describe Eduardo Remedi, para el caso del Proyecto de las Preparatorias de la Universidad de Zacatecas durante la misma época de la que hablamos aquí:

Sin embargo, cuando este conjunto organizado de significados y prácticas trasciende y pone de manifiesto sus definiciones implícitas es observado, amenazante y en exceso de los límites prescritos a las definiciones que socialmente se consideran como propias y legítimas de la institución escolar (Remedi, 1991: 6)

La presión de estos sectores conservadores que empujaban hacia el cambio del plan de estudios, fue canalizada por el sector progresista como una forma de adelantarse a un proyecto planteado por los primeros. Ese fue el significado que tuvo el Foro realizado en 1989 durante la administración del director Eliazar Morales, y que contó con una amplia participación de la comunidad y de cuyos trabajos emanó un nuevo proyecto curricular, que sin embargo jamás fue enviado por el Consejo Técnico al Consejo universitario. Una manifestación de que la correlación de fuerzas había cambiado.

Sobre el proceso de cambio curricular que culminó con la aprobación de un nuevo plan de estudios por parte del Consejo Universitario en 1993, la profesora RAEL comenta:

Podemos identificar el periodo de Juan Pablo Arroyo que se inicia en los noventas y con esta propuesta de cambio radical, o sea, lo que se proponían era un cambio mucho más radical, que orientara más la

carrera de Economía a su relación con los sectores productivos de carácter empresarial (Entrevista 2: 6)

Al interior de la Facultad estos procesos generaron, lo que Remedi también observó para el caso de la Preparatorias de la Universidad de Zacatecas:

La búsqueda de nuevas identidades señaladas y delimitadas por el acoso externo y la re-composición de fuerzas al interior de la institución genera nuevos códigos y relaciones de poder que gobiernan el discurso sobre la universidad y su función en la sociedad; las relaciones, los valores y la jerarquía de prácticas están a debate. Se producen nuevos significados adscritos a diferentes lugares de identificación, básicamente de grupos y/o partidos políticos que “responden a expectativas y demandas sociales (*Op., cit.*, p. 12)

El nuevo proyecto curricular de 1994 fue recibido e interpretado de distintas maneras por los profesores y academias de la Facultad de Economía. Algunos lo vieron como un avance y se sintieron representados en él, mientras que otros lo vivieron como el resultado de un proceso sumamente excluyente, y más teniendo en cuenta el recuerdo de la experiencia del Foro del 89. Así lo manifiesta el profesor LL en su entrevista. Estas diferencias de apreciación y en la motivación tienen su origen en condiciones como “su momento de ingreso, el grupo político de pertenencia, la academia a la que están adscritos, etc” (Remedi, 1991: 16)

En voz del profesor Alfonso Anaya Díaz, podemos saber lo que piensa un sector de los académicos de la Facultad de Economía con respecto a la reforma curricular de 1993, y que coincide con la opinión de la autoridad:

En ese contexto, a principios de los años noventa se realizaron algunas importantes reformas en la organización académica, reubicando a la teoría económica como eje de la enseñanza. Se dio más espacio a las materias del área cuantitativa y se introdujo mayor flexibilidad al plan de estudios con un mayor número de materias optativas y otras de elección restringida que permiten una cierta profundización y proyección hacia campos de trabajo importantes para los egresados.

Por esas y otras características al plan de estudios de los noventa significó un marcado progreso, al menos en cuanto a la formación profesional. Empero, a la vuelta “del siglo, no parece totalmente cierto que se haya arribado a la mejor fórmula para hacer frente a los desafíos que se les presentan a nuestros alumnos en los tiempos que corren, tanto en los terrenos del desempeño profesional como en el de una proyección de mayores alcances para contribuir a la solución de los problemas de su entorno”. (Anaya, 2000: 15)

La aprobación del Plan de Estudios de 1994 “significó el avance de determinados sujetos o grupos que construyen propuestas específicas conceptuales” (Remedi, *op. cit.*, p. 19) vinculados con las áreas de instrumentales y Teoría Económica (Neoclásica)

Anaya Díaz hace un balance de la formación proporcionada por la Facultad a sus estudiantes en el contexto de las grandes transformaciones económicas y políticas de enorme trascendencia que ocurrieron desde los años ochenta,

El arsenal conceptual con el que estábamos dotados fue insuficiente para entender la significación y alcances de cambios de tanta trascendencia como los que se presentaron. Más preocupante, sin embargo, parece el hecho de que bien entrada la nueva era de la economía y la política económica neoliberal, nuestros alumnos y nuestros egresados (y hasta no pocos docentes) siguieran teniendo enormes problemas para entender lo que acontece a su alrededor. En esta situación, menos cabe esperar que tengan ideas acerca de qué se pueda hacer para mejorar las cosas”. (Anaya, *op. cit.*, p. 16)

Esta declaración es perturbadora e incómoda, pero forma parte de la evaluación que debe hacer la comunidad ante la reforma curricular en marcha: Lamentablemente en la discusión sólo ha participado una minoría y su redacción ha sido la tarea de pequeñas comisiones. Por otra parte, esta descripción está señalando problemas de fondo en los *sistemas de enseñanza* en los que se basa la formación del estudiante de Economía. Seguimos con la elocuente descripción que realiza Anaya Díaz sobre las condiciones en que egresan los estudiantes de la institución.

Es difícil si no, explicar por qué nuestros recién egresados, en el trance, por ejemplo, de sustentar sus exámenes profesionales tienen una noción tan pobre de cómo funcionan los mercados y la organización industrial; de la eficiencia económica, de la competencia y los factores de la competitividad, de las prácticas monopólicas o anticompetitivas y de las regulaciones e instituciones creadas para contrarrestarlas; de las formas de operación y las políticas de las empresas transnacionales que dominan el mercado de nuestros países; del desarrollo tecnológico y sus alcances, así como de las concepciones y reglas en que se apoyan las políticas de los organismos internacionales y los tratados comerciales en los que estamos cada vez más comprometidos”. (*ibid.*, págs. 16-17)

Sobre los problemas de “fondo” que se han señalado por parte de diversos integrantes de la comunidad, habría que decir que no existe acuerdo entre ellos. La opinión de los docentes las Academias de INAE y Economía Política difieren en forma sustancial sobre la dirección que debe tomar el cambio curricular. Las preocupaciones de tipo académico, se traslapan con las de orden ideológico-político. Lo que no podría ser de otra manera, ya que como afirmaba el educador brasileño Paulo Freire existe “una naturaleza política de la educación”. Giroux, en el prólogo al libro de Freire *La naturaleza política de la educación*, amplía esta idea de suma importancia para comprender la complejidad del fenómeno educativo:

Como referente del cambio, la educación representa tanto un tipo particular de compromiso con la sociedad dominante, como un lugar dentro de la misma. Para Freire, la educación incluye y trasciende la noción de escolaridad. Las escuelas representan sólo uno de los importantes centros en que se materializa la educación, donde hombres y mujeres producen y son el producto de relaciones sociales y pedagógicas específicas. En la concepción de Freire, la educación representa tanto la lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder. Su dinámica se forja en la relación dialéctica que existe entre los individuos y los grupos que viven sus vidas en el marco de condiciones históricas y restricciones estructurales específicas, y aquellas formas culturales e ideologías que dan lugar a las contradicciones y luchas que definen la realidad de sociedades diversas. La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de

lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura” (Freire, 1995: 15).

En la Facultad de Economía existen cuatro paradigmas comúnmente aceptados: clásico, marxista, neoclásico y keynesiano (Facultad de Economía, 1993, 3). El paradigma marxista abrevó de la Economía Política clásica principalmente en cuanto a reconocer a la fuerza de trabajo como la fuente creadora de *valor*; mientras que la Escuela Neoclásica y su heredera, la keynesiana, negaron esta categoría central en su sistema explicativo. A su vez, esta última diferirá de su antecesora en la forma de operar la política económica y en el papel que el Estado debe de ejercer. A excepción de la vertiente marxista (Crítica de la Economía Política), las demás comparten su intención de fortalecer el sistema de producción capitalista a través de las propuestas de política económica tendientes a resolver (“administrar”) sus problemas. Sobre las categorías centrales, por ejemplo, la fuerza de trabajo como la única creadora de valor y plusvalor, se levantará todo el sistema teórico-metodológico, en este caso, del marxismo. La negación de esta categoría conceptual por parte de la Economía Neoclásica a decir de Marx tiene que ver con el momento histórico en la que surge, cuando al intensificarse las luchas obreras en contra de la burguesía durante la segunda mitad del siglo XIX, se consideró necesario emprender el viraje en la forma de describir el funcionamiento del sistema económico capitalista. Los motivos fueron claramente políticos. A esta vertiente teórica K. Marx la denominó *Economía Vulgar* para distinguirla de la Clásica, dado que la preocupación que prevaleció en ésta fue su intención científica.

A partir de la investigación documental y el trabajo de campo planteados por los diversos actores, los problemas relacionados con el aspecto académico que se detectan en la Facultad de Economía son:

- Los sistemas de enseñanza y la calidad de la enseñanza;
- La relación entre el perfil del economista (conocimientos y competencias) y las necesidades del mercado profesional;

- La pertinencia de los conocimientos y los valores profesionales transmitidos a los estudiantes en relación con los requerimientos necesarios para la solución de “los grandes problemas nacionales”;
- La falta de coherencia en la política curricular entre los objetivos fijados, la estructuración del Plan de Estudios y los resultados esperados (perfil de egreso). El predominio de la perspectiva tecnológica del curriculum, y, en consecuencia, la valoración del *resultado* por encima del *proceso*.
- La situación de la planta docente en cuanto a su vejez; organización (desaparición de las academias); condiciones de trabajo (profesores de asignatura en la mayor parte); condiciones de deterioro salarial; obsolescencia en los conocimientos; pérdida de los derechos incorporados al Estatuto del Personal Académico, entre los más relevantes;
- Las condiciones materiales de trabajo (infraestructura) insuficientes; el encarecimiento de servicios, la imposibilidad de apoyos materiales a publicaciones en las academias, como consecuencia de la reducción del presupuesto destinado a la Facultad de Economía.

En el reconocimiento de estos problemas hay muchas coincidencias en los sectores de la Facultad, en donde no hay acuerdo es fundamentalmente en lo que se refiere al tipo de perfil profesional en el que se debe formar a los jóvenes: qué tipos de contenidos son los que deben conservarse (y desecharse) e incorporarse; así como cuáles son los valores, habilidades y competencias que deben de prevalecer en las nuevas generaciones.

En esta discusión, destaca la función que se le otorga a la investigación como parte de la formación profesional del economista, aunque no hay quien afirme su futilidad, en los hechos una de las propuestas (y que se impuso en el nuevo Plan de Estudios del SUA) es que no existe la necesidad que se le otorgue un lugar aparte, exclusivo durante tantos semestres (cinco en el Plan de 1993, y seis en el de 1974), y la reducen a un sólo semestre. Esta posición de las autoridades que pretende la reducción al mínimo para la asignatura de investigación económica, está relacionada con la modificación del Reglamento

para la obtención del título (2003), que permite además de la tesis, nuevas formas de titulación (tesina, Especialización, informe de labores, promedio). Esta modificación se realizó con el objetivo de elevar la *Eficiencia terminal* de la Facultad de Economía, que según el documento *El “nuevo” Plan de Estudios. ¡Hablemos en Serio!* había venido decreciendo desde los primeros años de la década de los noventa por debajo de Facultades como Derecho y Ciencias Políticas, la situación se puso peor en los primeros años del nuevo milenio, pues la Facultad de Economía se deslizó a uno de los últimos lugares de todas las Facultades (CEU, s.f., VIII)

El cambio en las políticas de titulación elevó el índice de eficiencia terminal, pero no cambió el problema estructural existente en la enseñanza de la investigación. La virtual desaparición de la asignatura de Investigación y Análisis Económico y de Economía Política tiene un trasfondo político-ideológico, como lo afirma el profesor LL. Esto representa un viraje radical con el Plan de Estudios vigente, pero fundamentalmente con la tradición crítica de la Facultad de Economía presente a lo largo de su historia.

Hablando de la historia de la Facultad de Economía, ésta se fundó en el año de 1929 con el objetivo de formar profesionales especializados en el manejo de las grandes variables económicas (macroeconomía), que integrarían la fuerza de trabajo intelectual que participaría en el manejo de las instituciones estatales recién creadas o que estaban por crearse, así como en el apoyo a la formación de empresas tanto privadas como públicas, con vistas a promover el desarrollo industrial del país. Ámbitos que eran parte de un mismo proceso, y cuyos objetivos estaban fundamentados en la Constitución Mexicana de 1917 que avalaba la rectoría del Estado en la promoción del desarrollo económico y social en un contexto de predominio nacionalista.

Más tarde, en la historia de esta institución educativa universitaria, los caminos empezaron a bifurcarse y tal vez, a triplicarse. Los que apoyaban un proyecto capitalista de carácter nacional; los tecnócratas con vínculos hacia el exterior y la vertiente anticapitalista presente notoriamente en los setenta.

A pesar de los buenos propósitos que se señalan en el documento oficial del Plan de Estudios vigente, hemos señalado algunos de los resultados que ha tenido en cuanto a la *Eficiencia terminal* y la calidad de la educación impartida, que son seriamente cuestionados. Existe también una distancia entre los valores, las aptitudes (competencias) y habilidades que se quieren desarrollar y la forma real de cómo se desenvuelven las dinámicas escolares.

En las discusiones formales e informales, tal vez más en las segundas que en las primeras se ha tratado de hallar responsables de la situación académica de la Facultad, descalificando la labor de los docentes de las academias de Investigación y Análisis Económico y Economía Política. Existe por parte de los sectores hegemónicos de la Facultad (y ligados a la corriente de pensamiento Neoclásica) un profundo desprecio por estas academias a quienes califican de “atrasados” (por lo menos esa es la impresión que tienen varios profesores de la Academia de INAE). Estas acusaciones, sin embargo, tienen el objetivo de ocultar que los problemas son estructurales y están presentes en todas las áreas académicas; en la política curricular vigente y en los sistemas de enseñanza, sólo por mencionar algunos.

El sistema de enseñanza en el que se sustenta la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Economía tiene un lugar en la explicación de los problemas señalados arriba. Hace tiempo que ciertos sectores lo han señalado como una de las fuentes de la problemática. Sin embargo, cuando se han hecho diagnósticos al respecto, la visión tecnicista de los problemas educativos ha atravesado la mayor parte de los resultados. Esto lo podemos observar desde dos perspectivas:

La primera: la teoría clásica del currículum [a la cual la política curricular de la Facultad de Economía se ha adherido], ofrece una herramienta de carácter utilitarista para los planificadores más que un medio que apoye el entendimiento y ayude a hacer la enseñanza. (Gimeno, 1989: 10).⁶⁹

⁶⁹ Lo encorchetado es mío.

La segunda perspectiva tiene que ver más directamente con los métodos de enseñanza, recurrimos nuevamente a una cita de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez para expresar en que consiste:

[...] los problemas técnico-didácticos no son nunca eso sólo, que la enseñanza no es un mero problema de comunicar con eficacia lo que se dice que hay que comunicar, sino que la práctica de esa técnica de enseñanza desencadena una serie de mecanismos complejos cuyo análisis desborda el puro terreno instrumental o de mediación, pero que son parte a considerar al configurar esa técnica" (*Ibid.*, p. 15).

En otras palabras, toda estrategia de enseñanza se explica como un instrumento de transmisión cultural y su construcción no tiene únicamente que ver con cuestiones didácticas, sino con otras cuyo origen trasciende la dimensión escolar.

Recordemos además la importancia del trabajo de Pierre Bourdieu al respecto, quien señalaba que los *sistemas de enseñanza* dan pie a los *sistemas de pensamiento* (Bourdieu, 1989)

Nuevamente citamos a Anaya Díaz, quien se refiere a la resistencia de los docentes a aplicar nuevos métodos de enseñanza que vayan más allá de los tradicionales, como el caso del paradigma constructivista que sería de suma importancia en la formación del economista.

Pero es en ese terreno donde lamentablemente más dificultades y resistencias parecen enfrentar carreras como la de economía, que con mucha frecuencia se imparten sin bajar de niveles de conocimiento muy abstractos, apoyándose casi exclusivamente en la literatura y el trabajo en el aula; a diferencia, por ejemplo, de las ciencias naturales, donde se dota a los estudiantes de una sólida formación para la investigación y ésta es continuamente practicada desde un principio (Anaya, *op. cit.*, p. 19)

Sin embargo, en la enseñanza de la ciencia económica como en cualquier otra disciplina, o nivel académico, no existe un modelo perfecto",

porque no existe un modelo que pueda hacer frente a todos los tipos y estilos de enseñanza (Bruce Joyce y Marsha Weil, 1995, págs. 223-241).

En el caso de los docentes más que calificar su actitud como de resistencia a la introducción de nuevos métodos, encontramos un problema estructural inducido, nos referimos al hecho de que las academias han dejado de funcionar, pues se organizan de arriba hacia abajo (autoridad-academia), y no de abajo hacia arriba (académicos e investigadores-autoridad). Esta condición estructural implica la pérdida de la autonomía de las academias para gestionar su propia vida académica (lo cual significa no un cambio de matiz sino de contenido). Situación que explica la moribunda vida colegiada y la dificultad de que las iniciativas de los docentes que proponen métodos innovadores hallen los mecanismos para su viabilidad y trasciendan el quehacer individual.

Para las autoridades de la Facultad la solución a la problemática de la enseñanza está fundamentada más en consideraciones de carácter técnico-administrativo como se ha mencionado arriba.

Las políticas educativas de las últimas administraciones han hecho poco por modificar esos métodos de enseñanza más allá de proporcionar salas de cómputo y de ofrecer algunos cursos sobre el tema (actualización docente) que no han tenido gran impacto (así lo consideran la profesora RAEL y el profesor TONO). Recordemos además que el Plan de Estudios de 1994 dio comienzo sin que el maestro haya recibido cursos para cambiar el enfoque y método de tratamiento de los temas.

No faltan las propuestas y las buenas ideas para mejorar los sistemas de enseñanza, sin embargo, su implementación tiene que ver con cuestiones más complejas. Pero pese a las dificultades puede ser posible. Se han realizado numerosos diagnósticos valiosos, pero consideramos que son insuficientes si no se apoyan en las aportaciones que pueden ofrecer otras disciplinas como la pedagogía (modelos de enseñanza, estilos de

aprendizaje, didáctica), la sociología de la educación y la sociología del conocimiento, o la investigación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para mencionar sólo algunas, que podrían ayudar a reflexionar sobre la problemática presente (de profundas raíces estructurales) y fortalecer las propuestas alternativas. El cambio de las prácticas docentes no es meramente un problema de carácter técnico, sino también se encuentra en las formas de ejercicio docente y en las prácticas instituidas a lo largo de la trayectoria de los profesores y de la historia de la Facultad de Economía.

Capítulo 4. Hacia un nuevo modelo de identificación profesional en los planes de estudio de 1994 y 2007.

4.1 La reforma curricular de 1974: Políticas de la institución, contexto y actores.

Existen una serie de continuidades y discontinuidades entre los sucesivos planes de estudio de las instituciones educativas. En ocasiones se impone la línea continuista, en otras, predomina la discontinuidad. Sin embargo, entre un plan de estudios y otro, están presentes ambos elementos. Existe también la búsqueda de una determinada vinculación con la realidad nacional.

A lo largo de la historia de la Facultad de Economía han sido puestos en práctica diez planes de estudio, los cuales han tenido distinta duración:

- Primer Plan (1929-1930)
- Segundo Plan (1931-1934)
- Tercer Plan (1935-1940)
- Cuarto Plan (1941-1945)
- Quinto Plan (1946-1950)
- Sexto Plan (1951-1968)
- Séptimo Plan (1968-1974)
- Octavo Plan (1974-1994)
- Noveno Plan (1993-)
- Décimo Plan, sólo SUA (2007)

De los planes de estudio que ha tenido la Facultad de Economía, ninguno ha sido tan controvertido como el de 1974. Su origen está vinculado con los acontecimientos ocurridos en el país durante los años sesenta y en los primeros años de la década de los setenta, y en especial con el movimiento estudiantil de

1968 y la respuesta represiva del Estado. Pero también tiene una relación de continuidad con los planes de estudio previos.

Antecedentes: el movimiento estudiantil de 1968⁷⁰

Por su gran relevancia para la vida política del país y para nuestro objeto de estudio, es necesario hacer una recuperación de los significados que el movimiento de 1968 logró construir, así como de las consecuencias de su derrota, para comprender la orientación que siguió la vida universitaria a lo largo de la década de los setenta y los ochenta. Gilberto Guevara Niebla caracteriza de la siguiente forma al movimiento de 1968:

El movimiento de 1968 fue un movimiento estudiantil de masas, *unitario*, *independiente* de las fuerzas oficiales, y *político* si atendemos a la naturaleza de las demandas. Fue, además, un movimiento democrático, no sólo en relación con su organización interna, sino también en relación con el significado político más amplio de sus reivindicaciones (Guevara, 1988: 46).

El movimiento de 1968 fue además de alcance nacional, en tanto participaron estudiantes de instituciones educativas de todo el país; sin embargo, no tuvo éxito en romper el aislamiento, estableciendo alianzas con la clase obrera y otros sectores sociales.

En aquellos años México vivía el agotamiento de la estrategia conocida como el desarrollo estabilizador, y el “milagro mexicano” tenía algunos años de haberse esfumado. El modelo desarrollista se encontró con serios obstáculos para continuar con una tasa de crecimiento aceptable en relación con el crecimiento de la población. A lo largo y ancho de América Latina se hizo evidente que el esquema de desarrollo industrial propuesto por la CEPAL no había resultado en el

⁷⁰ Existen numerosas interpretaciones acerca del movimiento de 1968, sin embargo, me pareció pertinente utilizar la fuente de Gilberto Guevara Niebla (1988), porque hace referencias concretas sobre la Facultad de Economía del periodo de los años setenta.

avance por etapas, y que se estuviera, por entonces, en la consolidación de la fase de la producción de bienes de capital. La emergencia de la *Teoría de la Dependencia* en esos años había sido en buena medida una respuesta al fracaso de la idea desarrollista de la CEPAL. Entre los acontecimientos que marcan esos años el escenario internacional, tenemos la lucha por la supervivencia de la Revolución Cubana (1959), la lucha guerrillera en algunos países de América Latina, la muerte del Che Guevara en octubre de 1967, la guerra de Vietnam y el recrudecimiento de la Guerra Fría.

A decir de Gilberto Guevara Niebla, el movimiento estudiantil de 1968 puede ser visto desde la perspectiva de una *crisis de autoridad*:

Esta crisis supuso la desagregación de la intelectualidad universitaria (encabezada por la nueva generación) del bloque de fuerzas articulado alrededor de la burocracia política. En otras palabras, 1968 fue expresión de un momento de *ruptura* del pacto social (*Ibid.*, p. 46)

Sin embargo, su alcance va más allá:

El movimiento estudiantil tuvo la influencia fundamental en la *cultura política* de México: cuestionó gran parte de la mitología que daba fundamento al régimen político de la Revolución Mexicana revelando el anquilosamiento de éste y su creciente orientación conservadora. El movimiento introdujo en la vida política mexicana la idea (o le confirió una nueva significación) de una *democracia moderna* plural, con una intervención activa de las masas en la gestión del estado, al mismo tiempo, los estudiantes reivindicaron y dieron nueva actualidad al tema inveterado de las *libertades políticas* (*Ibid.*, p. 48)

Para contrastar las reivindicaciones del estudiantado universitario con la etapa que vendrá después, citamos nuevamente a Guevara Niebla quien señala al respecto:

El movimiento estudiantil de 1968 criticó sólo de soslayo a la iniciativa privada y al imperialismo y se abstuvo de cuestionar a la cultura formal, al sistema educativo y a la universidad. Fue un movimiento fundamentalmente

antiautoritario y las omisiones que señalamos parecen revelar la naturaleza primaria de sus reivindicaciones políticas. Las masas estudiantiles del 68 no eran masas con un alto nivel político (lejos estaban de poseer una consciencia socialista) y su rebeldía espontáneamente tendió a reducirse al cuestionamiento del estado de la Revolución Mexicana y a los gobernantes en turno. A diferencia de movimientos como el francés, el mexicano ignoró la relevancia que tienen las instituciones como la escuela (la universidad) en la reproducción del poder. Asimismo, el movimiento pasó por alto el papel del imperialismo y las relaciones de dependencia y sólo se refirió lateralmente al capital privado, es decir, a la burguesía propiamente dicha. En otras palabras, la crítica política del movimiento estudiantil fue liberal, antiautoritaria, y tendió a poner en el centro la relación vertical de la jerarquía que adquirió en diversos momentos matices claramente anarquistas y que formaría parte sustantiva de la herencia política de 1968 (*Ibid.*, p. 49)

La matanza del 2 de octubre de 1968 significó para el movimiento estudiantil su derrota, entre las consecuencias más notorias a corto y mediano plazo de este resultado estuvieron la destrucción de “la voluntad colectiva (fuerza unitaria) que existió entre el estudiantado antes del 2 de octubre”, “dejó de existir el espíritu de combate que alentaba al movimiento y amplios sectores fueron presa del desaliento y el temor”, la separación entre las masas y la dirigencia condujo al elitismo y al vanguardismo; despolitización y desmoralización de los estudiantes; radicalización de algunos sectores, etcétera. (Guevara, 1988, pp. 50-51)⁷¹

Después del dos de octubre vino el reflujo del movimiento, expresado en una “disminución drástica de la capacidad de lucha del estudiantado de todo el país”, así como el clima de desánimo y confusión entre la población estudiantil de la Universidad Nacional y de otras instituciones educativas universitarias ubicadas en la capital del país. Tres años después, en 1971 los estudiantes volvieron a rearticularse con el objetivo de respaldar la lucha de los estudiantes de la Universidad de Nuevo León. Aunque el conflicto que había dado lugar a la movilización de los estudiantes de la UANL se había resuelto desde el día 5 de

⁷¹ Guevara Niebla considera que la derrota del movimiento estudiantil de 1968 explica la *crisis existencial* que experimentó el movimiento estudiantil en la etapa posterior (Guevara, *op. cit.*, p. 49)

junio, los estudiantes de la capital decidieron realizar la marcha programada para el día 10 de ese mismo mes, a pesar de que las probabilidades de represión eran muy altas. El desenlace ya lo conocemos, la acción violenta del grupo paramilitar conocido como los “Halcones” y de la policía uniformada en contra de las masas estudiantiles indefensas, dio como resultado el asesinato de aproximadamente cincuenta jóvenes estudiantes, la mayoría provenientes del bachillerato. Este triste acontecimiento sería más tarde conocido como la *represión del jueves de corpus*. Pero, ¿cuál fue el significado de la movilización estudiantil de 1971? A decir de Guevara Niebla,

Se trató, más que nada, de un hecho cuyo sentido fue el de la *autoafirmación*; el movimiento deseaba, primero demostrarse a sí mismo su existencia, su ser, su no-muerte y, en seguida, proclamarlo ante el mundo. La toma de la calle era la forma adecuada para hacer lograr una y otra cosa (*Ibid*; p. 68)

La represión significó un impacto negativo en el movimiento fundamentalmente: el ahondamiento del aislamiento, la emergencia del vanguardismo y de una radicalización que rayó en el sectarismo. Estas circunstancias moldearían la organización estudiantil en los años setenta.

El movimiento estudiantil encontró una “válvula de escape” de sus energías contenidas, en su adhesión a las luchas populares, un caso ejemplar -en palabras de Guevara Niebla- fue el de Autogobierno, de la Facultad de Arquitectura de la UNAM, que había sido fundado desde 1966. Otra parte de esa energía, se dilapidó en los prolongados debates políticos que cayeron en la descalificación de los interlocutores, acusándolos de “reformistas” “demócratas” o inclusive de “traidores” (*Ibid.*, p. 70)

Las opciones más constructivas que se ofrecieron al estudiantado radicalizado de aquel tiempo fueron, por un lado, las diferentes formas de cogobierno que se gestaron en la Universidad nacional (Economía, Ciencias, Arquitectura) y en Chapingo y, por otro, las innovaciones institucionales que impulsó durante su rectorado el doctor Pablo González Casanova, entre las cuales, la más

notable para en efecto fue el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En el primer caso, las actividades de gestión y el trabajo administrativo asociado absorbieron parte importante de las energías del movimiento, sin embargo, la ausencia de perspectiva académica integrada, el populismo y el doctrinarismo predominante impidieron que estos esfuerzos cristalizaran en reformas académicas de validez permanente, quizá con la excepción de Autogobierno-Arquitectura. Las fuerzas de izquierda de la UNAM de ese momento se conformaron con el expediente consabido de agregar el currículum de las carreras más cursos de marxismo (“materialismo”, “materialismo histórico”, “economía política”, *El Capital*, etc.) rechazando la mayoría de las veces reforzar la dimensión instrumental, aplicada, de sus carreras so pretexto de que hacerlo implicaba “tecnocratizar” a la universidad o ponerla al servicio “del capital” (*Ibid.*, pp. 71-72)

El Plan de Estudios de 1974: un modelo de identificación de los economistas como “agentes de cambio”.

El movimiento de 1968 -señala López de la Parra-, “en muchos aspectos, no solamente en el puramente educativo, abrió una brecha en donde se trataba de hacer posible la democracia, el cambio a lo establecido” (López de la Parra, 2000, p. 47) En cuanto a la Facultad de Economía, el proceso desencadenado a raíz del movimiento de 1968 traería importantes repercusiones,

[...] la educación, por tanto, desde este punto de vista, se volvió eminentemente crítica, especialmente en la Escuela Nacional de Economía, lo cual se pondría de manifiesto cuando se promovió la revisión y el cambio de ese plan de estudio [1968-1974], que dio lugar a la formación del llamado Foro de Transformación Académica [1974], de donde surgiría el nuevo plan, es decir, el octavo [...] (López de la Parra, 2000: 47)

En ese sentido:

Podríamos afirmar, en consecuencia, que el plan de estudios 1968-1974 es un plan de transición y de respuesta a las presiones sociales y políticas de una época. Son los años, pues, de un deseo formidable por modernizar a América Latina, por superar el atraso y el subdesarrollo; son los años de la Escuela de Economía de Chile y de la llamada corriente cepalina, en donde pontificaban Raúl Prebisch, Aníbal Pinto, Octavio Rodríguez, Pedro Vuskovic, entre otros (*Ibid.*).

En 1970, se pudo concretar la reforma iniciada antes del movimiento estudiantil, quedando establecido el Centro de Economía Aplicada (CEA), antecedente de la actual asignatura de Investigación y Análisis Económico (INAE), y por otra parte, los seminarios. En el plan curricular de 1968-1974, están presentes asignaturas de corte crítico como: *Economía del socialismo*, cuatro semestres de estudio de *El Capital*, así como las que dan cuenta de que aquellos años, “todavía son los años de la regulación económica por parte del Estado”: Desarrollo y Planificación, cuatro semestres de Economía del Sector Público, otros tantos de la Cuestión Agraria y Economía de la Producción, como seminarios obligatorios. Así como Contabilidad Social, de reciente introducción en México.

Manuel López de la Parra señala que en todos los planes de estudio de la institución hay “una constante búsqueda de acercamiento con la economía mexicana” (*Ibid.*, p. 48); en ese sentido es relevante su contextualización.

Si rastreamos la época en que se introdujo el estudio del marxismo como parte de la formación de los economistas, la pudimos ubicar en la asignatura de *Teoría Económica y Social del Marxismo*, que formó parte del Plan de Estudios de 1935-1940; así también encontramos en ese mismo plan asignaturas como: “Estructura Económica de la Unión Soviética”, “Problemas de Economía Dirigida”, “Historia de las Doctrinas Socialistas” e “Historia del Movimiento Social Cooperativo” (*Ibid.*, p. 40).

El Plan de Estudios de 1974 ha sido con mucho el más polémico en la historia de la Facultad. Dicho plan fue producto de las discusiones y acuerdos llevados a cabo en el llamado Foro de Transformación Académica, y tuvo vigencia hasta 1994 cuando fue sustituido por uno nuevo, es decir, estuvo vigente un poco más de veinte años. Su formulación tuvo lugar en diciembre de 1973 y se puso en práctica durante 1974, ambos procesos bajo la dirección de la administración de José Luis Ceceña Gámez.⁷² El Plan 74 tuvo como eje fundamental el estudio de la

⁷² “Este plan de estudios es resultado de un intenso y amplio proceso de discusión, con la participación de las academias y colegios de profesores y con la representación estudiantil a través de los alumnos electos del sistema de seminarios, de los grupos de centro de economía aplicada y

Economía Política, que comprendió siete semestres, del primero al séptimo semestre. Manuel López de la Parra, estudioso de la historia de la Facultad de Economía y de sus planes de estudio, considera:

En realidad, las raíces de la configuración del plan de estudio generado durante los trabajos del Foro de Transformación, están en el contexto sociopolítico del conflictivo periodo abierto en 1968, de tal modo, que en 1974, el Foro le da el espaldarazo académico al enfoque marxista de la economía política, que hasta entonces había tenido un lugar acentuadamente marginal en el plan de estudio, si se considera el hecho de que en el plan de 1935 se introdujo una materia, en el segundo año de la carrera, llamada Teoría Económica y Social del Marxismo, y así permaneció hasta 1974 si bien desde 1958-1969 esa perspectiva teórica, comenzó a incorporarse en otros cursos curriculares y extracurriculares” (*Ibid.*, pp. 48-49)

Hay que tener en cuenta que el Plan 74, con las características particulares que tuvo, no fue un fenómeno aislado o *sui generis* dentro de la Universidad Nacional (o inclusive al margen de otros centros de educación superior de carácter público en el país), sino que fue parte de un movimiento *cultural* de mayor envergadura, que impulsó un proyecto de transformación societal y que en las universidades públicas fue institucionalizado a través de los planes y programas de estudios que incorporaron un discurso crítico que hasta entonces se había instalado en los márgenes.

La posibilidad de que un proyecto cultural como el que se institucionalizó en algunos centros universitarios públicos en los años setenta se convirtiera en

de teoría económica, para tal efecto se instalaron tres mesas de trabajo que abordaron tres grandes temáticas: a) la orientación y contenido del plan de estudios b) investigación y extensión universitaria y c) formas de gobierno, en la primer mesa participaron más de ochenta Delegados quienes presentaron 27 ponencias, en donde se incluyeron los argumentos y enfoques de las distintas academias y colegios de profesores, concretamente el 18 de diciembre de 1973 en la clausura del foro se dieron a conocer los resultados y conclusiones de las tres mesas de trabajo, las cuales se publicaron con el propósito de que al interior de las aulas de clases se discutieran con los grupos de estudiantes, finalmente se presentaron para su aprobación al Consejo Técnico” (Olmedo, 2004, pp. 42-43).

realidad, fue resultado también del efecto expansivo que tuvo a masacre de 1968 en el Estado mexicano, particularmente en la administración de Luis Echeverría Álvarez:

En otras palabras, el Estado tuvo que ofrecer una política educativa en las universidades que le permitiera obtener el consenso político e ideológico para restablecer el equilibrio social. El estado inició un proceso de democratización y apertura política que por medio del diálogo lograra la unidad tan necesitada. Una muestra clara de cómo el Estado quería borrar la imagen autoritaria del sexenio anterior fue la declaración del Secretario de Educación de “Dejar la *reforma educativa* de las universidades en manos de ellos mismos”, permitiendo así la participación directa de las universidades (Rojas Herrera, 1989: 35)⁷³.

En la Facultad de Economía, los criterios básicos acordados en el Foro de transformación de 1974 serían cuatro:

- La formación teórica del economista debe capacitarlo para la comprensión crítica de la realidad actual de México y del Mundo;
- El centro y eje de la enseñanza debe ser la Economía Política, que incluye el estudio sistemático de la Economía Política propiamente dicha, la Teoría Económica y la Metodología;
- La enseñanza de las materias instrumentales y las de economía aplicada, deben capacitar al economista para el ejercicio de su profesión;

⁷³ Los años setenta, en particular el periodo de Luis Echeverría, ha sido nombrado como la época de la “apertura democrática”. La política educativa universitaria de este sexenio tuvo un carácter doble: por una parte, dadas las condiciones políticas señaladas, el Estado tuvo que ceder y ofrecer medidas democratizadoras, como son la atención a las demandas, la masificación de la educación, la apertura ideológica, la libre opinión en la gestión universitaria, el incremento al subsidio, etc. Por otra parte, trató de continuar -aunque con un ritmo menor- los planteamientos de modernización de las universidades iniciado en el sexenio anterior (Rojas Herrera, 1989: 35).

-El estudio de las materias históricas económicas debe desarrollarse con el propósito de formalizar al estudiante con la unidad entre la teoría y el desarrollo concreto de la sociedad (*Ibid.*, p. 48).

Aunque en el documento del Plan de Estudios de 1974 quedaron plasmados los criterios arriba mencionados, resultó que “no fueron del todo tomados en cuenta en actos y prácticas académicas” (*Ibid.*, p. 48) La forma en que fue resignificado el currículum por muchos estudiantes de la época, implicó fundamentalmente la sedimentación de dos de los criterios mencionados:

-La formación teórica del economista para capacitarlo en la formación crítica de los problemas económicos.

-El eje de esta formación debería de ser la Economía Política.

La adquisición de los conocimientos de corte crítico llevaría a los estudiantes a su capacitación para intervenir en la realidad, una realidad que resultaba cada vez más compleja. Es decir, su formación universitaria los transformaría en *agentes de cambio*. Este sería el *modelo de identificación* que se hizo hegemónico en el plan de Estudios de 1974, tanto en el documento, y como en la forma en que fue resignificado en la práctica, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Este desenvolvimiento que tuvo la reforma curricular de 1974 tuvo como una de sus causas, los sentimientos generados a raíz de la represión del movimiento estudiantil de 1968, y que Guevara Niebla calificó como una “válvula de escape” a la presión generada por la energía contenida después de los funestos acontecimientos de 1968 y 1971, y que se expresarían en el énfasis puesto en el estudio de las asignaturas de corte crítico y en el involucramiento o apoyo a las luchas sociales.

Otros de los cambios curriculares relevantes del plan de estudio de 1974 fueron:

-El establecimiento del ciclo básico, del primer al séptimo semestre.

-El establecimiento de la preespecialización mediante la elección de alguno de los seminarios: Desarrollo y Planificación, Cuestión Agraria y de El Capital (incluidos en el Departamento de Economía Política); Economía del Sector Público, Economía Internacional y Economía de la Producción (como parte del Departamento de Política Económica); Econometría, Modelos matemáticos, y Métodos Matemáticos de la Investigación Económica (pertenecientes al Departamento de Economía Matemática).

Según la experiencia de Fernando Olmedo Cruz, la estructura de los seminarios, así como el cambio de la asignatura del Centro de Economía Aplicada por el de Coordinación de Investigación Económico Sociales (CIES) serían la “gran aportación del plan de estudios surgido de este proceso” (Olmedo, 2004: 43)

El Plan de Estudios incluía cursar 53 materias y cubrir 300 créditos a lo largo de diez semestres. Los seminarios deberían preparar a los estudiantes en el área elegida para desarrollar su proyecto de tesis y titularse, y buscar el espacio laboral que se acercara a su interés intelectual mostrado en el seminario estudiado. Por lo menos eso se pretendió en teoría.

Dentro del plan de estudios de 1974:

-las materias instrumentales (Matemáticas I, II y III), Estadística (I y II) y las Asignaturas de Análisis de Estados Financieros y Contabilidad Social, alcanzaron un total de créditos de 48%, lo que representa el 16% de los créditos totales.

-Las siete materias de Economía Política (I-VII) alcanzaron un total de 42 créditos, lo que constituye el 14% del total de la carrera. A decir de Olmedo Cruz, “ello pone de relieve que aun cuando es el eje fundamental de la carrera en el aspecto teórico conceptual y que la misma define el perfil del estudiante de economía en esta institución, no se le asigna una ponderación congruente con la importancia que se pregonó en el plan de referencia, en virtud que se le otorga un mayor

reconocimiento cuantitativo al área instrumental, mismo que para determinados campos de actividad resulta fundamental (INEGI, BANXICO, BANCOMEX).

-La asignatura de Coordinación de Investigaciones Económico y Sociales (CIES) que se impartía de primer a sexto semestre, tuvo un total de 24 créditos, representando un 8% de la Carrera. Lo que representa un reducido porcentaje. La asignatura estuvo integrada por seis áreas: Acumulación de Capital; Problemas Agrarios; Estado Mexicano; Sector Externo; y Clases Sociales.

-La asignatura de Teoría Económica, con cuatro cursos, alcanzó un total de 24 créditos, lo que representa el 8% del total de la carrera.

La crítica en torno al Plan de Estudios de 1974

En cuanto a la reforma curricular de 1974, a decir de Anaya Díaz:

Dotaba de una orientación al “plan de estudios que pretendía más la formación de agentes de cambio social que economistas profesionales, tuvo muy diversos efectos con los egresados. Uno de ellos fue su ostensible desplazamiento en el mercado de trabajo por los graduados en otras instituciones y otras profesiones. Entre los egresados de esos años pueden encontrarse algunos distinguidos líderes de organizaciones sociales y políticos, académicos reconocidos y hasta destacados funcionarios públicos o del sector empresarial, pero ciertamente se perdió en esa época el privilegiado lugar social que desde su fundación la Facultad de Economía de la UNAM había venido ostentando; en el liderazgo y formación de economistas en el país (*Op. cit.*, p. 14).

Gilberto Guevara Niebla opina al respecto algo parecido:

En la Facultad de Economía, por ejemplo, la izquierda pugnó con éxito por hacer de la economía política un componente de igual o mayor peso que “la economía burguesa” lo cual derivó, naturalmente, en un currículum absurdo socavado por una contradicción básica irreductible. Este doctrinarismo implícito en la “marxistización del currículum” fue un error grave que tuvo su precio político inevitable: la Facultad de Economía, por ejemplo, perdió con el tiempo su antiguo prestigio como formadora de buenos técnicos para el servicio público y las posiciones que otrora ocupaban sus egresados fueron

paulatinamente concedidas a egresados de instituciones privadas (como el ITAM, ITESM, etc.). Pero este caso es generalizable a todas las carreras de ciencias sociales de la UNAM y de otras instituciones públicas de educación superior que padecieron lo mismo (*Op. cit.*, p. 72) ⁷⁴

En otra parte de su trabajo Gilberto Guevara dirá:

La tarea revolucionaria consistía, pues, aunque esto no siempre se reconocía en voz alta, impedir u obstaculizar el apoyo que la universidad prestaba o podía prestar a la producción (*Op. cit.*, p. 72).

Considero que esta afirmación es demasiado generalizadora para decir que este razonamiento o sentimiento estaba presente en toda la *izquierda*, como si se tratara de un ente monolítico, y además porque bajo el rubro de “la producción” se encuentra una tipología amplia: empresas nacionales, paraestatales, cooperativas e inversión extranjera directa. Ante las cuales existen opiniones y posicionamientos diferenciados en relación al tipo de producción de la que se hable.

Por una parte, es falso que la posición estatista desapareciera o perdiera relevancia dentro del Plan de Estudios de 1974, dado que estaba presente en los seminarios: Desarrollo y Planificación y del Sector Público, fundamentalmente, aunque no exclusivamente. En este sentido, el *origen institucional* como formadora de cuadros profesionales para el sector público siguió teniendo un peso significativo tanto en el ciclo básico como en la fase de preespecialización

⁷⁴ El mismo autor considera que lo que él llama “el populismo”, es decir, las asambleas generales, junto con la intolerancia hacía las posiciones no marxistas son los responsables de lo que él denomina como “crisis académica”. “El populismo democrático llevó a las instituciones a una crisis académica prolongada: así sucedió en Chapingo, en La Facultad de Economía, en la Facultad de Ciencias y en Autogobierno de Arquitectura. Estos elementos fueron claves en el derrumbe académico de estos centros, pero, además, fueron factores decisivos de la instauración en su seno de una atmósfera de intolerancia hacia las ideas no identificadas con el marxismo o con la causa revolucionaria” (*Op. Cit.*, /.).

Puedo afirmar que, entre los estudiantes de Economía de aquellos años, había toda una graduación de posiciones en torno a las expectativas sobre el ejercicio de la profesión de economista, que se reflejaban en las opciones de preespecialización existentes en los seminarios.

Podemos hacer una diferencia en cuanto al currículum en la parte del ciclo básico y la referente a la preespecialización. En el primero es donde tiene lugar la hegemonía de la tradición teórica marxista a través de la asignatura de Economía Política cursada a lo largo de siete semestres. En cuanto al ciclo terminal no sucedía lo mismo, en donde las opciones se diversificaban. Tomando en cuenta mi generación escolar (1986-1990), el porcentaje de alumnos inscritos en el Seminario de *El Capital* constituyó una minoría en relación al resto de los seminarios en su conjunto. Ahora, quienes optaban por este seminario solían tener expectativas diferentes sobre cómo y dónde ejercerían su práctica profesional (docencia, investigación, o proyectos comunitarios para una producción alternativa), lo que no implicó necesariamente que así lo hicieran; muchos de ellos terminarían trabajando también en instituciones de carácter público o privado). Para quienes pretendían dedicarse a trabajar en alguna empresa privada fundamentalmente se inscribían en el Seminario de Economía de la Producción, o Economía Matemática.⁷⁵

Por otra parte, se podía percibir que entre los estudiantes que escogían los Seminarios de *Desarrollo y Planificación* y el de *El Capital*, tenían por lo común cierta cercanía ideológica en tanto críticos del capitalismo dependiente, más no en su adhesión al marxismo.⁷⁶ Es decir, recurrían a este cuerpo teórico para tomar elementos (conceptos, construcciones teóricas, etc.) para fundamentar su crítica a

⁷⁵ RM, uno de nuestros profesores entrevistados, quien durante mucho tiempo fue Secretario Técnico de la academia de INAE, y durante aquella época miembro del Taller de Economía del Trabajo (TADET) perteneciente a la misma área académica, señaló que para los años ochenta la Crítica de la Economía Política (marxismo) había perdido presencia entre el estudiantado, en tanto que la Teoría Keynesiana había recobrado su hegemonía político-ideológica dentro de la Facultad de Economía (Entrevista RM: 2010)

⁷⁶ Es posible decir lo anterior por el tipo de corrientes teórico-políticas que seguían, en particular las ideas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y por los profesores que impartían la cátedra del Seminario de Desarrollo y Planificación.

la economía capitalista y al tipo de desarrollo seguido por México; pero no era extraño que no coincidieran en forma de pensar en la práctica del economista una vez egresado. Los alumnos que coincidían en el Seminario de Desarrollo y Planificación pensaban más bien en analizar el desarrollo del Estado mexicano y su papel en la economía, e incidir de una u otra manera en ese devenir con su praxis profesional, esto es, impulsar el desarrollo nacional. En cambio, quienes estudiaron en el Seminario de *El Capital* se formaron principalmente como *críticos* del orden capitalista desde una perspectiva teórico-histórica. Entre los estudiantes del Seminario de El Capital, por una parte, y los estudiantes que tenían por objetivo ejercer su profesión en alguna empresa privada (y que se inscribían en los Seminarios de Economía de la Producción o Economía Matemática o incluso, Economía Internacional) difícilmente podían tener alguna coincidencia en el pensamiento teórico o en las expectativas de cómo ejercer su práctica profesional. Pero, ¿existía un diálogo entre los estudiantes de la FE que tenían diferentes formas de pensar políticamente y en cuanto a la forma de concebir el ejercicio profesional?

El diálogo ha estado presente a veces de forma directa, en los debates en clase, o en los pasillos; o también de una manera indirecta, a través de volantes, conferencias, libros u otros documentos. Pero creo que de acuerdo a la época a la que se haga referencia existen diferencias que son importantes.

Gilberto Guevara señala al respecto que durante los años setenta,

La persecución de las ideas “no revolucionarias” en algunos casos llevó a muchos excelentes viejos maestros a abandonar sus cátedras universitarias y a renunciar a todo vínculo con las universidades. En otras palabras, el reduccionismo, el sectarismo, la intolerancia debilitaron la pluralidad en el ámbito escolar con su consecuente empobrecimiento académico (*Op. cit.*, p. 73)

No puede negarse que durante la década de los setenta en la Facultad de Economía se vivió algo parecido a lo que señala el autor, sin embargo, las actitudes que se pueden calificar de sectarias e intolerantes, adquieren sentido cuando se establece una relación con el proceso de agravio sufrido por el sector

estudiantil en 1968 y 1971, cuando la demanda de un diálogo con el gobierno fue cancelada de forma violenta, y fracasó la comunicación y la posibilidad de alianzas con otros sectores sociales.⁷⁷

Sin embargo, en los ochenta, a cierta distancia de esos traumáticos eventos la situación tendió a relajarse en cierta medida. Si bien podemos decir que había actitudes que podemos calificar de sectarias, no eran exclusivas de la izquierda, sino también de la derecha universitaria (estudiantil y académica). En el caso de los estudiantes afiliados teóricamente al marxismo, ¿cómo opero ese sectarismo en cuanto a la forma de asumir el currículum?

Era frecuente por parte de muchos de estos estudiantes la práctica de cursar las asignaturas de *Teoría Económica* con el menor esfuerzo posible, pues se consideraba que la *Teoría Económica Neoclásica* carecía de científicidad al negar el trabajo humano como productor de valor; por esa circunstancia, se le consideraba -tal como Marx la había calificado- como la “economía vulgar”.⁷⁸ Debido a esa misma razón, se le otorgaba por los estudiantes que se adherían al marxismo, un estatus menor que a la Economía Clásica (Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill); a la cual se le reconocían sus aportaciones que más tarde ayudarían a Marx a construir su teoría.

En cambio, la Teoría Keynesiana era mejor aceptada en todos los círculos de la Facultad, aunque en menor medida por los adherentes al marxismo, para quienes estaba claro que se trataba de una “teoría económica burguesa”. Entre los estudiantes del Seminario de *El Capital* existía un fuerte interés por los problemas de orden filosófico. En particular por la dialéctica de Hegel, sin embargo, era extraordinario el caso que los llevara a leer las obras de Hegel como fuente directa. Se leía en cambio a Georg Luckas, Karl Korsch, Rosa Luxemburgo, Lenin,

⁷⁷ Los sectores más radicalizados del estudiantado se unirían a lucha clandestina en la guerrilla rural o urbana, es sabido por periódicos de los años ochenta y noventa, que miembros de la Facultad están en calidad de desaparecidos, como parte de los saldos negativos del periodo de la *guerra sucia*. En este sentido, la política de Luis Echeverría Álvarez hacia los movimientos sociales tuvo una doble cara: la zanahoria y el garrote.

⁷⁸ Esta práctica yo la observé con los compañeros de mi generación y en las subsiguientes, quienes nos reuníamos en el grupo estudiantil el *Colectivo*.

Nicolai Bujarin, Henryk Grossmann, entre otros. En cuanto al terreno político, la izquierda estudiantil se componía de fracciones que sostenían principios filosóficos y organizativos irreconciliables (por ejemplo, trotskistas, leninistas, estalinistas, etc.).

En cuanto a la asignatura de la Coordinación de Investigaciones Económico-Sociales (CIES), antecesora de la asignatura de Investigación y Análisis Económico (en el Plan de 1994), tenemos básicamente dos conclusiones que difieren:

-Olmedo Cruz narra al respecto que en lo personal: “El aprendizaje que se obtuvo a lo largo de los seis semestres de CIES, constituyeron las herramientas de mayor aplicación en el desarrollo profesional, considerando que el fomento y desarrollo de la capacidad de análisis, es el tesoro más valioso que aportó la Facultad a sus estudiantes, de la misma forma los sistemas, métodos y técnicas de investigación marcan el rigor metodológico que los economistas imprimen a su quehacer profesional [...]” (*Op. cit.*, p. 50).

-En cambio los alumnos entrevistados por María Elena Rojas y Martha Eugenia Guerrero respecto a la asignatura mencionada opinaron algo distinto: “Por su parte los alumnos dijeron que la CIES solamente proporciona sencillas y elementales técnicas para la elaboración de proyectos de investigación a base de manuales de investigación como son los de: Tecla, Pardinás, Rojas Soriano, etc., y que no aprenden a investigar a nivel de licenciatura, sino técnicas elementales de la investigación” (*Op. cit.*, p. 121). Y agregan:

Nosotros podemos considerar que CIES no está proporcionando a los alumnos ni un método, ni las técnicas suficientes para el desarrollo de la investigación. De ahí que durante los seis semestres de CIES que los alumnos no logren realizar verdaderas investigaciones, sino solamente ensayos. De lo anterior se concluyen que, en la actualidad, con los contenidos que se imparten en CIES no es posible cumplir el objetivo para el cual fue creada; la formación del egresado como investigador. Paradójicamente destaca que el estudiante sólo aprendió técnicas elementales para el diseño de la investigación (*Ibid.*, pp. 121-122)

Guevara Niebla considera que junto a los aspectos negativos de las reformas curriculares de los setenta, estuvieron presentes elementos positivos:

[...] -la introducción de la dimensión social y humanística junto al saber técnico, la preocupación por recuperar en las carreras problemas sociales, la intención de generar en los intelectuales una ética de compromiso con el pueblo, etc.- que no siempre alcanzaron su realización.

Más adelante agrega que, sin embargo,

Este reconocimiento no invalida, empero, la afirmación de la naturaleza fundamentalmente equívoca de las estrategias que aplicó la izquierda estudiantil y magisterial es la reforma universitaria. Una reforma que, en términos generales, desembocó en un fracaso histórico (*Op. Cit.*, p. 73)

Existen opiniones menos extremistas que la anterior, Manuel López de la Parra concluye:

Como comentario final, podemos asegurar que el plan de estudio 1974-1993 estuvo elaborado y proyectado para una época histórica determinada, y que cumplió sus objetivos, pero estos fueron rebasados por la duración de su vigencia. La dinámica de la sociedad estaba siguiendo otro plan de estudio que sirviera de trasfondo al perfil del economista que se estaba demandando en esos tiempos (López de la Parra, p. 49)⁷⁹

Olmedo Cruz opina por su parte sobre el mismo asunto:

No es posible soslayar el desequilibrio en el propio plan formativo, por un lado, se le dedicó un número excesivo de horas clase a materias de tipo social y un escaso número a las materias técnicas y científicas como matemáticas, teoría

⁷⁹ Manuel López de la Parra cita a Enrique González Aparicio: "La orientación que, en un momento determinado, se da a la educación depende de la actividad general, que se adopte frente al problema social del que el educativo es sólo un aspecto..." (*El sentido de la educación moderna*, tomo II No. 10, agosto de 1931).

económica y contabilidad social, a geografía económica o demografía la cual se cursaba como optativa (Op. cit., pp. 57-58)

En consecuencia, los economistas forjados en esa generación además de contar con una clara tendencia a la investigación son más sensibles al análisis de las problemáticas sociales, lo que los hace proclives a denostar las políticas económicas puestas en práctica por las autoridades del Estado, en demérito de dicha formación, se limitó incentivar el carácter proactivo y propositivo del estudiante (*Ibid.*, p. 58)

4.2 La reforma curricular de 1994: Políticas de la institución, contexto y actores.

El contexto de la reforma curricular de 1994

Después del fallido intento de 1989 por reformar el Plan de Estudios de 1974, en 1993 se concretará su transformación:

Ese fue el reto principal de Arroyo Ortiz, conciliar los intereses controvertidos, armonizar los puntos de vista a efecto de lograr las metas previstas. Una de las principales metas consiste en recuperar los espacios de prestigio en el consenso de la vida universitaria nacional e internacional, y mediante el diseño de un perfil de economista que requiere actualmente el mercado laboral, participar con nuestros egresados como se ha venido haciendo desde que se fundó nuestra institución, en la construcción de México (López de la Parra, 2000: 49).

El contexto en el cual tiene lugar el cambio curricular de 1993, difiere con mucho del ambiente en el que emergió la reforma de 1974. Desde 1982 se había dado por liquidado en nuestro país el modelo *desarrollista* y en su lugar se había adoptado el modelo *neoliberal*. Lo que implicó un cambio radical en la concepción del quehacer del Estado en todos los ámbitos de la vida social (“modo de regulación”). En 1986 se ingresa al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio,

el GATT, (hoy OMC), y en 1993 se firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), lo que significó la formalización de la ruptura con el pacto social emanado de la Revolución Mexicana. El proyecto de un desarrollo nacional que aspiraba a la superación de la situación de dependencia (tecnológica, financiera, etc.) había sido derrotado, y con los gobiernos neoliberales, se comenzó a acelerar el control -de por sí ya grande- de la planta productiva y de la infraestructura económica por parte del capital extranjero, fundamentalmente norteamericano. De tal forma, que algunos investigadores como John Saxe-Fernández han caracterizado a esta etapa como un *neoporfiriato*.

En el escenario internacional, durante la década de los noventa, sobre todo en la primera parte, se vivirán los efectos del derrumbe del bloque socialista (del llamado “socialismo real”), como un derrumbe también de las ideologías contrahegemónicas del capitalismo. A su vez, los apólogos de éste, como Francis Fukuyama, enunciarán *el fin de la historia*,⁸⁰ y la emergencia de un mundo distinto sintetizado en el discurso de la globalización, en su versión *pop*, tal como lo ha denominado James Petras, y que Carlos Vilas, John Saxe-Fernández, entre otros científicos sociales, desnudaron en ese momento como un discurso determinista, plagado de falsas expectativas y de carácter conservador.

No obstante que dentro de la misma Universidad Nacional, principalmente en el Instituto de Investigaciones Económicas tenía lugar un debate de gran trascendencia acerca de las consecuencias posibles del TLCAN, la demagogia del discurso de la globalización, las falacias de las promesas salinistas de su proyecto de modernización económica; una parte importante de intelectuales, y de la clase media (a decir del escritor José Agustín) se dejaron seducir por el discurso oficial repetido a todas horas por los medios de información. En la Facultad de Economía, inclusive los sectores más críticos (con sus honrosas excepciones) se dejaron llevar por la versión *pop* de la globalización; la obra del brasileño Octavio Ianni se convirtió en el referente teórico de muchos docentes, y eso se puede

⁸⁰ Francis Fukuyama. *El fin de la historia y el último hombre*, México, Planeta, 1992.

explicar debido a la idea que se tenía de ese intelectual como un crítico del capitalismo durante los años sesenta y setenta. Esto se hizo evidente en los debates que se tuvo entre los docentes de la Facultad de Economía, en particular en la academia de Investigación y Análisis Económico (INAE).

Considero que el discurso de la globalización, que llegó a convertirse en un *paradigma*, en los primeros años de la década de los noventa, dejó desarmados a muchos intelectuales críticos. Aunque habría que diferenciar que, en la Facultad de Economía, había sectores de la izquierda que tuvieron desde antes de 1989 claridad sobre la situación del bloque socialista y de la falacia de que ese bloque de poder representaba una alternativa para América Latina; sin embargo, había otros que consideraban lo contrario.

Por su parte, la izquierda partidista en México (PRD), en voz de algunos de sus miembros, llegó a afirmar que las clases sociales y la lucha de clases eran ya un anacronismo para esos tiempos.

En ese contexto es que tiene lugar la transformación del Plan de Estudios de 1974, a casi veinte años de haber sido aprobado. La presión por cambiar el plan de estudios se hizo cada vez mayor, los argumentos giraron en torno a la creciente desventaja de los economistas de la UNAM a causa de un plan de estudios ya desfasado por una nueva realidad económica y social.

El discurso sobre la necesidad de la reforma curricular de 1994

Con la reforma curricular de 1994 se esperaba un reposicionamiento de los economistas de la UNAM en el mercado laboral; el objetivo se planteaba, era hacerlos más competitivos.

A efecto de que los estudios de economía se realicen en la Facultad de Economía de la Universidad Nacional, sea verdaderamente de vanguardia, estén a la altura de otras universidades, y sus egresados sean dignos de

competir con firmeza en el sinuoso y difícil mercado de trabajo profesional (López de la Parra, 2000: 49).

Existía además en el conjunto de la comunidad de la FE la preocupación por recuperar la presencia que alguna vez tuvo dicha institución en el escenario nacional, para lo cual la reforma curricular sería un paso trascendental pero no el único:

La Facultad de Economía se encuentra en un proceso de reforma académica integral, donde la transformación del plan de estudios es una parte importante. El cambio curricular en sí mismo no sería suficiente para lograr el objetivo trazado por la comunidad, de trabajar con la intención de recuperar el papel que en su momento tuvo la Escuela de Economía de la UNAM, como la institución formadora de los mejores economistas de México (UNAM-FE, 1993: 29)

Había que partir ahora de la existencia de un paradigma económico y productivo distinto:

Como producto de los resultados de las generaciones de egresados, quienes en una gran proporción no han encontrado los espacios suficientes para tener cabida y obtener las oportunidades de empleo, en un mercado laboral cada vez más competitivo y estrecho, por cuanto el sector empresarial demanda economistas con un perfil que se ajuste a las directrices cuantitativas de la economía, bajo un enfoque eficientista, de rentabilidad y productividad, que cuenten con conocimientos orientados a los aspectos teóricos y a la construcción de modelos cuantitativos (Olmedo Cruz, *op. cit.*, p. 59).

El documento del Plan de Estudios de 1994 justificó la necesidad del cambio curricular con las siguientes palabras:

La economía, como parte sustancial de la sociedad actual, cambia y hace cambiar permanente y vertiginosamente las condiciones de vida de la humanidad. Las ideas evolucionan al ritmo de los cambios en la búsqueda de explicaciones de los fenómenos socioeconómicos y la solución de los problemas por ellos planteados, lo que somete a prueba a las teorías existentes y obliga a la reflexión y la generación de nuevas teorías.

La sociedad, la economía y sus teorías, viven cambios trascendentales y enfrentan problemas inaplazables y hechos irreversibles. La profesión del economista se modifica en la medida de la presión de estos cambios, sin

alterar su interés fundamental que debe ser el bienestar del hombre y el desarrollo de la sociedad. De ello da cuenta la era de la globalización e interdependencia económica, de las integraciones y la formación de bloques que, como los nuevos signos del presente, recogen los nuevos retos que plantea la complejidad de los intercambios internacionales, y se traducen, en el ámbito de las decisiones económicas, en nuevas políticas de ajuste y cambio estructural. Pero también a esta época la caracterizan las asimetrías y desigualdades que se observan en la creación y propiedad de la tecnología, en los diversos niveles de competitividad, en la distribución del ingreso y en los diversos niveles de empleo, cuestiones que inciden en la pobreza de grandes sectores de la población de muchas naciones y de la nuestra en particular.

Como se puede observar en este discurso, encontramos las *huellas* de la tradición crítica de la Facultad de Economía cuando se hace referencia a la desigualdad social y a las asimetrías entre los países del mundo; sin embargo, este discurso crítico es engañoso, en tanto está acotado por el reconocimiento de una realidad reificada: la existencia de la era de la globalización e interdependencia económica que imponen no solamente nuevos retos a las sociedades, sino que conducen también a “nuevas políticas de ajuste y cambio estructural”; es decir, en ningún momento se plantean alternativas frente a esa modalidad de modernización impuesta desde el exterior. Es precisamente en esa etapa cuando el discurso *pop* de la globalización llegó a instalarse como el paradigma único para explicar los acelerados cambios en la economía mundial (*pensamiento único*). Hubo en aquel entonces algunas voces discordantes que sostuvieron desde la propia Universidad Nacional, el engaño del discurso globalizador como una ideología conservadora que pretendía encubrir

[...] la realidad para inhibir la voluntad de cambiarla. Como toda ideología conservadora, enfoca selectivamente al mundo de acuerdo con una configuración de poder dada, a la que trata de preservar y consolidar. Así se presenta como necesaria e inevitable una configuración contingente de la realidad, y como producto de la dinámica inmanente de la técnica lo que es en realidad producto de particulares decisiones en función de objetivos e intereses específicos (Vilas, 1998: 70).

Más adelante en el documento del *Plan de Estudios de 1994* se añade,

Detrás de la prepotencia de los nuevos desarrollos teóricos, se esconden las funciones ideológicas para preservar el orden dominante establecido, del cual nadie puede estar satisfecho. El oprobioso estado que guarda el mundo, si lo juzgamos por lo que sucede a la mayoría de la población, es un argumento decisivo que da lugar al escepticismo y a la rebeldía contra la disciplina económica.

La teoría *estándar*, dominante en el mundo académico, soslaya y niega la complejidad sistemática e institucional del mundo real, indefectiblemente marcado por la historia, las instituciones, la disputa social y el ejercicio de poder. De aquí la esterilidad de muchos de los ejercicios contemporáneos de algunos cuerpos teóricos de la economía. Habría que reconocer que la disciplina se divide en la discusión de las fronteras de la economía entre el dominio del puro análisis económico y el estudio del sistema socioeconómico (UNAM, FE, 1993: 1)

En el mismo documento podemos observar que se hace énfasis en el papel polémico que ha jugado la disciplina de la ciencia económica en la construcción del orden mundial contemporáneo; y en particular, de la “teoría estándar”, que no es otra que, la *teoría económica neoclásica*, en cuanto, “soslaya y niega la complejidad sistemática e institucional del mundo real”, pero que sin embargo domina en el “mundo académico”. Sin embargo, esta denuncia que se hace en el documento acerca del papel de la “teoría estándar”, no tiene una correspondencia con el contenido de la estructura curricular aprobada para el mismo plan de estudios, puesto que existe una incoherencia o franca contradicción en cuanto a que la estructura curricular a través de su contenido programático resultó hegemonizado por la teoría económica *estándar*.

Lo anterior es comprensible en cuanto históricamente en la FE la existencia de la Teoría Económica ha ocupado un lugar relevante, aún en los años de la vigencia del Plan de Estudios de 1974, dominado por una orientación teórica que se conoce como la Crítica de la Economía Política. Una razón muy importante que explica su inclusión dentro del currículum reside en su estatus como parte del conocimiento *validado socialmente*; generado y recreado desde los centros de poder y las universidades de los países capitalistas centrales.

La construcción del nuevo plan de estudios y de un nuevo consenso académico.

Después de la conclusión del Congreso Universitario en 1991, “la Facultad de Economía se encuentra ante la coincidencia de que el plan curricular vigente debe ser modificado”, y en septiembre de ese mismo año el Consejo Técnico acuerda iniciar el proceso e integra una comisión para el inicio de los trabajos (UNAM-FE, 1993: 24).

Para el diseño del nuevo plan de estudios se planteó entonces, realizar primeramente una evaluación curricular, “de esta manera se pudo fundamentar las ideas que existían sobre el plan de estudio, las que habían generado diversas expresiones dadas a conocer en varios medios, por lo que el Consejo Técnico resolvió que la reforma académica tuviera como respaldo la realización de dos investigaciones” (López de la Parra, 2000: 51):

- A) Un análisis comparativo de los planes de estudios de la Licenciatura en Economía en varias instituciones educativas.
- B) El perfil del economista demandado en el mercado de trabajo.

La primera investigación tuvo como resultado una síntesis de la *estructura curricular* de la licenciatura en Economía de las diversas instituciones estudiadas, en donde se da cuenta del “número y orden de las materias y algunos rasgos sobresalientes”. Las cuales se agruparon en seis áreas:

1. Teoría Económica
2. Instrumentales
3. Sociohistóricas
4. Economía Política
5. Economía Aplicada e Investigación
6. Área Terminal

La segunda investigación concluyó en un diagnóstico de los egresados de la FE en el mercado laboral, y que se incluyó en el *Plan de Estudios para la Licenciatura en Economía*, publicado en septiembre de 1993; el cual señala que del total de muestras realizadas se obtuvieron los siguientes resultados:

1. La gran mayoría de los economistas trabajan en el sector público, la proporción crece aún más si se trata de los egresados de la FE-UNAM.
2. Por lo general los puestos que ocupan están dentro de los siguientes cuatro tipos de responsabilidades:
 - A. Cargos administrativos
 - B. Actividades propicias del economista donde destaca:
 - I. Manejo y análisis de información, principalmente macro.
 - II. Planeación y formulación de políticas
 - III. Presupuestación y programación.
 - IV. Finanzas y evaluación de proyectos.
 - C. La mayor ventaja de la FE-UNAM es su enfoque que permite un conocimiento histórico y estructural de México.
 - D. Las mayores desventajas de la FE-UNAM:
 - E. A Bajo nivel académico, esta percepción se comparte con las universidades públicas del país.
 - F. Falta de preparación en herramental analítico, estadístico y de cómputo (UNAM-FE, 1993, pp. 19-20)

Con base a este diagnóstico, se hicieron las siguientes recomendaciones para orientar la reforma curricular:

5. Las recomendaciones generales que surgen de las diferentes muestras son:
 - A. Mejorar el nivel académico que incluye; Plan de Estudios, docentes, niveles de exigencia y la vinculación del estudiante con el mercado de trabajo. Lo anterior implica una atención más orientada hacia las necesidades y objetivos del estudiante.
 - B. Fortalecer el herramental analítico, estadístico y de sistemas de cómputo.
 - C. Elevar el conocimiento teórico donde se incluyan principalmente las áreas de:
 - I. Macroeconomía
 - II. Política Económica
 - III. Finanzas, Contabilidad y Evaluación de Proyectos
 - IV. Economía y Comercio Internacional
 - V. Planeación y prospectiva
 - VI. Desarrollo
 - D. Desarrollar actividades de comunicación (escrita y oral), liderazgo, trabajo

en equipo y toma de decisiones.

- E. Fomentar valores que sean guía en el desempeño profesional como: responsabilidad, ética, orden, constancia, interés y motivación.

Los resultados de este diagnóstico proporcionaron los argumentos para convertir la preocupación por recuperar los segmentos del mercado laboral perdidos por los economistas egresados de la FE en el criterio fundamental para orientar la reforma curricular de 1994. Esta fue la premisa fundamental bajo la cual se realizaría la convocatoria:

Consideración de las exigencias del medio académico y de la sociedad para formar economistas útiles a esta sociedad, con alto nivel académico y elementos suficientes para garantizar el desarrollo de la ciencia económica (UNAM-FE, 1993: 24).

En otra parte señala:

El plan de estudios brinda recursos para formar un economista capaz de que pueda incorporarse al desempeño de la profesión en diversos campos, con una cultura y formación teórica que le permitan conocer en toda su amplitud el desarrollo de la ciencia económica, su estado actual y los recursos técnicos e instrumentales, para atender los retos económicos de la sociedad (*Ibid*, p. 35)

La construcción de un plan de estudios está atravesada por diversos órdenes o mandatos políticos que se entrecruzan, dando lugar a reajustes en las relaciones hegemónicas, y creando un nuevo consenso:

Los planes, programas y proyectos académicos de las IES dependen de diversos factores sociales: vínculos internacionales (subordinaciones) en la economía, política y cultura que en el caso de México provienen principalmente de EU; mandatos nacionales dictados desde las políticas públicas federales, estatales y locales; y la influencia de grupos de presión internos de las instituciones (Nolasco, 2004: 18)

En el documento oficial del Plan de Estudios de 1994, se hace el reconocimiento explícito de la *presión* ejercida por los cambios que ocurren en el ámbito social y económico a nivel nacional y mundial sobre la profesión del economista; pero de una forma vaga, sin mencionar las circunstancias particulares en que dicha presión se ejerció.

En cambio, se hace referencia clara a las diferencias políticas existentes entre los grupos pertenecientes a la institución:

La comunidad de la Facultad es ampliamente participativa. Se cuenta con una tradición y un conjunto de inercias, que habían condicionado los intentos de reforma académica a un comportamiento en el que predomina la subordinación de los aspectos académicos a los elementos del procedimiento como un determinante, bajo reglas de definición política (UNAM-FE, 1993: 20)

En el caso de los docentes de la FE:

Se cuenta con una planta docente constituida en su mayor parte por grupos cuyos intereses trascienden las preocupaciones meramente académicas: hay preocupación de estabilidad laboral, de preponderancia de ciertas tendencias teórico-ideológicas e incluso se encuentran comportamientos donde predomina el interés por imponer un diferente proyecto de Universidad, lo que dificulta la posibilidad de tener una discusión académica (*Ibid.*, p. 21).

Pero en medio de las “diferencias irreconciliables”, ¿cómo se llegó a la construcción y aprobación de la reforma curricular 1994 en la FE?

La Comisión encargada de la formulación del Plan de Estudios estuvo integrada por los “44” representantes de las autoridades y de las diferentes academias; sin embargo, de todos ellos “sólo fueron llamados 11 o 13, quienes finalmente fueron los que redactaron el documento” (Entrevista RM, 2010) Por su parte, Manuel López de la Parra da su versión sobre el mismo proceso:

Asimismo, se formó una comisión elaboradora del nuevo Plan de estudio con 42 integrantes, de acuerdo al reglamento aprobado por el Consejo Técnico, el 5 de junio de 1992, también se nombraron diez miembros de la misma comisión que sería el grupo coordinador (López, 2000: 52)

La construcción curricular de 1994 fue producto de un nuevo consenso entre los diferentes grupos académico-políticos, y de la hegemonía de una vertiente

teórica-política: El concepto mismo del *currículum* implica la conjunción de los múltiples factores que convergen en la definición de una opción particular en un contexto histórico en el que adquiere una pertinencia:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (Alba de, 1991: 38).

Efectivamente la reforma curricular de 1994 fue producto de negociaciones e imposiciones; las primeras se dieron entre un grupo más amplio (los 42), que representaron algunas voces de las academias; pero que en el caso de la academia de Investigación y Análisis Económico no la representaron en su conjunto. Después, se redujo la Comisión a sólo diez integrantes que fueron los que redactaron el documento final. El reparto de las horas para cada área académica estuvo en relación con la “fuerza” que mostraron ante los ojos de la autoridad.

La escasa participación de la comunidad en el proceso de reforma curricular de 1994 puede explicarse a causa de “la estrechez de los espacios institucionales de discusión y decisión”, y a la vez por la falta de disposición de parte de la mayoría de docentes y alumnos, quienes se sintieron (o fueron) marginados del proceso. Este fenómeno no fue privativo de la FE, sino que corresponde al panorama que se presentó en las distintas facultades de la Universidad Nacional. Sin embargo, para que la reforma contara con legitimidad tuvo que poner en marcha ciertos mecanismos de participación:

Lo que sí existió fue la creación de espacios que, más que fomentar la participación de la comunidad, lograron obtener determinada legitimación para

implantar los contenidos académicos. Así surgieron las Consultas en las que algunas fueron muy parecidas a encuestas y otras se limitaron a recibir propuestas; los Foros de discusión a través de alguna instancia institucional; o las Reuniones particulares con grupos políticos de cada entidad. Sumado a todo esto, destaca la actitud pasiva en general de la comunidad universitaria, que independientemente de sus condiciones académicas no asumió su responsabilidad en un proceso de suma importancia para el país, como lo ha sido la reforma curricular en la UNAM (Nolasco, 2004: 137).

La poca participación de la comunidad universitaria traería consecuencias adversas que impactarían el diseño mismo del currículum:

La falta de canales de colaboración, situación estructural, entre los distintos actores universitarios provocó el diseño de los planes de estudio con poca profundización científica que les permitiera situarse de forma integral en la realidad nacional y disciplinaria (*Ibid.*, p. 138)

Por otra parte, en la parte discursiva del diagnóstico realizado por la Comisión del Consejo Técnico, observamos una coincidencia con la idea difundida por el gobierno federal y los empresarios en cuanto a que la educación pública es sinónimo de baja calidad. Así como en las recomendaciones realizadas para resolver la problemática encontrada podemos hallar en el documento oficial del *Plan de Estudios de 1994*, los mismos lineamientos que se aplicaron a las distintas facultades; y que parten del mismo modelo de *modernización* de la educación superior:

En esta época en la cual los empresarios son los sectores hegemónicos, su influencia en la academia ha logrado que las escuelas correspondan, en mayor medida, con la productividad económica por medio de paradigmas como la modernidad que “*inventa la idea de desarrollo y, por ende, de límite como frontera última de un saber, de un hacer*”. Además, la modernidad es un concepto clave que aparece como parámetro de perfeccionamiento en vanguardias y modas culturales y científicas que son consideradas absolutamente mejores que las precedentes.⁸¹

La estructura general del Plan de Estudios de 1994

⁸¹ Nolasco, 2004, p. 18; cita a Manuel Marín, “Fronteras Visuales”, en la Revista *Universidad de México*, junio-julio 2001, No. 605-606, p. 9.

El plan de estudios de 1994 se compone de dos núcleos: el básico y el terminal. “El primero de éstos se orienta a dar los conocimientos esenciales que requiere la formación del economista, y el segundo busca profundizar la formación teórica e iniciar su práctica profesional en un área determinada” (UNAM-FE, 1993: 35).

El *núcleo básico* está estructurado en “dos grandes áreas de formación esencial del economista”:

- La ciencia económica, en donde se incluyen las siguientes áreas académicas:

- A) Teoría Económica
- B) Economía Política
- C) Historia y Pensamiento Económicos
- D) Teorías Aplicadas

- Los conocimientos instrumentales de análisis económico, los cuales están incorporados en las áreas académicas:

- A) Métodos Cuantitativos,
- B) Instrumentales
- C) Investigación y Análisis Económico (INAE)
- D) Economía Mexicana

El núcleo básico parte de dos estrategias para el desarrollo de sus objetivos:

- La enseñanza-aprendizaje del aparato teórico conceptual, que pretende “dotar al estudiante del lenguaje, los métodos y los instrumentos indispensables y comúnmente aceptados en la

formación del economista” (*Ibid.*, p. 36)

- El desarrollo de actividades que lleven a vincular los conocimientos de la parte teórica con la instrumental, “a través de la realización de ejercicios y solución de problemas, en un taller de economía cuantitativa que permitirá la integración horizontal del plan de estudios entre estas dos partes” (*Ibid.*)

El *núcleo terminal* del plan de estudios:

El núcleo terminal del nuevo plan de estudios se conforma por el conjunto de asignaturas que cursa el alumno con el objetivo de profundizar en su formación teórica e iniciar su práctica profesional con énfasis en un área específica. En este ciclo el alumno consolidará su *cultura económica* [subrayado mío] y desarrollará el trabajo escrito que sustentará en su examen profesional al terminar su licenciatura”

En el núcleo terminal, el alumno cursará catorce asignaturas, de las cuales cuatro serán claves, o también llamadas de profundización teórica, cuatro serán recomendadas por el tutor de acuerdo con el trabajo de investigación que para la tesis profesional realice al alumno. Las seis restantes serán optativas libres y se seleccionarán del conjunto de asignaturas terminales (*Ibid.*, pp. 36-37).

El núcleo terminal se compone de las siguientes áreas de concentración, entre las cuales el alumno deberá elegir para preespecialización:

- Historia y Desarrollo Económico
- Economía Pública
- Economía de la Empresa
- Economía Cuantitativa
- Economía Internacional

De acuerdo con los resultados arrojados por el diagnóstico previo a la reforma curricular acerca del pobre dominio de herramientas analíticas y estadísticas, el Plan de 1994 incluirá nuevas asignaturas al área de Instrumentales como “Taller de Economía Cuantitativa” (I-VI), impartida del primer al sexto semestre; “Introducción a Métodos Cuantitativos” (1º. Semestre); las cuales se agregarán a las asignaturas de Matemáticas I y II, estadística e Introducción a la Econometría. De acuerdo con la participación de las asignaturas instrumentales:

El cambio más significativo que se presenta en este plan, es la incorporación de materias con otras denominaciones de orden matemático cuantitativo, es importante precisar que el contenido temático de estas materias se centra en la construcción de modelos, en el análisis cuantitativo de las variables económicas, en la proyección de escenarios a partir de series estadísticas, la definición de indicadores y coeficientes de crecimiento o decremento, lo que demuestra la tendencia a establecer análisis, cuánticos o en su caso otorgar aparentemente una mayor importancia a los aspectos de tendencia, lo que indudablemente se ajusta a las necesidades del mercado laboral de este país y de los modelos de educación de las universidades de Estados Unidos, como corriente de pensamiento y como modelo de enseñanza (Olmedo, 2004: 69).

A las asignaturas de Contabilidad Social y Análisis de Estados Financieros, ya existentes en el Plan 74, se agregará la de Formulación y Evaluación de Proyectos, la cual tiene como objetivo “que los estudiantes estén preparados para realizar evaluación de proyectos a nivel de perfil y su contenido temático aborda los aspectos de estudio de mercado y precios, localización del proyecto, inversión financiera y evaluación económica y financiera” (*Ibid.*, pp. 69-70); así como la asignatura de “Contabilidad General y de Costos” (1º semestre).

Entre las asignaturas que no fueron incorporadas dentro del Plan 94 estuvieron: Sociología y Política, Metodología de las Ciencias Sociales, Geografía Económica, Análisis del cambio Social en México e Historia Económica de América Latina.

En cuanto al área de Teoría Económica, se creará la asignatura de “Introducción a la Teoría Económica” (1º semestre), y se agregará a las de “Teoría Microeconómica I y II” y “Teoría Macroeconómica I y II”. Es importante poner de

relevancia que estas asignaturas están dominadas por la *Teoría Neoclásica* (aunque también se estudia el keynesianismo), o lo que es lo mismo, la teoría *convencional* o *estándar*. La presencia de esta corriente de pensamiento dentro del plan de estudios de 1994 adquirió una relevancia mayor con respecto al Plan 74, y no se reduce a las asignaturas del área de *Teoría Económica* sino que también se encuentra en otras como la de INAE, y no sólo en cuanto a la estructura sectorial del diseño curricular de la asignatura, sino también en la medida que un sector de la planta docente de la academia de INAE se integra por académicos que se adhieren a esta corriente de pensamiento.

En consonancia con lo anterior, uno de los cambios más notables en el Plan 94 fue la reducción de la participación de dos de las áreas académicas que tuvieron un lugar preponderante en el núcleo básico del Plan 74: 1) Economía Política que ve reducida su participación en la estructura curricular de siete semestres a cinco, y 2) Investigación y Análisis Económico (INAE), que sustituyó a la Coordinación de Investigación Económico-Social (CIES), redujo su participación de seis semestres a cinco, y con un menor número de horas semanales, de cuatro a tres horas.

En consecuencia, el *eje* de la carrera de Economía dejó de ser la Economía Política:

En el área de Economía Política, la materia de Economía Política se reduce de siete a cinco semestres, con la diferencia que el estudio del El Capital y de la Teoría del Valor y de la Plusvalía no son ya el eje fundamental de la enseñanza, tiene como principio esencial la crítica de las teorías económicas clásica y neoclásica, vinculada a la visión de los problemas sociales pero sobre todo conservar un espacio dentro de la universidad pública para no endosarse al espíritu acrítico de las universidades privadas (Olmedo Cruz, 2004: 71)

Con respecto a la asignatura de INAE, dos de los entrevistados (RAEL y RM) señalaron que la propuesta de las autoridades encabezadas por el director de la FE Juan Pablo Arroyo Ortiz, era inicialmente que la asignatura no fuera de

investigación, sino exclusivamente de análisis económico. La protesta de los docentes del área hizo posible que la asignatura quedara formalmente como de Investigación y Análisis económico; lo que sí perdió fue su perspectiva social para quedar con un enfoque meramente económico:

Con esta visión se pretende que el estudiante cuente con los conocimientos necesarios para discernir y analizar las distintas disciplinas y áreas económicas, a diferencia del plan anterior donde el CIES se vinculaba directamente a la opción de una especialización, con esta perspectiva se pretende un mayor y mejor estudio de los agregados económicos insertos en una plena vinculación con los soportes estadísticos y cuantitativos sectoriales, a efecto de que a partir de escenarios numéricos se pueda elaborar e interpretar una situación específica de la realidad económica (Olmedo, 2004: 71).

La asignatura de Investigación y Análisis Económico (INAE) se ubicó dentro del ciclo básico con la siguiente estructura:

Primer semestre

- Investigación I. Análisis de los principales agregados macroeconómicos de México y estudio de la población.

Segundo semestre

- Investigación II. Análisis económico en el sector agropecuario y sector industrial

Tercer semestre

Investigación III. Análisis Económico en el sector servicios y sector financiero.

Cuarto semestre

Investigación IV. Análisis económico en el sector público y sector externo.

Quinto semestre

Investigación económica V. Análisis económico de los recursos naturales y regionalización.

A uno de los entrevistados (RM), se le preguntó acerca del origen de la estructura de la asignatura de INAE en el Plan 94, “¿La estructura actual de la asignatura de INAE surgió como una propuesta de la misma academia o provino de las autoridades?” La respuesta dada fue: “No, no surgió de la academia, sino que la elaboraron fuera, entre los que participaron estuvo la profesora Teresa Rendón, quién se había formado en el plan de estudios de 1968, con el CEA, Centro de Economía Aplicada, y lo que hizo fue retomar el análisis sectorial del CEA, y lo presentó como propuesta para la nueva asignatura” (RM, 2010) En otra parte de la entrevista agregó, que mientras en la CIES predominó el enfoque de la Crítica de la Economía Política, en la nueva asignatura su estructuración sectorial estuvo unida al enfoque neoclásico. Lo que implicó un cambio de gran trascendencia. Para dar cuenta de este proceso rescato la categoría del *currículum oculto*.

El cual hace referencia al carácter velado, implícito, que da lugar a la promoción de] “ciertos valores y actitudes que han sido transmitidos y consolidados por la forma y estructura del discurso” y no a través del contenido mismo. (Alba de, 1991, pp. 30-31)

De acuerdo con uno de los profesores entrevistados (GJ, 2010) -quien además de ser docente del área de INAE en la FE, tiene actualmente un nombramiento de investigador del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-, la asignatura de INAE a través de su planteamiento formal se encuentra circunscripta a un planteamiento neoclásico, pese a que el contenido programático de la asignatura pretenda ir más allá. La misma estructura en que se encuentran las temáticas de los cinco semestres hace suponer que siguen un orden que va de lo simple a lo complejo, así los sectores agrícola e industrial que se estudian en el segundo semestre se encontrarían en un nivel inferior que el sector servicios y los servicios financieros que se abordan en el tercer semestre.

En resumen: la reforma curricular de 1994 trasladó el eje de la formación del economista a la enseñanza de la *teoría económica* (Anaya Díaz, 2001, p. 15; y entrevista con GJ, 2010), y que en correspondencia con las asignaturas

instrumentales, lograron hegemonizar la formación profesional de los economistas de la FE-UNAM desplazando a otras tradiciones teóricas como la Crítica de la Economía Política y al mismo keynesianismo, a quienes se les adjudicaron sendos fracasos históricos: a uno el derrumbe del bloque socialista y a otro, la crisis mundial y la ineficacia del Estado Interventor o de Bienestar.

El currículum implica “estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (Alba de, 2002: 39). En el caso del *Plan de Estudios de 1994*, la estructura refleja un cambio significativo en el reparto del tiempo entre las distintas áreas académicas, lo que pierden unas, lo ganan otras, y con ello se modifica el *eje* de la enseñanza y, por tanto, la orientación política y cultural que guiará la formación profesional de los nuevos economistas. Representando una ruptura con el consenso previo (años setenta, desarrollismo), que había institucionalizado un determinado currículum y que hasta ese momento había hegemonizado la formación profesional de los economistas de la FE-UNAM. En cuanto al *devenir*, este significante nos hace referencia a la temporalidad: a la correspondencia entre el nuevo plan de estudios (años noventa) y los cambios históricos mundiales y nacionales que caracterizaron esa década, y que supusieron una ruptura histórica con el pasado precedente.

En el terreno de la educación, el neoliberalismo globalizador derivó en un proceso general en que no sólo busca privatizar los servicios y los materiales didácticos, sino determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y el saber hacer. Al efecto, señala los lineamientos generales para adaptar planes y programas a las necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de acumulación de riquezas y maximización de utilidades (González Casanova, p. 15; citado por Nolasco, p. 20).⁸²

⁸² “Por ello a partir de estas necesidades estructurales, la reforma educativa ha sido encauzada principalmente a dinamizar las áreas y contenidos académicos para ser parte, favorecer y legitimar los avances de la reforma del Estado neoliberal. De esta forma, “no sólo las actividades culturales [son] auténticas actividades económicas, sino que, al mismo tiempo, la actividad económica es, cada vez más, una actividad cultural”, siendo la escuela una herramienta para lograr ese vínculo” (Torres López, p. 128; citado por Nolasco, p. 21).

*El Plan de Estudios de 1994: hacia un nuevo **modelo de identificación profesional**.*

Con el objetivo de conocer cuál es el modelo de identificación que se instituyó con el Plan de Estudios de 1994, procederé desde una doble perspectiva: la primera, a partir de lo que el documento oficial hace explícito; y segunda, a partir de lo que no se hace explícito en el documento, pero que está alrededor de una nueva significación del tipo de identidad que promueve la institución.

De acuerdo al *Plan de Estudios de 1994*:

La Licenciatura en Economía tiene como objetivo general formar economistas capaces de entender los problemas de la producción, la distribución y el consumo de los bienes y servicios que satisfacen las necesidades del hombre y la sociedad (UNAM-FE, 1993: 35)⁸³

Sin embargo, quienes redactaron el documento hacen un reconocimiento: la formación de los economistas es parte de un proceso más complejo, en tanto implica la adquisición de una *identidad profesional*.

En tanto el economista es un ente social antes que un profesional, es menester reconocer el proceso de desarrollo que lo lleva a la adquisición de

⁸³ De acuerdo a la declaración que se hace en el Plan de Estudios de 1994, la tarea principal de la FE en cuanto a la formación de los economistas se encuentra en que a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje éstos puedan llegar a *entender* los problemas existentes en la producción, distribución y consumo. Para el establecimiento de este objetivo, se tomó la definición de David Ricardo, un economista clásico, en cuanto al objeto de estudio de la ciencia económica. Sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior, la teoría neoclásica se convirtió en el paradigma dominante del currículum, la cual se desprendió de las preocupaciones que movían a economistas clásicos, y también de su bagaje conceptual. Por ello resulta interesante que quienes redactaron el documento rescataran aquella definición, sin que corresponda a la corriente del pensamiento que resultó hegemónica. Lo cual resulta un tanto incoherente.

una identidad profesional, misma que se desarrolla a lo largo de su formación educativa (*Ibid.*, p. 4)

El documento recupera seguramente una reflexión que estuvo presente en el proceso de transformación curricular: ¿Qué identidad profesional se quiere instituir con la reforma curricular en marcha?

En primer lugar, el proceso de adquisición de una identidad implica la convergencia de varios procesos:

La formación del economista implica la apropiación de conocimientos teóricos de los hechos sociales, desde la perspectiva particular de la ciencia económica, y, por otro lado, de las experiencias académicas, de la personalidad del individuo, de su historia, sus vivencias y su proceso particular de crecimiento en un entorno social específico. El economista, con sus conocimientos, puede influir en el cambio de la sociedad; de ahí el compromiso que adquiere y en el cual juegan un papel importante su identidad individual y los rasgos de su personalidad (*Ibid.*, p. 9)

Se considera en el documento a la identidad profesional como “el proceso de identidad individual del estudiante, a nivel del sujeto, profesional, cultural y social”, que sin embargo ocurre “en el contacto con sus colegas, maestros y compañeros, de quienes percibe la imagen e identidad profesional” (*Ibid.*, p. 4) Durante el periodo de formación académica, “el estudiante alcanzará a estructurar un sentimiento como profesional”, en la medida en que se integren y sintetizen en él los tres elementos siguientes:

- 1, La formación curricular.- que se conforma de los conocimientos, experiencias, valores y actitudes que la escuela le proporciona.
2. La experiencia profesional.- que será su confrontación con el quehacer profesional en el plano de la realidad.
3. El desarrollo personal.- que se refiere al crecimiento, maduración y responsabilidad del individuo (*Ibid.*, p. 4)

De acuerdo con lo anterior, la conjunción de los tres factores hará posible la formación de una identidad profesional; sin embargo, es el primer elemento el que compete por completo a la institución educativa, y es al que nos vamos a enfocar en este apartado.

La reforma curricular plasmada en el Plan 94, releva la identidad del estudiante que quiere formar:

El economista, en su ejercicio, podrá ser actor de cambios sociales en la medida que crezca como persona, y que sea consciente y responsable a través del trabajo y de la permanente reflexión y estudio. En resumen, el modelo de desarrollo para la formación de la identidad profesional del economista será el que integre su compromiso social, a lo teórico, lo empírico y lo individual; y que unifique el hecho social con el hecho individual, para promover que se forme realmente como agente de cambio social (*Ibid.*, p. 4).

La formulación explícita que se hace del tipo de identidad que se busca fomentar en los estudiantes de Economía, recupera del Plan de 1974 la idea del economista como *agente de cambio social*, lo que podría llevar a concluir anticipadamente que no existe un cambio en el modelo de identificación profesional. Lo cual no es así, como lo argumentaremos más adelante.

El *Plan de Estudios de 1994* hace explícita la búsqueda de la construcción de una *identidad profesional* a partir de la configuración del perfil de egreso que se plasma en el nuevo currículum. Lo cual se logrará “como resultado de promover, propiciar y lograr en el alumno, el desarrollo de cuatro aspectos fundamentales: aptitudes, actitudes, habilidades y conocimientos” (*Ibid.*, p. 5).⁸⁴ A continuación resumiremos cada uno de estos aspectos:

Aptitudes

⁸⁴ Las aptitudes, las actitudes, las habilidades y conocimientos, remiten al modelo de *competencias*: “Saber ser”, “saber hacer” y “saber conocer”.

1. La de investigación científica, de manera cotidiana y continua.
2. La de síntesis, explicación y resolución de problemas económicos.
3. La responsabilidad ante la sociedad.
4. La comunicación verbal.

Actitudes

1. Formación social y humanitaria.
2. Honestidad y ética profesional.
3. Compromiso con los grandes problemas de la nación.
4. Criterio para aplicar las teorías económicas con honradez y sentido humanista.
5. Compromiso con el desarrollo económico, soberano e independiente del país.
6. Participación en el trabajo en equipo multidisciplinario.

Habilidades

1. Utilizará los instrumentos, técnicas y aplicaciones de la teoría económica, la economía política y la política económica, y sabrá sus alcances e implicaciones.
2. Desarrollará trabajos de investigación teórica y práctica con rigor profesional.
3. Utilizará los métodos cuantitativos, las herramientas de las matemáticas y la estadística; así como los instrumentos necesarios para un adecuado conocimiento de la empresa como unidad económica.
4. Sabrá usar la tecnología de la computación, conocimiento y utilización adecuada del español y podrá traducir textos en inglés.

Conocimientos:

1. Análisis y evaluación de los problemas de la producción, la distribución y el consumo de los bienes y servicios que satisfacen las necesidades del hombre y la sociedad.
2. Conocer la cultura económica para tener una formación esencial con rigor científico que le permita solucionar en su labor profesional.
3. Conocer las distintas corrientes y paradigmas teóricos de la ciencia económica.
4. Comprender la naturaleza y desarrollo de la civilización, y caracterizar a la economía mexicana.
5. Aplicar las herramientas matemático-instrumentales para la formalización y solución de problemas económicos.

En resumen:

El economista egresado de la FE-UNAM conocerá la cultura económica a través de su conocimiento de los distintos paradigmas que dan razón de los procesos económicos; lo que le posibilitará entender, investigar, analizar y evaluar los distintos ámbitos del proceso económico: producción, distribución y consumo con todo el rigor científico; poseerá además un instrumental técnico-instrumental en que se apoyará para la formalización y resolución de problemas.

En cuanto a los valores que guiarán su práctica profesional: el economista egresado de la FE-UNAM tendrá una formación social y humanitaria; con valores de honestidad, ética, y con un sentimiento de responsabilidad social y comprometido con el desarrollo económico soberano e independiente de México.

Como se puede observar de manera formal en el discurso del Plan de Estudios, al economista de la FE-UNAM se le alimentará un sentimiento nacionalista; y tendrá un buen manejo de las herramientas técnico-instrumentales, que acompañado de una formación social y humanista lo lleven a asumir una actitud responsable con su sociedad. Por la manera en que está redactado el documento se puede también interpretar: que la formación de la identidad

profesional es resultado fundamentalmente de un proceso de construcción individual.⁸⁵

Si ahora analizamos la formación del economista desde la perspectiva del modelo de identificación que se genera con la puesta en práctica de un proyecto curricular que logra institucionalizarse, nuestros referentes cambian:

- ¿Desde qué *modelo de identificación* se les convoca a los estudiantes a asumir una determinada identidad profesional?
- ¿De qué manera fue resignificado el discurso curricular en la práctica?

En toda institución educativa, en cualquier momento histórico, existen opiniones divergentes acerca del perfil profesional idóneo; sin embargo,

La que interesa es aquella que logra hegemonizar un determinado espacio de formación, excluyendo o marginando temporalmente a esas otras. Por otro lado, se plantea en sentido genérico la idea de una identidad profesional, como un ideal identificatorio por alcanzar, si bien se establece que las formas particulares de asumirlo son múltiples (Fuentes, 2004, pp. 167-168).

Aunque la identidad del economista fue definida en el Plan de estudios de 1994 como de un *agente de cambio social*, su significado es radicalmente distinto a la que prevaleció en los años 70, pues se inserta en una realidad histórica y curricular diferente.

Si partimos de la lectura del *discurso* de la reforma curricular contenido en el documento del Plan de Estudios de 1994 para comenzar la indagación sobre el *modelo de identificación* con el cual quiso la FE interpelar a los estudiantes de la

⁸⁵ En consonancia con esta perspectiva podemos observar que la redacción del Plan de Estudios de 1994 está siempre en singular, y nunca en plural, lo cual considero tiene correspondencia con uno de los valores promovidos por el discurso neoliberal para la educación: la preeminencia del *individualismo*.

licenciatura en Economía a partir de ese año, tendríamos que ver que existen varios planos analíticos.

Por una parte, podemos identificar en el discurso que existen las *huellas de* una tradición nacionalista y de las aspiraciones de soberanía e independencia nacional, registradas en los planes de estudio previos y conservada en la memoria de las generaciones anteriores de esta institución educativa, algunos de cuyos miembros subsisten en las academias. También se encuentra la idea de una *formación social y humanista* que viene de épocas anteriores de la historia de la FE, y que aparentemente su inclusión sería la forma de impedir la formación del economista como un *tecnócrata*. También encontramos que subsiste la idea de formar al economista como *investigador* de su realidad. Sin embargo, no es posible quedarnos en la parte declarativa del discurso curricular.

Como he descrito más arriba, la estructura curricular tiene un determinado orden y jerarquía en cuanto a la participación que cada área ocupa (horas, número de semestres, semestre en el que se imparte etc.) dentro de la estructura global. El currículum de 1994 excluyó asignaturas que tenían relevancia dentro del Plan 74, y que tenían carácter social e histórico, en cambio aumentó la importancia de las asignaturas de tipo instrumental, en tanto que la *teoría económica neoclásica* pasó a convertirse en la corriente de pensamiento de mayor importancia dentro del plan. Por su parte, la escuela keynesiana y la marxista vieron reducir su presencia dentro del Plan 94, aún más allá de lo que significó perder para esta última dos semestres (de siete a cinco), pues además su presencia en otras asignaturas desapareció.⁸⁶

⁸⁶ En los años noventa a nivel mundial las alternativas al capitalismo, el socialismo y el comunismo, sufrieron la peor crisis de su historia, en tanto se les adjudicó el fracaso del llamado “socialismo real” del ex-bloque socialista. Los intelectuales fieles a la opción capitalista promovieron a través de los medios de comunicación y en otras tribunas que el marxismo estaba desacreditado, dado que era el programa que se había ensayado en la Unión Soviética y en su área de influencia y había mostrado su inviabilidad histórica, se le identificaba con autoritarismo, corrupción, los crímenes del estalinismo y de otros dictadores, ineficiencia productiva y atraso tecnológico. En la actualidad (2013), las políticas neoliberales han mostrado su fracaso ante la crisis y conducido al deterioro en la calidad de vida o la franca pobreza a una buena parte de la población mundial. La generalización de la crisis entre las naciones desde el último trimestre de 2008, han traído de nuevo de vuelta a Marx y al marxismo (así como a otros fantasmas del pasado) como una

Estas modificaciones cambiaron la orientación de la formación del economista, hacia un *modelo de identificación* de un profesionalista experto en *Teoría Económica* y en el manejo de herramientas matemáticas y estadísticas, que lo convierten en un individuo *eficaz y competitivo* en el mercado laboral.

Se habla del sujeto economista en singular, pero inserto en el mundo de la globalización y en un “contexto de ajuste y cambio estructural”. La idea central que se le hizo interiorizar por parte de la institución fue que se le ofertaba una educación de calidad acorde con las necesidades del mercado laboral, y que las asignaturas que le posibilitaban esa oportunidad eran las de mayor peso dentro del currículum. En una época de crisis y de desempleo que afecta inclusive a la fuerza de trabajo profesional, la preocupación por la conservación de su nivel de vida o incluso mejorarlo se convirtió en la preocupación central.⁸⁷

Durante los años noventa, el discurso de la globalización trajo nuevos referentes de reflexión para los economistas como la integración comercial, la productividad y competitividad y el crecimiento económico; desplazando las preocupaciones predominantes en los años ochenta: la industrialización, la deuda externa, la desigualdad social, el desarrollo económico, el subdesarrollo y la situación de dependencia, las luchas del Tercer Mundo, el imperialismo de los países capitalistas centrales, entre otros. Por otra parte, dentro de la FE no existió por parte de los académicos una construcción discursiva sobre el momento histórico por el que transitaba la economía nacional y mundial, así que se adoptó la mayoría de las veces acríticamente la versión *pop* de la globalización. En el *campus* universitario un discurso alternativo de la realidad económica y política nacional y mundial vendría fundamentalmente del Instituto de Investigaciones

propuesta teórica y de transformación política de relevancia en el escenario internacional. Así también ha emergido el *neokeynesianismo*, como una opción al neoliberalismo. Entre los profesores de la Facultad se comenta que existe una identificación de las autoridades de la actual administración con esta última opción teórico-política.

⁸⁷ El ambiente adverso hacia las vertientes teóricas críticas llámese marxismo, estructuralismo cepalino, teoría de la Dependencia, etc., tuvieron como consecuencia la marginación de tales opciones dentro de los programas de las asignaturas que contempla el plan de estudios; así como la proliferación de actitudes entre los estudiantes de minimización de su importancia o de un franco rechazo hacia el primero; y de un desconocimiento de los segundos al egresar de la Facultad.

Económicas (IIEC) y del Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), el cual se difundiría principalmente a finales de la década. En la primera parte de los noventa las voces que alertaban sobre las consecuencias negativas de la firma de un acuerdo comercial con los EU, se perdían en la FE en medio de la corriente propagandística de la modernización salinista.⁸⁸

La fuerza que adquirió el discurso modernizador salinista en el ámbito universitario y fuera de él, corresponde a la ausencia de un proyecto alternativo de desarrollo social y económico por parte de la izquierda; en un momento histórico en el que parecía haberse “derrumbado” todos los paradigmas políticos y sociales alternativos al capitalismo neoliberal.⁸⁹

El discurso de la modernización económica, asigna a la educación una función relevante en tanto forma la fuerza de trabajo calificada (técnicos y profesionistas) que será necesaria para que el país logre una inserción exitosa en el mercado mundial. Para lograr este objetivo, es necesaria una educación de calidad y de excelencia, que recupere los parámetros que se utilizan en la empresa privada: eficiencia, eficacia, calidad, excelencia, productividad,

⁸⁸ Por supuesto, hubo sectores dentro de la Facultad de Economía que denunciaron las falacias del proyecto modernizador del proyecto salinista, sin embargo, su resonancia fue escasa. La firma del TLCAN con los Estados Unidos y Canadá en 1993, implicó la profundización de las políticas de reforma estructural de corte neoliberal que habían venido aplicándose en detrimento del aparato productivo mexicano. La política exterior mexicana, aún más desde el gobierno de Ernesto Zedillo, fue marcando un alejamiento hacia el resto de la América Latina y un estrechamiento hacia los Estados Unidos. Esto tuvo consecuencias al interior de la Facultad de Economía, que a diferencia de los años ochenta cuando todavía existía en buena medida la presencia de ese *espíritu* latinoamericano (una identidad), se presentó para los noventa, un creciente desinterés, como producto del desconocimiento de la historia común de nuestros pueblos.

⁸⁹ Alfonso Anaya, profesor de la FE señaló: “Me atrevo a decir que frente a la liberalización y la nueva (más vieja) economía, los economistas mexicanos, y quizá los latinoamericanos en general, pasaron por un estado de perplejidad similar al de sus colegas soviéticos y de Europa Oriental ante la sustitución de la planeación central por el mercado, que durante los noventa surgió de la crisis y resquebrajamiento del socialismo en sus países” (Anaya, 2001: 16)

rendimiento, éxito personal, competencia, flexibilidad, ambición personal, etc.⁹⁰ En este contexto toda información que carece de vínculos con la producción aparece como de poca trascendencia, y todo lo que no es observable o medible, no tiene un carácter científico.

En esta reestructuración de los contenidos educativos, se ha utilizado el concepto de la flexibilización profesional para establecer un sistema pragmático y eficiente de la enseñanza en correspondencia con las necesidades productivas neoliberales. Así, la flexibilización se ha centrado en facilitar al profesional de conocimientos *básicos* y *prácticos* con valor en el mercado laboral” (Nolasco, p. 126)⁹¹

Estos cambios institucionales y *subjetivos* en la institución educativa universitaria, implicaron de hecho un proceso de construcción de una *hegemonía* en un doble sentido:

- 1) En cuanto a la relevancia que se le otorga a las “disciplinas de las ciencias exactas sobre las demás enseñanzas científicas y humanísticas”.
- 2) En cuanto “a la influencia que han adquirido en todas las áreas de las ciencias los contenidos técnico-instrumentales matemáticas, de lógica formal y simbólica, estadísticos, etcétera” (Nolasco, p. 61).

Para que este tipo de hegemonía tuviera lugar, “el mercado fue una referencia que tuvo gran peso en las reformas curriculares” (*Ibid.*)⁹²

⁹⁰ “El currículum escolar podría crear el consenso de valores que era el objetivo de sus medidas económicas y sociales” (Apple, 1988, p. 100).

⁹¹ Por conocimientos básicos se entiende aprender el idioma inglés, computación y la comunicación oral y escrita.

⁹² Sobre la base de “la ingeniería social, promueve la actualización de todas las temáticas educativas a partir de principios *modernizantes* de la globalización: neofuncionalismo, neopositivismo, darwinismo social, organicismo, etc. (Nolasco, p. 62).

Cuando la Facultad de Economía emprendió la etapa de diagnóstico, previa a la modificación del Plan de Estudios, la comisión encargada del proceso realizó una investigación acerca de la estructura curricular de la Licenciatura de Economía en otras instituciones de educación superior públicas y privadas, con la finalidad de acercar la nueva propuesta curricular a la *oferta* predominante en el *mercado* educativo. Este proceso se ha repetido en otras instituciones de educación superior, dando lugar a un proceso de *estandarización educativa* de las ofertas que ofrecen esas instituciones; pero además “tenemos planes de estudio reformados a partir de adaptar las innovaciones disciplinares generalmente extranjeras”. Este fenómeno ha ocurrido en las disciplinas de las ciencias exactas como de las sociales. El proceso de *estandarización* educativa ha ido de la mano con un proceso de *homogeneización* cultural de la formación profesional:

La homogeneización también implica formar a un profesional siendo un ciudadano pertinente para el modelo de sociedad, basado en símbolos de modas e idiosincrasias pragmáticas globales, por ejemplo, el individualismo, cientificismo, historicismo, etc., que llegan a contribuir a que el profesionista no sólo desconozca el valor de su identidad cultural o conciencia histórica, sino que incluso llega a despreciarlos” (Nolasco, p. 56)

Las consecuencias que tiene esta transformación son de largo alcance, ya que implican el desplazamiento cultural anterior por uno nuevo, generando un nuevo *consenso* social alrededor de los valores empresariales (individualismo, eficiencia, primacía de la lógica de la ganancia, etc.) en detrimento de los valores de la comunidad (colectividad, solidaridad, etc.), que resultará en la restricción del concepto de desarrollo social. La emergencia de una cultura que privilegia el individualismo, sustituye el interés social (bien común) por el interés particular, fragmentando la comunidad social y escolar, naturaliza el sistema de exclusión social (y educativo), y oscurece las condiciones económicas, sociales y culturales que influyen en el proceso.

Nuestro tiempo sólo consiguió evacuar la escatología revolucionaria, base de una revolución permanente de lo cotidiano y del propio individuo: privatización ampliada, erosión de las identidades sociales, abandono

ideológico y político, desestabilización acelerada de las personalidades; vivimos una segunda revolución individualista (Lipovetsky, 2012: 5) ⁹³

Esta transformación cultural también implica un cambio político, en cuanto modifica el terreno en el que se desenvuelve la lucha por la hegemonía entre los proyectos políticos existentes en un periodo histórico determinado, a favor de uno de ellos. En este proceso, la institución escolar tiene un lugar relevante por sus funciones de socialización y formadora de consciencias. En este sentido el currículum es una herramienta de reproducción cultural y, por tanto, social, pero también puede convertirse en un instrumento de cambio en una dirección distinta. De ahí la disputa por su definición.

La escuela no sólo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como “conocimiento legítimo” -el conocimiento que “todos debemos tener”-, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. Pero esto no es todo, pues la capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en “conocimiento para todos” está en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia (Apple, 1988: 88).

Uno de los elementos que ha servido para legitimar los cambios de los planes de estudio de las IES durante los años noventa y en la primera década del 2000, es la existencia de un proceso acelerado de cambio científico y tecnológico (*Tercera Revolución Tecnológica-Industrial*), e incluso ha llevado al Consejo Universitario, asumiendo los acuerdos del *Congreso Universitario* de 1990, a recomendar el cambio de los planes de estudio de las facultades de la Universidad Nacional cada seis años.

La ciencia y la tecnología proporcionaban a los educadores esos vínculos de diversas formas, dándoles toda una nueva gama de significados alrededor de los cuales podían afiliarse (*Ibid.*, p. 106).

⁹³ Pienso al respecto que no logré evacuarla por completo, sino mantenerla en los márgenes.

En el periodo histórico a que hacemos referencia, el cambio en la ciencia y la tecnología proporcionaron el argumento necesario para justificar el tipo de *modernización* que conectó al país al mercado mundial en tiempos del libre comercio.⁹⁴

He comentado hasta este momento algunos elementos que contextualizan el escenario histórico en el que fue plasmada la reforma curricular de 1994, y que ha influido en el *modelo de identificación* a través del cual la FE ha interpelado a sus estudiantes, y que ha dado como resultado un determinado sujeto histórico cuyos valores que ha interiorizado lo conectan con el consenso económico y social predominante: el individualismo, la competitividad, la eficiencia y la meritocracia.

La idea del tipo de identidad profesional del economista que quedó plasmada en el *Plan de Estudios de 1994* hace referencia al economista como *agente de cambio*, decía yo líneas más arriba que difiere del significado que ese *significante* tuvo en los años setenta y ochenta con el Plan de Estudios de 1974. Con la reforma curricular de 1974 se quiso dar cauce a las energías contenidas después de lo acontecido al movimiento estudiantil de 1968, se pretendió formar un profesionalista con una formación teórica que le proporcionara una visión crítica de los problemas económicos, y que basado en el estudio de la Crítica de la Economía Política le proporcionaba una filosofía que fundamentaba una idea de transformación social, comprometido con las causas sociales o por lo menos con los ideales nacionalistas. Aunque a lo largo de los años ochenta, el *modelo de identificación* se fue corriendo más hacia la formación de los economistas entorno a la adquisición de los elementos teóricos e instrumentales que le posibilitarán participar como un agente de cambio desde las instituciones del Estado, pero desde una perspectiva keynesiana del Estado interventor. Eso no excluye que

⁹⁴ Así, “La ciencia y la tecnología se combinan en la creación de una forma de lenguaje que vinculaba a estos educadores e intelectuales con el sistema de valores del orden económico más amplio” (Apple, 1988: 107). Véanse los términos *sociedad del conocimiento, economía del conocimiento y era de la información*.

hubiera estudiantes que se adherían al marxismo (o a la teoría neoclásica); sin embargo, su influencia con respecto a la década precedente se había acotado.

El *modelo de identificación* puesto en juego por la FE durante los noventa y en la primera década del 2000, va a vaciar de significado valores o principios como el nacionalismo, el compromiso social, el latinoamericanismo, e inclusive al mismo *liberalismo* que fue antes del Plan 94 la filosofía política y social que había hegemonizado el *modelo de identificación* puesto en juego por la Escuela Nacional de Economía desde su nacimiento. Su *pertinencia* como profesionista dependerá de su conformación como ciudadano poseedor de “conocimientos, valores, y prácticas determinadas”, y de “cuya capacidad de integrarse a una nueva sociedad dependería de sus conocimientos privados y modernos” (Nolasco, p. 49) La formación del economista como *agente de cambio* entonces puede ser interpretado de las siguientes maneras:

- 1) Como un resabio del *discurso* anterior (Plan 74), anacrónico y ambiguo. Lo que tendría que ver con en el hecho de que en el proceso de redacción del documento oficial estuvieron presentes por lo menos algún representante de cada academia.
- 2) En cuanto ese *significante* adquiere un nuevo significado: *agente de cambio* sí, pero como promotor de un proyecto conservador, acorde al proyecto económico y social neoliberal hegemónico en este contexto histórico.

Considero que esta última interpretación es la que tiene mayor fundamento.

Es importante señalar que este modelo de identificación ha formado a muchos estudiantes que han pasado por la FE; sin embargo, en la misma institución sigue subsistiendo el *pensamiento crítico*, que logra permear en muchos de los jóvenes que se forman en sus aulas. La huelga estudiantil de 1999 es una muestra de esa presencia.⁹⁵

⁹⁵ La huelga estudiantil de 1999-2000 conducida por el Consejo General de Huelga (CGH), no puede comprenderse en su dinámica y organización, sino se tiene en cuenta la influencia que tuvo el movimiento zapatista que hizo su aparición en enero de 1994. Uno de los principios adoptados fue el de “mandar obedeciendo”, su traducción en las asambleas estudiantiles fue la existencia de *voceros* de las comunidades

4. 3 El Plan de Estudios de 2007: una relación de continuidad con el Plan de 1994.

El Plan de Estudios aprobado en el mes de febrero de 2007, para ser aplicado en el Sistema de Universidad Abierta, guarda una relación de continuidad con Plan 94, en cuanto al *eje* de enseñanza que orienta al Plan de Estudios de 1994 (y que sigue vigente para el sistema escolarizado); sin embargo, representa una versión más radical del mismo. Su aprobación es resultado de un proceso más cerrado que el que dio origen al Plan 94; los docentes de la academia de Investigación y Análisis Económico (INAE) del SUA, que no tienen una relación de trabajo con los docentes de INAE del sistema escolarizado, no opusieron resistencia. Sin embargo, su aprobación no fue un proceso libre de manifestaciones de inconformidad por parte de estudiantes y docentes del sistema escolarizado.

Decía yo que es una versión más radical en tanto acentúa la participación de las asignaturas técnico-instrumentales y de la *Teoría Económica*; mientras que reduce la participación del área de Investigación y Análisis Económico en el núcleo básico de cinco a tres semestres; y aunque conserva los cinco semestres de Economía Política, el lugar que le asigna a la Crítica de la Economía Política (marxismo) se minimiza.⁹⁶ De esta tendencia curricular da cuenta el *Informe* del Dr. Roberto Escalante al finalizar su gestión (18 de enero de 2010):

El principal reto para mejorar la formación profesional de nuestros estudiantes, en concordancia con las recomendaciones que realizó el Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE) como parte del proceso de acreditación, destaca inmediatamente la transformación del Plan

escolares y no el de *representantes* de ella. “La horizontalidad que pretendía construir el CGH en gran medida estaba inspirada en las formas organizativas de las comunidades indígenas que conforman la estructura social del Ejército Zapatista de Liberación Nacional [...]”. (Pineda, 2009: 66)

⁹⁶ El Dr. Roberto Escalante, ex Director de la Facultad de Economía, señaló en su *Informe y entrega del Libro Blanco*: “[...] el SUA en los últimos ocho años ha dado un gran salto hacia adelante. Pasó de atender 300 estudiantes a 800; pudo cambiar su plan de estudios a una más apegado a las necesidades de sus estudiantes, introdujo la educación a distancia...” (UNAM-FE, 2010: 6) Ver en el Anexo, el Plan de Estudios de 2007.

de Estudios con especial atención en las áreas de métodos cuantitativos, finanzas, sistemas informáticos e inglés, incluyendo la seriación de materias y su adaptación a los conocimientos y habilidades que hoy se exigen a un economista profesional (UNAM-FE, 2010, pp. 6-7).

Una valoración acerca del Plan 94 a veinte años de su puesta en marcha (2014).

El objetivo de la reforma curricular de 1994 tuvo como objetivos principales, por lo menos eso fue lo que se dijo en aquel entonces: 1) Posicionar en mejores condiciones dentro del mercado laboral a los economistas egresados de la FE, y 2) Recuperar la posición privilegiada que alguna vez tuvo la Facultad de Economía (FE) dentro del debate económico nacional.

Para dar cuenta de las opiniones que giraron alrededor de la reforma curricular en aquellos años, citaré dos de ellas. Manuel López de la Parra señala en su libro *Facultad de Economía. 70 años de historia académica*:

De todos los planes de estudio que en distintas épocas han estado vigentes en la ahora Facultad De Economía este es el de más amplio espectro, el de más amplias expectativas, pero también el más complejo, y el que requiere mayor atención por parte de las autoridades, del docente y del alumnado en general (López, 2000: 50)

Por su parte, Pablo Arroyo Ortiz, director de la FE durante aquellos años expresó el 9 de febrero de 1998:

Los planes de estudio, es decir el actual es pionero en nuestro medio. Se están fijando las bases para vincular el aspecto académico con el sector productivo; hay la constante necesidad de actualizarse. Nuestra gestión, ha influido dijo, en cambios en el sentido de laborar, de actuar; de trabajar; en nuestra Facultad. Por ejemplo, ahora todos llegan puntuales, también ahora los profesores vuelven a la moda de la corbata y traje. Se ha impuesto un nuevo estilo de vida académica, de una casa de trabajo seria y responsable. Y eso se demuestra día a día” (López, 2001: 176)

Más adelante agregó:

Los programas son apoyados por los exalumnos, por los profesores; apoyan asimismo la profesionalización de la docencia, las becas, los programas que requieren una revisión anual, una nueva concepción, *la escuela de ninguna manera es denigrada* [subrayado mío] (*Ibid.*).

Después de un cierto periodo de tiempo, las opiniones que algunos docentes expresaron acerca de la valoración del Plan de Estudios de 1994 diferían de las expectativas optimistas:

Por eso cabe plantear que, con todo y los cambios introducidos en el plan de estudios en los años noventa, tendientes a una mayor profesionalización de la carrera; al plan y a la propia formación les faltó “elasticidad”, carecieron ambos de la suficiente flexibilidad, o sensibilidad, para adaptarse con rapidez a los cambios del entorno e incorporar conocimientos de gran relevancia (Anaya, 2001: 16).

El mismo docente señala en ese mismo ensayo que los estudiantes que egresan de la FE desconocen asuntos tan centrales acerca de

Cómo funcionan los mercados y la organización industrial”, “de las prácticas monopólicas o anticompetitivas y de las regulaciones e instituciones creadas para contrarrestarlas; de las formas de operación y las políticas de las empresas transnacionales que dominan los mercados de nuestros países; del desarrollo tecnológico y sus alcances, así como de las concepciones y reglas en que se apoyan las políticas de los organismos internacionales y los tratados comerciales en los que estamos cada vez más comprometidos (Anaya, 2001, pp. 16-17).

Considero que algunas de las problemáticas planteadas por el profesor Alfonso Anaya, acerca de lo que deberían conocer los jóvenes que egresan de la FE, no serían cómodas para los tecnócratas neoliberales.

En la actualidad, es evidente la distancia entre las expectativas que se generaron con la aplicación del Plan 94 y los resultados obtenidos a unos años de su puesta en marcha. Existen algunos elementos vertidos en el debate que pueden darnos algunas ideas para construir una explicación al respecto.

El núcleo terminal tiene como uno de sus objetivos, el que los alumnos desarrollen una investigación cuyo producto será a un trabajo escrito que le sirva para sustentar examen profesional. Para cumplir con ello, a partir del séptimo semestre, se cursan tres semestres continuos de la asignatura *Trabajo para Examen Profesional* (I, II y III); sin embargo, el resultado no fue el esperado ya que una parte significativa de los alumnos concluyen sus estudios sin haber terminado su trabajo de investigación. Lo que no ha redundado en elevar los índices de titulación.

Otro de los problemas que se han detectado en el núcleo terminal es la dispersión de las asignaturas, que lleva a que los alumnos no logren integrar los conocimientos adquiridos; esa es precisamente las condiciones del egresado de la FE a que hace referencia en la cita de arriba el profesor Alfonso Anaya.⁹⁷

Los índices de deserción son altos, y en el turno vespertino el fenómeno del bajo aprovechamiento y reprobación constituye una preocupación para las autoridades y los docentes de la Facultad. Los alumnos señalan que asignaturas como los Talleres de Economía Cuantitativa no cumplen con su cometido y, los docentes se quejan de la forma en que aquéllos no se comprometen con el trabajo que exige la materia. Esto sucede también con otras asignaturas.

Uno de los compromisos que la Facultad de Economía adquirió con el Consejo Universitario fue mejorar (concluir) el núcleo terminal, pues estaba inconclusa su formulación. Así que en el *Plan de Estudios de 1994* se señala:

⁹⁷ Se encamina por tanto a producir “personas mutiladas intelectual y socialmente individuos que saben muchas cosas, pero que no pueden hacer nada con ellas ni saben cómo utilizarlas” (Nolasco, 2004: 62).

Para este ciclo se definirán de manera precisa los objetivos de estudio, los cuales deben ser flexibles y corresponder a las transformaciones que la realidad nacional y mundial exige (UNAM-FE, 1993: 34).

En dos de las entrevistas que se realizaron a los académicos de la FE (GJ y RM), se señaló que existe un mandato del Consejo Universitario de revisar los planes de estudio de las carreras cada seis años; sin embargo, en el caso de la FE no se ha revisado el plan de estudios, ni el núcleo terminal.

Para finalizar este capítulo haré referencia al escenario actual en que se encuentra la Facultad de Economía: Puedo decir que ésta se encuentra en una situación de polarización al interior de su comunidad, en cuanto a que los proyectos de universidad que sostienen difieren ampliamente y podemos decir, que hasta se excluyen. De ahí que la institución esté lejos de resolver sus diferencias internas favorablemente, y que por tanto, le permitan afrontar en mejores condiciones las presiones del exterior de que es objeto. Para un sector de académicos y autoridades el modelo seguido que privilegia la Teoría Económica Neoclásica es lo más pertinente, y están de acuerdo en que la FE participe formando profesionistas que se integren a la modernización neoliberal; mientras que otros consideran que es la hora de que la Facultad de Economía recupere su memoria histórica y su función como una institución que apoye un desarrollo económico soberano del país.⁹⁸

La siguiente administración de la Facultad de Economía, a cargo del Dr. Leonardo Lomelí Vanegas (2010-2014, 2014-2015), retomó la iniciativa de la transformación del Plan de Estudios de 1994, y durante ese lapso de tiempo, se llevaron a cabo el Foro de Diagnóstico (febrero de 2012) y la discusión de las

⁹⁸ En su último informe de actividades, el Dr. Roberto Escalante Semerena señaló: “Nuestro Programa de licenciatura vigente desde 1994, requiere de una revisión profunda de contenidos, estructura curricular y ejes formativos disciplinarios. Pese a la opinión mayoritaria de la comunidad; la aversión al cambio en un sector minoritario pero persistente en su oposición a toda modificación que atentara contra las prácticas clientelares o arcaísmos ideológicos, malogró la posibilidad de una actualización profunda del Plan de Estudios” (UNAM-FE, 2010: 5)

propuestas (marzo y abril de 2013), sin que se haya logrado la participación activa y mayoritaria de los estudiantes y docentes. La actual administración, encabezada por el Maestro Eduardo Vega López (2016-2018), ha continuado las consultas con las academias con vistas al mismo objetivo: la transformación del Plan de Estudios de 1994. Sin embargo, el proceso ha sido lento y con dificultades para lograr el consenso necesario que conduzca a la transformación del plan de estudios.

Conclusiones

El propósito de la presente investigación fue conocer los factores que incidieron en la conformación de un determinado *modelo de identificación* profesional para los economistas de la Facultad de Economía de la UNAM en épocas históricas distintas. Lo que implicó hacer un recorrido que buscó en un ámbito internacional procesos de largo alcance que incidieron en el rumbo que siguieron las economías latinoamericanas, para después proceder a encontrar las articulaciones que me ayudaran a comprender los procesos de cambio en la economía y sociedad mexicana que incidieron en las políticas educativas nacionales.

La primera parte del trabajo dio cuenta del desarrollo histórico seguido por América Latina, de la complejidad de los procesos en marcha. Para tratar de acercarnos a esa realidad social del capitalismo partimos de varios cuestionamientos al pensamiento moderno; en primer lugar, la noción de progreso, la certeza de que la civilización sigue una direccionalidad (telos), era hasta hace unas décadas incuestionada. Sin embargo, a pesar de que el pensamiento posmoderno cuestionó dicho axioma, sigue presente en una cantidad grande de intelectuales. En particular, la ciencia económica en su versión *neoclásica* ha sido fuertemente cuestionada y cada día lo será más en cuanto su paradigma teórico ha proporcionado los elementos para justificar la forma en que opera la economía capitalista como un producto casi natural; presentando su análisis como “científico”, “neutral”.

Frente a estos antecedentes en el contexto del pensamiento científico, la teoría económica se distingue como el reino de la quietud, el universo de lo inmutable donde el único movimiento que se aprecia es el retorno a la preocupación por el “ser” en lugar del mucho más complejo del “devenir” (Bagú: 1996: 148)

El cuestionamiento a la *Teoría Económica Neoclásica* obedece a que se ostenta como la ciencia económica como tal, y que sus postulados son altamente funcionales a las políticas neoliberales, y no nos proveen de las herramientas

necesarias para cuestionar la *cualidad* de los procesos que actualmente está viviendo el mundo. “Sí, es innegable la gravedad de los problemas medioambientales, pero el mercado tiene soluciones para ello”; diría un defensor de esa tradición teórica.

La deconstrucción de los postulados económicos neoclásicos, así como de sus parientes cercanos en otras disciplinas de las ciencias sociales no sólo es necesario, sino urgente. En el caso del historicismo positivista ocurre algo similar en donde los cambios históricos,

Obedecen a leyes de carácter finalista, providencialista y sustancialista (*Ibid.*, p. 146).

Hago referencia aquí a vertientes teóricas de dos disciplinas cuya influencia se ha extendido subrepticamente a otras más, y también a los grandes públicos a través de los medios masivos de información, presentando los cambios sociales y económicos actuales como parte de un proceso histórico *naturalizado*. Donde no cabe duda de que el progreso llegará tarde o temprano, y donde no cabe la posibilidad de una *regresión* social. Para ilustrar este caso, basta ver la *teoría del desarrollo* formulada en los centros políticos y académicos de los países capitalistas centrales, y adoptada por la CEPAL. Y aunque ésta institución pudo llegar a comprender los desequilibrios en el comercio internacional, en particular, el referente al deterioro de los términos de intercambio, y sus efectos negativos para los países latinoamericanos, no pudo desenmarañar el entramado ideológico subyacente de la *teoría del desarrollo*, y quedó atrapada no solamente en la red de instituciones internacionales emanadas del consenso de posguerra teniendo como líder a los EU, sino también en los parámetros conceptuales y problemáticos de dicha teoría.

Recupero esta discusión porque debemos hacernos cuestionamientos acerca de los referentes con los cuales intentamos comprender la naturaleza y los alcances de los cambios mundiales actuales, y es muy común que a pesar del drama de los acontecimientos estemos incapacitados para comprenderlos o para actuar conforme a su gravedad. El asunto central se encuentra en “¿cómo y por

qué se producen los cambios observables en la economía y en la sociedad?” (*Ibid*, p. 148), y la respuesta nos concierne a los científicos de todas las disciplinas de las ciencias sociales. Immanuel Wallerstein nos dice en su *Historia de las Ciencias Sociales* que la Revolución Francesa produjo un cambio total en la geocultura de la época, “la geocultura de la moderna economía-mundo”, al poner en la palestra dos ideas centrales que se convertirían más adelante en doctrinas: 1) “la idea de la normalidad del cambio social y político, no la realidad de dichos cambios -ya que la realidad existía-, sino el que la gente reconociera el cambio como algo normal”, 2) la idea de la soberanía que aunque ya existía se le otorgará un nuevo significado, “aparece la idea del pueblo soberano, y aunque “pueblo” sea difícil de definir, era claramente diferente del rey” (Wallerstein: 1997: 12)

Las dos ideas, la normalidad de cambio y la soberanía del pueblo, contenían un carácter revolucionario porque todo se volvía posible a partir de ellas; sobre todo significaron riesgo para quienes poseían y ejercían el poder. Desde ese momento, el principal problema fue cómo circunscribir dichas ideas, cómo limitar sus efectos, siendo tan aceptadas (*Ibid.*, p. 13)

En consecuencia, señala Wallerstein:

Con el objeto de circunscribir, matizar y sobretodo, dominar la normalidad del cambio y la soberanía se formularon varias respuestas. Una de ellas fue concebir la posibilidad de las ciencias sociales, por una razón fundamental: a fin de vigilar y controlar los procesos de cambio social, se tenía que estudiarlo en detalle. La idea de que el cambio es normal tiene una historia, tiene reglas, que podían ser descubiertas, explicadas y utilizadas con la finalidad de controlar el proceso mismo (*Ibid.*, p. 13)

La ciencia moderna que se construyó a partir del pensamiento cartesiano y se basó en su determinismo, sigue influyendo poderosamente en nuestra forma de comprender al mundo. Mientras que, por otra parte, la división de las ciencias sociales en disciplinas que correspondían a las diferentes esferas de la realidad, respondieron a la lógica liberal que concibió de manera fragmentada la modernidad para hacerla funcional; afecta nuestra forma de entender el mundo social, ya que nos dificulta la integración de los conocimientos de las diferentes áreas. Por ejemplo, la disciplina de la economía se aboca al estudio del presente

exclusivamente, y se tiene que auxiliar de la historia para comprender eventos del pasado, pero de manera complementaria.

La pregunta acerca de cómo comprender los procesos de cambio económico y social, tendría que pasar por cuestionarnos la división de las disciplinas y tratar de pensar holísticamente, además de pensar de que estamos tratando con fenómenos complejos.

En el caso del presente trabajo queda expresada la necesidad de avanzar en la integración conceptual de los procesos económicos, los cambios sociales, políticos y culturales que den cuenta de su organicidad, algo que va más allá del relato de los hechos. Considero que la necesidad de comprender las formas en que se articularon requiere de nuevas perspectivas de abordar la investigación de la problemática social y educativa actual, que nos permita la construcción de una interpretación que contemple “la dinámica compleja y multidireccional del movimiento que constituye la realidad” Hugo Zemelman propone analizar la realidad histórica desde la perspectiva de lo político.⁹⁹ Señala que las transformaciones sociales son “el producto de luchas coyunturales entre fuerzas con concepciones antagónicas sobre el futuro” (Zemelman: 1989: 13). Así nuestra historia reciente puede leerse a partir de las fuerzas políticas que estuvieron presentes en un momento dado, y de la confrontación de proyectos distintos de sociedad. De ahí que no sea fácil descalificar al *desarrollismo* con epítetos de “fracasado”, “antinacional”, “corrupto”, “ineficiente”, entre otros. En cambio, se trata de un proyecto político de desarrollo económico, social y político, que buscó

⁹⁹ “Pensar la historia desde un ángulo político significa sentar nuevas bases para el análisis y ampliar tanto nuestra visión de la historia, como de la política; esto es, dejar de ver la historia como una serie de situaciones lineales que se suceden progresivamente con algunas interrupciones (dentro de una dinámica que conduce necesariamente hacia el progreso) para entenderla como un proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidades hacia el futuro”; además “Significa también un esfuerzo por comprender a la política más allá del quehacer operativo que la confina a la esfera del poder, para aprehenderla como conciencia de la historicidad del momento, como construcción de proyectos resolutivos en el plano de las contradicciones inmediatas” (Zemelman: 1989: 18).

hacerse realidad en confrontación a veces directa a veces no con los países imperialistas. No podemos deshacernos de cuarenta años de historia, sin haber extraído sus lecciones; tal como lo estamos haciendo con respecto a la industrialización lograda a lo largo de sesenta años que bien o mal se logró alcanzar.

El riesgo de adoptar una visión histórica (razonamiento explicativo) basada en el historicismo genético es que nos “conduce fácilmente al escepticismo”, porque se “restringe a estructuras que representan la cristalización de procesos ya acabados”; frente a esta postura existe sin embargo, una perspectiva analítica alternativa que privilegia, “una forma de razonamiento abierta hacia el reconocimiento de las potencialidades de una situación histórica determinada”(Ibid., págs. 18-20), que no se reduce al análisis de lo *dado*, sino que implica “reivindicar al “productente” sobre el “producido”, la construcción sobre lo construido” (Ibid., p. 19). ¿Por qué?, ¿Para qué? Porque la primera se ajusta al estudio de las regularidades, y descarta las potencialidades que estuvieron presentes en un determinado momento histórico y que no lograron hacerse hegemónicas, lo cual no significa que no existieran.¹⁰⁰

Otra perspectiva analítica contemporánea, el Análisis Político del Discurso (APD), en particular con Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, nos propone abordar el estudio de la materia histórica a partir de la articulación *necesidad-contingencia*, y que desde mi punto de vista es compatible con la propuesta de Zemelman, porque rompe con una perspectiva plana del análisis histórico, que permite ubicar la *cualidad* del evento o proceso histórico.

¿Qué hizo posible que durante el periodo de posguerra el proyecto de industrialización pudiera dar pasos hacia adelante?, y en la actualidad, ¿qué procesos empujan hacia la desindustrialización de nuestros países?, ¿estaremos

¹⁰⁰ “El planteamiento de no pensar más con base en causas o determinaciones sino de potencialidades, requiere de ser capaces de traspasar los prejuicios de que este esfuerzo pueda estar reflejando una actitud voluntarista” (Ibid., p. 19).

viviendo una regresión histórica?, ¿es eso posible?, ¿si no es regresión cómo le podemos llamar?, ¿de qué forma la intelectualidad latinoamericana nombra esos procesos?, ¿qué lugar se le asigna a la educación superior en esas transformaciones?; en los procesos históricos actuales (económicos, políticos y sociales), ¿cuáles pertenecen al orden de la necesidad y cuáles a la contingencia?; y ¿cómo responden los actores sociales de la universidad pública frente a esos procesos que se concretan en la reforma educativa?

La *reforma educativa* es un proceso concreto que articula dimensiones de diversos órdenes: a) procesos internacionales, nacionales y locales; b) problemáticas económicas, políticas, sociales y culturales; c) actores sociales involucrados (hacedores y afectados); d) proyectos políticos antagónicos o convergentes; e) tradiciones institucionales.

La reforma es, pues, parte del proceso de regulación social; expresa la estrategia a través de la cual el poder no sólo delimita y define las prácticas sociales, sino que pone en juego los sistemas de orden, de apropiación y de exclusión. Y dado que la reforma está más en el orden de las relaciones sociales y de poder, la mejor manera de verla es considerándola una parte del proceso de regulación social, entendiendo por tal las formas específicas a través de las cuales el poder genera y afecta las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el lenguaje de la reforma no es tan sólo un instrumento de poder, sino además, como diría Foucault, una tecnología del poder (Martínez Boom, *Op. Cit.*, p. 276)

El cambio social no significa necesariamente progreso, así tampoco las reformas educativas poseen “algún significado esencial del término” (*Ibid.*, p. 275). Desde un punto de vista histórico,

Los movimientos de reforma pueden reconocerse como producto de discontinuidades en los modelos de regulación y administración social, y reafirman la importancia en los procesos de modernización educativa; enmarcándose en una estrategia de uso “positivo” del poder, que no solamente crea subjetividades –mediante mecanismos de regulación y control de los individuos- sino que, además, establece *regímenes de verdad*, entendidos como el conjunto de prácticas sociales, económicas y políticas constituyentes de la realidad (*Ibid.*, p. 276).

Las reformas educativas en la Universidad Nacional Autónoma de México, tanto la de los años setenta como la de los noventa del siglo pasado, son parte de un cambio institucional en el ámbito educativo de mayor envergadura en cuanto son parte de las transformaciones nacionales, regionales (América Latina) y hasta mundiales (Tercer Mundo). En buena medida porque a partir de la Segunda Guerra Mundial los organismos internacionales financieros (BM; BID, OCDE) y los no financieros (UNESCO) procedieron a la construcción de una mundialización de la educación (sistema educativo mundial),¹⁰¹

La transformación de las universidades mexicanas no constituye un proceso distinto ni independiente de las transformaciones universitarias del resto de los países en desarrollo (Alcántara, 2000: 101)

La política de cooperación para el desarrollo, como parte del consenso de posguerra permitió a los países capitalistas centrales (PCC) intervenir por medio de préstamos y asistencia técnica en aspectos tan relevantes que van desde la infraestructura hasta la educación, influyendo de manera decisiva en el rumbo seguido por las instituciones educativas latinoamericanas. Durante los años sesenta y setenta las teorías del *capital humano* y la *general de sistemas* proporcionaron la argumentación teórica para las transformaciones en los sistemas educativos nacionales. Así por ejemplo, durante los años setenta bajo la rectoría de Guillermo Soberón, “la UNAM fue reorganizada con base en un esquema administrativo que dotaba de una estructura sistémica a la institución” (Casanova, 2009: 28-29) Durante ese mismo periodo, la gestión del Dr. Soberón, implementó un “esquema de reforma progresiva y no plenamente explícita” (*Ibid.*, p. 29)¹⁰²

¹⁰¹ “Brunner (1999) ha señalado que, en la actualidad, las presiones para reformar a las instituciones de educación superior latinoamericanas, a diferencia del pasado, provienen más del “exterior” que del “interior” de las instituciones” Alcántara: 2000: 84).

¹⁰² “De manera paralela, la gestión soberonista logró una singular reconfiguración institucional, basada en un complejo control administrativo y política de la Universidad Nacional. La reforma universitaria de esta gestión, en suma, tuvo profundos efectos, modificando la vida institucional y

Las reformas educativas de los años setenta y noventa fueron justificadas con el discurso gubernamental de la existencia de *una crisis de la educación*, y que con ese argumento procedieron a emprender una transformación de gran envergadura en el campo educativo,

Frente a la utopía de una educación ilustrada, humanista, religiosa y/o liberal del siglo XIX, se instauró otra cuyo eje fue la instrucción, la capacitación o el adiestramiento general de la población para la producción, así como la necesidad de una revolución educativa pero planificada se hizo urgente en los países poco desarrollados (Martínez Boom, *Op. Cit.*, p. 84-85).

Los años setenta representaron una época de transición que corresponde a nivel mundial a la emergencia de una crisis mundial de orden estructural (1973) y, a configuración de una nueva División Internacional del Trabajo, que ya para esos mismos años era objeto de preocupación por parte de los obreros europeos y, de estudio por parte de los intelectuales de esas mismas latitudes.

Se presentaron una serie de “condiciones de la actual expansión y acumulación del capital a escala mundial” (y que, en conjunto, parecen determinantes de estos nuevos acontecimientos), entre las que se puede relevar:

1. La aparición de una reserva mundial de mano de obra disponible (resultado del avance de las relaciones sociales de producción capitalistas en la agricultura del Tercer Mundo y de los procesos de subcontratación en los países socialistas).
2. “Los avances tecnológicos han permitido que la localización de las plantas industriales, así como la dirección y el control de la propia producción, dependan menos de la ubicación y de las distancias geográficas” (Froebel, 1978: 832)
3. La fragmentación de los procesos de producción. “El gran desarrollo y el considerable refinamiento de la tecnología y de la organización del trabajo, que permiten descomponer complejos procesos de producción, hacen posible que

logrando articular a la Universidad Nacional ante las políticas gubernamentales bajo una perspectiva modernizadora” (Casanova, *Op. Cit.*, p. 29.).

hoy en día se pueda adiestrar fácil y rápidamente a una fuerza de trabajo no capacitada para que realice las operaciones fragmentadas [...]” (*Ibid.*).

Los procesos en marcha en el mundo del trabajo tendrían repercusiones de largo alcance en todos los ámbitos de la vida social; uno de ellos más tarde será conocido como *la tercera revolución científico-tecnológica*, y la referencia a este proceso ha servido como argumento para justificar la modernización de los sistemas educativos en todo el mundo, en particular en América Latina a partir de la década de los noventa.

En realidad, se trata de un proceso que debería preocuparnos seriamente, para proceder a realizar modificaciones en los sistemas productivos y en el sistema educativo con el fin de proceder a enfrentar la magnitud de la avalancha que se nos está viniendo encima. Sin embargo, su presencia en el discurso obedece a la necesidad que tienen los gobiernos latinoamericanos y los organismos internacionales de racionalizar el nuevo papel que los países latinoamericanos desempeñaran en la nueva División Internacional del Trabajo, en calidad de subordinación a los grandes polos capitalistas. Se trata de movernos en el discurso de la modernidad para envolver nuestra vuelta a la premodernidad. Pero, ¿qué papel se le ha destinado a la educación dentro de las transformaciones mundiales?

El campo de la educación recibe las demandas del mundo del trabajo -vía Estado- en cuanto a la adaptación de sus instituciones en vistas a preparar una

fuerza de trabajo distinta a la del pasado.¹⁰³ Lo que incidirá no solamente en los conocimientos que reciba y las habilidades que aprenda, sino también en sus actitudes y valores. En este contexto han emergido nuevos paradigmas educativos que pretenden preparar a la futura fuerza de trabajo con las características que ahora demanda el mundo empresarial, me refiero al *constructivismo* (década de los ochenta) y al aprendizaje por *competencias* (década de los noventa). Entorno a los cuales los organismos internacionales financieros y no financieros han llegado a un consenso. ¿Qué tipo de individuo pretenden formar?

Luego del ideal surgido en la conformación del ciudadano definido desde su participación activa en la vida política de la nación dentro de un gran proyecto de civilidad, presenciamos ahora un cambio en la óptica que, si bien no excluye la noción de ciudadano, la desplaza, colocando como fin social de la educación la formación del hombre como individuo productivo, es decir, como pieza fundamental en el engranaje económico y en las relaciones de consumo (Martínez, *Op. Cit.*, p. 84)

Aunque la identificación de los estudiantes universitarios con el *ideal* de la conformación de un ciudadano activo y pendiente de la vida política nacional, contó con muchos obstáculos para volverse realidad -el más importante fue el régimen político autoritario-, estaba ya presente en el *programa de la revolución*, en la primera parte de la demanda “sufragio efectivo, no reelección” (Bassols: 1985); en el caso de los estudiantes universitarios de Economía la idea de que su formación era requerida para la construcción de un proyecto de desarrollo nacional incorporaba el ideal de soberanía e independencia nacional.

¹⁰³ “De ese modo, se puede sustituir a los trabajadores capacitados, que reciben altos salarios, por otros con poca o ninguna capacitación, a quienes se pagan salarios mucho más bajo, especialmente en los países en desarrollo en los que no existen sindicatos eficaces. En cada caso las empresas deben calcular cuál es la forma más conveniente de utilizar la fuerza de trabajo, relativamente poco capacitada pero muy barata, que está disponible en el mundo: mediante una adecuada racionalización (descomposición) del proceso de trabajo, o mediante el traslado de una parte de la fabricación (el principio de Babbage) aplicado en una escala mundial). Además, la fragmentación progresiva de los procesos productivos le permite al capital asegurarse el monopolio del conocimiento necesario para controlar cada etapa del proceso y su ejecución, con lo que se impide a los trabajadores la posibilidad de mando” (Froebel, *Op. Cit.*, pp. 832-833).

En las reformas de los años setenta para la educación superior la influencia de la *Teoría del capital humano* logró permear el discurso educativo, la modernización necesitaba de recursos humanos capacitados para las necesidades del aparato productivo. La idea predominante sobre el desarrollo económico se reducía al incremento de la producción en los sectores industrial y de servicios, es decir, a una dimensión cuantitativa. En ese modelo a la educación se le dotó de una dimensión instrumental: “capacitación y adiestramiento de los recursos humanos en el dominio de las técnicas específicas para aportar en el desarrollo de esos sectores” (Martínez, *Op. Cit.*, p. 65). Esa nueva orientación del sistema educativo fue el resultado de la política gubernamental y de las políticas de cooperación internacional que impulsaron la educación técnica y vocacional en los niveles medio superior y superior.

Las consecuencias de haber aceptado la “cooperación” internacional fueron determinantes en las políticas educativas seguidas en la época. Por un lado, las condiciones para la obtención de los créditos y el carácter de la ayuda técnica que a través de la “cooperación” se otorgaba tenían el objetivo de conformar el aparato educativo a las necesidades no de las sociedades y economías de los países receptores, sino de la estrategia de los países capitalistas desarrollados. Con ello se reproducían las condiciones de dependencia tecnológica y científica en escala ampliada de los países como México; y se alejaba la oportunidad del estado *desarrollista* de establecer las condiciones para un desarrollo económico y social de carácter soberano. Algo similar ha sucedido en los años noventa y en la primera década del 2000, cuando la recuperación de los argumentos tecnocientíficos es en buena medida retórica para legitimar los cambios. Así que la modernización neoliberal que puso como prioridad gubernamental la apertura comercial y la desregulación financiera, incorporadas en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), no fue acompañada de una política industrial que apoyara el cambio tecnológico de la industria nacional. Tampoco las universidades públicas pudieron apoyar ese proceso en tanto el financiamiento público para la investigación fue deteriorándose, y al priorizar la investigación

aplicada no siguió un objetivo estratégico que impulsara el desarrollo tecnológico independiente.

Las universidades públicas se encuentran enlazadas dentro de una red de instituciones, que les imponen ciertas dinámicas; sin embargo, son producto de una historia y en ella perviven distintas tradiciones, lo que genera que los cambios institucionales no estén libres de tensiones y confrontaciones. En este sentido, rescatamos la idea de Hugo Zemelman de que los proyectos que se confrontan son también visiones distintas de futuro. En las reformas curriculares se plasma una idea de sujeto social y corresponden a un proyecto educativo, en relación necesariamente con un proyecto de país. Recuperamos también la idea de que, a lo largo de la historia de las universidades públicas latinoamericanas, y la UNAM no es la excepción, tenemos la lucha entre dos proyectos distintos de reforma, el que privilegia la *innovación*, y el que busca avanzar en la *emancipación*. Así es que a pesar de que en momentos determinados pareciera imponerse el primer proyecto político, el segundo se mantiene en los márgenes y no desaparece. Está aquí presente el juego *necesidad-contingencia*: en marcha se encuentran fuerzas cuya presión se hace presente, que aparecen como determinantes; pero también está presente un elemento de libertad, pues existen como potencialidad distintas posibilidades de articulación, de las cuales alguna se establecerá como hegemónica. Pero esta hegemonía es temporal, inacabada, y por lo tanto abierta al cambio.

Hemos visto en el presente trabajo que durante los años setenta a pesar de existir una política de modernización conservadora con la gestión de Guillermo Soberón, hubo una reforma curricular en distintas facultades de la UNAM que dio lugar a planes de estudio que privilegiaban una visión crítica de la realidad, y que pusieron en juego un *modelo de identificación* profesional del economista como *agente de cambio*, esta fue la articulación hegemónica que predominó sobre otras que estaban presentes pero que se mantuvieron en los márgenes, por lo menos durante la segunda mitad de la década de los setenta y los primeros años de los ochenta. Esta situación histórica puede explicarse por los procesos de largo

alcance que desencadenó el movimiento estudiantil de 1968, y que se potenció en cuanto fue un movimiento político que rebasó las fronteras nacionales.

En el caso de la Facultad de Economía, a medida que fueron transcurriendo los años, ya entrados en los ochenta, se fue dando un cambio, un deslizamiento en el *modelo de identificación* puesto en juego por la institución, originalmente el significativo *agente de cambio* había estado ligado a una interpretación crítica de la realidad y a un compromiso por cambiarla, a partir de una formación marxista; en una época posterior (segunda mitad de los años ochenta) el significativo *agente de cambio* tendió a resignificarse de una forma distinta, sí, agente de cambio pero no centrado en una visión marxista, sino desde una lectura en que el economista se insertaba en el sector público como promotor de cambios dentro de una economía mixta (en donde predominó una visión keynesiana de la realidad).

En los años noventa, la Universidad Nacional vuelve a impulsar una reforma curricular para todas sus carreras profesionales (ese había sido uno de los acuerdos del Congreso Universitario de 1990). Los planes de estudio de las distintas facultades siguieron una serie de lineamientos comunes que orientaron las reformas curriculares -a pesar de tratarse de disciplinas pertenecientes unas a las ciencias sociales y otras a las ciencias naturales-, lo que ha dado lugar a un proceso de estandarización. Por supuesto, se mantienen los conocimientos y las habilidades correspondientes a cada una de ellas, pero las actitudes y valores puestos en juego se unifican; competitividad, liderazgo, iniciativa, eficiencia, etc. Las políticas de formación profesional de la Universidad Nacional priorizaron en la formulación de los planes de estudio la relación con el mercado, y en ese sentido se pusieron en consonancia con las necesidades del proyecto modernizador neoliberal. La cultura empresarial -el individualismo, la meritocracia, lo privado, lo mercantil- fue introduciéndose subrepticamente en los cuerpos académicos, los estudiantes y trabajadores, lo que ha terminado por fracturar la comunidad universitaria.

En la Facultad de Economía, el Plan de 1994 puso en juego un *modelo de identificación* radicalmente diferente al que se plasmó en la reforma curricular de

1974. El núcleo articulador del proceso de identificación será la idea de *competitividad*, alrededor de ella se encuentran algunas otras como eficiencia, calidad, eficacia, responsabilidad, que subordinarán a otras que vienen de otras etapas históricas de la Facultad, honestidad y ética profesional, compromiso con los grandes problemas nacionales, internacionalismo, identificación con la América Latina, formación social y humanitaria, participación en equipos. Aunque subsiste la idea del economista como *agente de cambio* en el plan de estudios de 1994, su significado no está relacionado con un profesionista crítico y con un fuerte compromiso social, sino como *agente de cambio* que puede intervenir en la realidad social de manera pragmática. En consecuencia, el *sujeto social* que se ha formado a través de la interpelación hecha desde el modelo de identificación puesto en juego por el Plan 94, tiende a ser un individuo que tiende a la fragmentación social, a la competencia, a la meritocracia, a la indiferencia.

Sin embargo, el *modelo de identificación* como toda articulación hegemónica no es total, ya que existen tradiciones intelectuales diferentes que ofrecen perspectivas distintas de lo que debe ser un economista, y que han tenido influencia en la formación de muchos jóvenes economistas de la UNAM, no referimos en particular a las tradiciones heterodoxa, y marxista.

A nivel nacional la política económica seguida por décadas por parte de los gobiernos mexicanos, conocida como *desarrollista* llegaba a su fin, y se presentaba el viraje hacia las políticas neoliberales a raíz de la crisis de la deuda de 1982, después de las negociaciones con el FMI y la firma de las cartas de intención, se impuso al país una política macroeconómica de carácter contractivo, y en la segunda mitad de los ochenta comenzó el desmantelamiento del sector público mexicano, y la transformación del Estado Mexicano divorciándose por completo del pacto social de 1917, estos procesos coinciden en la UNAM con el inicio de la reforma de 1986, el *Plan Carpizo*, que buscó conducir a la Universidad Nacional por el camino de las recomendaciones realizadas por los organismos financieros internacionales. Mientras tanto en la Facultad de Economía, en 1989 se realizó un Congreso resolutivo para cambiar el plan de estudios que, a pesar de

ser aprobado por las comisiones y la asamblea plenaria nombradas para ello, no quiso ser enviado por el director Pablo Arroyo Ortiz a las instancias universitarias correspondientes para que fuera sancionado, por la razón de que no iba de acuerdo a la corriente reformista que ya predominaba en las autoridades universitarias. El plan puesto en marcha en 1994, fue aprobado sin problemas por las instancias universitarias, dado que coincidía con el pensamiento modernizador hegemónico. Esto muestra que todavía al interior de la Facultad de Economía durante la segunda mitad de los años ochenta existía gran resistencia a las reformas de carácter neoliberal, sin embargo, durante los años noventa, las circunstancias en las que se encontró la universidad pública no fueron favorables para detenerlas, entre las causas que provocaron la fragmentación de la resistencia y el reflujo, están: a) al interior de la universidad: la fragmentación del profesorado y de los alumnos; b) a nivel nacional, el discurso de la globalización que manejaron con gran publicidad, la ruptura del pacto social de 1917, la contrarreforma del artículo 27 de la Constitución de 1917, la firma del TLCAN, la dura represión del gobierno salinista en contra de los opositores; y c) a nivel internacional, el derrumbe del bloque socialista y la emergencia del discurso del “fin de la historia” y el “fin de la geografía”, es decir del pensamiento único. Las reformas aprobadas en los años noventa fueron pasando paulatinamente como la reforma del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1997, la desaparición de los cuerpos colegiados, como la paridad del Consejo Técnico de la Facultad de Economía, las transformaciones curriculares de orientación tecnocrática, la desaparición de Autogobierno en la Facultad de Arquitectura, entre otros.

Durante los años 90 predominó un discurso determinista y eufórico que prometió mejorar las condiciones de vida de los sectores sociales más desfavorecidos, siempre y cuando se adoptaron las reformas estructurales modernizadoras (libre comercio, desregulación y privatización), habría más empleo y mejores salarios. El mismo día que entra en vigor el TLCAN, se escucha en la radio y en la televisión la noticia de un levantamiento armado en el estado de Chiapas: el EZLN, el cual se convierte en el referente para muchos movimientos de izquierda del país, y en particular tuvo un gran impacto en los estudiantes universitarios de orientación

crítica. La ilusión comienza desvanecerse pronto con la grave crisis de 1994, y viene un amargo despertar de muchos sectores. Sin embargo, las políticas neoliberales van todavía a tener largo aliento, por las alianzas que logró tejer, y de las que da cuenta el libro de Sarah Babb, *Proyecto: México*, así como el libro de Carlos Tello y Jorge Ibarra *La revolución de los ricos*.

Sin embargo, la presencia de los sectores universitarios que sostienen un proyecto de reforma universitaria inspirado en la emancipación no ha dejado de manifestarse a lo largo de la historia contemporánea de la Universidad Nacional: los movimientos estudiantiles de 1968, 1986 y el de 1999. En particular este último, si bien culminó con la detención de casi mil estudiantes, y no logró que se cumplieran todas las demandas de su pliego petitorio -entre ellas la ruptura con el CENEVAL, la derogación de las reformas de 1997-, sí logró involucrar a la comunidad universitaria ya sea en las movilizaciones o en las discusiones, y a pesar del descrédito del que fue objeto por los medios masivos de información, puso a nivel nacional en un primer plano el debate del carácter de la educación como un derecho y no como un *servicio* sujeto a la compra de quien puede pagarlo, en consecuencia abrió paso a la discusión sobre el carácter de la educación, en particular la educación media superior y superior, como un asunto en donde se dirime una batalla entre los límites de lo que corresponde al ámbito de lo *público* o de lo *privado*. Ganando la batalla en términos simbólicos a favor de la educación como un *derecho* y un asunto de carácter *público* como la obligación del Estado en cuanto al financiamiento de las universidades públicas.

Esta movilización por parte de un sector de la Universidad Nacional Autónoma de México en defensa del carácter público de la educación, adquiere relevancia cuando tenemos presente el contexto histórico en el cual tuvo lugar: el predominio, la embestida brutal de las políticas neoliberales que han tenido como uno de sus objetivos cercenar partes del mismo Estado. No es posible dejar de lado que el significado del compromiso de los gobiernos mexicanos con el TLCAN tal como fue formulado inicialmente, rescatamos al respecto las opiniones de algunos investigadores de la UNAM, entre los que se encuentra John Saxe-

Fernández, que han señalado que el TLCAN ha sido colocado por encima de la Constitución Mexicana -cuando en el caso de los Estados Unidos fue aprobado como acuerdo (agreement)-, lo que ha implicado la aceptación por parte del gobierno mexicano de un esquema neocolonial y de conquista.¹⁰⁴ El TLCAN ha significado la formalización de un proceso que ya venía dándose décadas atrás: la ruptura del *pacto social* emanado de la Revolución Mexicana.¹⁰⁵

Los procesos y fenómenos que se observan en el estudio de las transformaciones que se están gestando al calor del TLCAN en las principales actividades económicas del país (industria petrolera, ferroviaria, eléctrica, portuaria y aeroportuaria, satelital y otras como correos, materiales radioactivos, minería, etc.) ofrecen claras evidencias de que la “globalización de México por medio del TLCAN” en realidad conlleva una “inserción de corte colonial” de México, su economía su mercado y sus recursos naturales estratégicos en la gran estrategia estadounidense por lograr un posicionamiento global ventajoso, especialmente en su relación cooperativa-conflictiva con Europa y Asia (preponderantemente con Japón en el nivel neoeconómico y con Rusia, China y crecientemente India, en el Geopolítico) (Saxe-Fernandez, 1999: 21)

El modelo neoliberal -defendido por todos los gobiernos desde 1982 y en los hechos por todos los partidos políticos-, ha puesto como centro organizador de la economía y de la sociedad al *mercado*,¹⁰⁶ incluyendo la educación. Sin embargo, las experiencias históricas del siglo XX han mostrado que cuando eso ha sucedido, las estructuras económicas y sociales tienden a colapsarse, tal como lo refiere Karl Polanyi, en su libro *La gran transformación*. Considero que esto es lo que está sucediendo en el sistema educativo mexicano, se está colapsando, una señal de ello son los bajos índices de aprovechamiento escolar.

¹⁰⁴ Tal como lo reconoció Albert Gore, vicepresidente de los Estados Unidos, en el momento de la firma del TLCAN.

¹⁰⁵ Narciso Bassols, fundador de la Escuela Nacional de Economía, dio fe puntualmente de esos hechos.

¹⁰⁶ El *mercado* como tal, en realidad es una fachada ideológica del predominio de los intereses de las empresas privadas, sobre todo de la Inversión Extranjera Directa (IED).

Ubicados al final de la primera década del nuevo siglo, observamos que lejos de mejorar las condiciones del país, éstas han ido deteriorándose. A pesar de que los gobiernos mexicanos sexenio tras sexenio han prometido que con aprobación de las *reformas estructurales* se superaría la crisis económica. Si la falsedad de su retórica no era evidente en los años noventa, después de la crisis de 2008 no debería quedar duda.¹⁰⁷

La universidad pública se encuentra actualmente en un peligro, de extraviarse de sus funciones históricas que le fueron asignadas en el modelo de desarrollo previo, y que refieren a su contribución a la construcción del desarrollo económico y social del país, y en la medida en que no se cumpla se pone en riesgo la paz social y el futuro del país. De ahí que la universidad pública se encuentre “en la encrucijada de nuestro tiempo”¹⁰⁸

¹⁰⁷ Hasta antes de que se agravara la crisis en el último trimestre de 2008, muchos científicos sociales de América Latina -entre los que se encontraban varios economistas- negaban la existencia de dicho fenómeno. “Con el fin de los paradigmas keynesianos (cuya preocupación esencial era evitar una nueva crisis como la de los años 30) y el predominio ideológico del neoliberalismo, el estudio de la crisis del capitalismo se dejó de lado” (Rapoport, 2010: I)

¹⁰⁸ Gandarilla, José G. (Comp.) (2009). *La universidad en la encrucijada de nuestro tiempo*. México, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Colección *Educación Superior*.

Referencias bibliográficas

ALBA, A. de. (2002) *Currículum Universitario. Académicos y futuro*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM- Plaza y Valdés Editores.

_____ (2002). *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

ÁLVAREZ, A. *La crisis global del capitalismo en México 1968/ 1985*. México, Ediciones Era.

ANAYA, D. A. (2001, mayo) Desafíos del currículum frente al Neoliberalismo y la Globalización. En *Docencia Económica*, (3).

ÁNIMA, P. S. & Flores G. V. (2004) *Economía mexicana. Reforma estructural 1982-2003. Elementos para comprender la transición*. México, Facultad de Economía, UNAM.

ANUIES (1999, noviembre). *La Educación Superior hacia el Siglo XXI-Líneas estratégicas de desarrollo-Una propuesta de la ANUIES*. Documento de trabajo para la XXX Asamblea General.

APPLE, M & Barry, F. (1988). Historia curricular y control social. En Apple, M. *Ideología y currículum*, Madrid, Akal, pp. 85-109.

ASAMBLEA UNIVERSITARIA ACADÉMICA. (2000, junio). *Análisis de la Política Educativa del Banco Mundial y Alternativas*, México, [s.e.]

ÁVILA, C. A. (1999). *Algunas notas sobre presupuesto y financiamiento de la UNAM*. México, Facultad de Economía-UNAM.

BABB, S. (2003). *Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

BERGER, P & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrourtu.

BAGU, C. (1996, mayo-junio). De Karl Marx al Banco Mundial. El subdesarrollo de la teoría del desarrollo, en *Cuadernos Americanos*, 3 (63).

BANK Information Center. *El marco de políticas del Banco Mundial: Políticas de "Salvaguardia", su Cumplimiento y el Grupo de inspección Independiente*, Washington, D.C., [s.n.].

BOURDIEU P. Et al. (1998) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI Editores.

BUENFIL, B. R. N. (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés.

CASANOVA, C. H. (2009). *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM*. México, ed. UNAM-Ilsue-SES-Porrúa.

CAZÉS, M. D., Ibarra, C. E. & Porter, G. L. (coords.). (2000). *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Tomo I: *Estado, universidad, sociedad: entre la globalización y la democracia*; Tomo II: *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*; Tomo III: *La universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir*; Tomo IV: *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM. (Colección Educación Superior).

CEU. *El "nuevo" Plan de Estudios. ¡Hablemos en serio!* S. I., s. f.

CUEVA, A. (1983). *El desarrollo del capitalismo de América Latina*. Siglo XXI Editores.

CUEVA, P. M. (1990) *contribución a la historia del pensamiento económico. Rentismo, neoliberalismo y Crisis*. México, Instituto de Investigaciones Económicas.

DELAMONT, S. (1984) *Que comience la batalla: estrategias para la clase*. En S. Delamont. *La interacción didáctica*. Bogota: Cincel: Kapelusz, 127-158.

DELGADO, J.M. (2007). *Calidad y política educativa para la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO*. En A. L., Carmona, A., Lozano, & D., Pedraza (coords.), *Las políticas educativas en México: Sociedad y conocimiento*, México, ed. UPN-Pomares.

FACULTAD DE ECONOMÍA, UNAM. (1993) *Plan de Estudios para la Licenciatura*.

FUENTES, A. S. (1999). *Identificación y constitución de sujetos*. México, ed. Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional DIE.

FUENTES, A. S. (2004). *Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico*. En E. A., Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México, Plaza y Valdés Editores, pp. 161-189

FROEBEL, F., H., Heinrichs, J., & Kreye, O. (1978, julio). *La nueva división internacional del trabajo. Sus orígenes, sus manifestaciones, sus consecuencias*, en *Comercio Exterior*, 28 (7), México.

GANDARILLA, J. (comp.). (2009). *La universidad en la encrucijada de nuestro tiempo*. México, UNAM-CEIICH, Colección Educación Superior.

GENTILI, P. (coord.). (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colección: Otras voces.

GIDDENS, A. (1993). La producción y la reproducción de la vida social. En A., Giddens. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrourtu, pp. 91-131.

GIROUX. H. (1994). Introducción. En P., Freire. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Planeta-Agostini.

_____ (2008). *Teoría y resistencia en Educación*. México, Siglo XXI Editores

GONZALEZ Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Ediciones Era. Colección: Problemas de México.

_____ (2001) La nueva universidad. *La universidad a debate*. México, STUNAM, 1, 5-27.

GRACIDA, R. E. M. (2004). *El desarrollismo*. México, UNAM. 5, Colección Historia Económica de México.

_____ (1994). *El programa industrial de la Revolución*. México, UNAM.

GUEVARA, N. G. (1988) *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México, ed. Siglo Veintiuno-Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM.

GUILLÉN, R. H. (2005). *México frente a la mundialización neoliberal*. México, Editorial Era.

HELLER, A. (1985). Sobre los roles. En A., Heller. *Historia de la vida cotidiana*. México: Grijalbo, 123-152

HEREDIA, C. A. & Purcell, M. E. (Equipo Pueblo). (1994) La Polarización de la Sociedad Mexicana: Una visión desde la base de las políticas de ajuste económico del Banco Mundial. México, [s.n.].

HIRSCH, J. (1998). *Globalización, Capital y Estado*. México, UAM-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Relaciones Sociales.

HUERTA, M. M. G. (2005, otoño). El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario. *Política y Cultura*, México, UAM-Xochimilco, Departamento de Política y Cultura, División de Ciencias Sociales y Humanidades, (24).

IBARRA, C. E. (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM-UAM-Iztapalapa- Centro de Universidades de América Latina, Colección Posgrado.

JACKSON, Ph. (1990). Opiniones de los profesores. En Ph., Jackson. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, pp.149-188

JIMÉNEZ, M.A. (coord.) (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. México, Plaza y Valdés.

JOYCE B. & Marsha Weil, *Contra el dogmatismo: Modelos Alternativos de enseñanza*, pp. 223-241

KATZ, C. (2010). *La economía marxista hoy. Seis debates teóricos*. Ediciones Maia, Madrid.

KUMAR, B. A. *Apología del Estado desarrollista*. CEIICH-UNAM.

KENT, S. R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, ed. Nueva Imagen.

LACLAU, E. & Mouffe, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid. Siglo XXI Editores.

LATAPÍ, P. *Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976*. Ed. Nueva Imagen.

LÓPEZ DE LA PARRA, M. (2000) *Facultad de Economía. 70 Años de historia académica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Economía.

LÓPEZ DE LA PARRA, M. (2002). *Los directores de la Facultad de Economía*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Economía.

LOYO, A. (coord). (1997). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)* México, Plaza y Valdés Editores, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

MARÍNEZ, B. A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá, Editorial Anthropos, convenio Andrés Bello.

MARINI, R. M. & Millán, M. (1995). *La teoría social latinoamericana*. Tomo III, México, Editorial El Caballito.

MARTÍNEZ, D. R. S. (1992). *Educación Superior y desarrollo Nacional*. México, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM (Colección: La estructura económica y social de México).

MARTÍNEZ, H. I. (2004, octubre-diciembre). *Perspectivas socioeconómicas de México después del desarrollismo y del Neoliberalismo. Una nueva economía política*, en *Problemas del Desarrollo*, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM, 35 (139).

MELGAR, A. M. (1994). *Educación Superior propuesta de modernización: una propuesta de la modernización de México*, México, ed. Fondo de Cultura Económica.

MENDIETA y NUÑEZ, L. (1980). *Ensayo Sociológico sobre la Universidad. México*, UNAM.

MONTEMAYOR, C. (2004). Globalización, educación y conocimiento (I). *Proceso*, México, 1468.

_____ (2004). Globalización, educación y conocimiento (II). *Proceso*, 1469.

NOLASCO, N. J. (2004). *La UNAM en el paradigma de la modernización educativa: los 90 su manifestación en las reformas a los planes y programas de estudio de Licenciatura*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.

OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). (1997) *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México, Educación Superior*. Francia, OCDE.

OLMEDO, C. F. (2004). *La formación académica y el ejercicio profesional del economista: análisis del Plan de Estudios 1974-1994*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.

PALLARES, R. M. (1952). *La Escuela Nacional de Economía. Esbozo histórico: 1929-1952*. México, Escuela Nacional de Economía, Universidad Nacional Autónoma de México.

PIÑA, O. J. M. (coord.). (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la Educación Superior*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM- Plaza y Valdés Editores.

REMEDI, E. (1991) *Desordenes, sentidos, signos de gestión: Voces de los sujetos*. Santiago: UNESCO.

RIBEIRO, L. *Geopolítica y Educación en México (¿Bases para un liderazgo o preludeo para una anexión?)* México, Coedición Centro interdisciplinario de Investigación y docencia en Educación Técnica, Ediciones El Caballito.

UAM-XOCHIMILCO. (2002, primavera). América Latina: estudios críticos de la ideología dominante. *Política y Cultura*. México, UAM-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Política y Cultura, 17.

RAJCHENBERG, E. & Fazio, C. (2000) *UNAM presente ¿y futuro?*, México, ed. Plaza y Janés.

RODRÍGUEZ, G. E. (1998, julio-diciembre). Crisis y fragmentación del Estado en México y América Latina. *Estudios Latinoamericanos*, México, FCPYS-UNAM, Nueva Época, V, (10), 85-105.

ROJAS, H. M. & Guerrero, G. M. E. (1989) *Análisis curricular de la Facultad de Economía 1970-1986*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

ROMO, G. H. (1997). *La Contrarrevolución Neoliberal en México*. México, Ediciones Era.

RUIZ DEL CASTILLO, A. (2002), *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* México, ed. Plaza y Valdés.

SAXE-FERNÁNDEZ, J. (1997, enero-marzo). Continuidad sexenal: reflexiones económico-militares. *Problemas del Desarrollo*, 28 (108), México, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM.

SAXE-Fernández; J. *Globalización: Crítica a un paradigma*. México, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM, Plaza y Janés.

SAXE-FERNÁNDEZ, J. & Gian Carlo Delgado-Ramos. (2003). *Banco Mundial y desnacionalización integral en México*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM. Colección: El Mundo Actual: Situación y Alternativas.

_____ *Globalización, imperialismo y clase social*. Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen Hvmánitas.

_____ (2004). *Tercera vía y neoliberalismo*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

SILVA, H. J. (1974). *Una historia de la Universidad y sus problemas*, México, Siglo XXI Editores. Colección: Historia.

SOLIS, V. M. (1989, julio). Repercusiones del proceso de modernización en la Educación Superior. *Gaceta Académica*. México, sindicato Independiente de los Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, 9-12.

SOTELO, V. A. *Neoliberalismo y educación. La huelga en la UNAM a fines de siglo*. México, Ediciones El Caballito.

TELLO, M. C. & Cordera, R. (1981). *México disputa por la nación: perspectivas y opciones del desarrollo*. México, Siglo XXI Editores.

TELLO, M. C. & Ibarra, J. (2012). *La revolución de los ricos*. México, UNAM.

TORRES, L. J., Economía y cultura. Del reino de los sublime al universo de la mercancía. *El estado crítico de la cultura*, p. 128.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, FACULTAD DE ECONOMÍA. (1993) *Plan De estudios para la licenciatura en Economía*.

WALDO, M. Y. *Et al.* (2009). *Yo soy huelguista y soy de la UNAM. Análisis y reflexiones sobre el movimiento universitario de 1999-2000*, México.

VALENZUELA, F. J. (1991). *Crítica del modelo neoliberal*. México, Facultad de Economía, UNAM, pp. 160.

VILAS, C. M. (2000) *El Estado en la Globalización*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. Colección: El Mundo Actual: Situación y Alternativas.

VUSKOVIC, B. P. (1990). *La crisis en América Latina. Un desafío continental*. México, Siglo XXI Editores-Editorial de la Universidad de las Naciones Unidas. Biblioteca América Latina: actualidad y perspectivas.

ZEMELMAN, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México, coedición Siglo XXI Editores-Universidad de las Naciones Unidas. Biblioteca América Latina: Actualidad y perspectivas.

Anexos

- Plan de estudios, Sistema Escolarizado, 1994.
- Plan de estudios, Sistema de Universidad Abierta, 2007.



PLAN DE ESTUDIOS (SISTEMA ESCOLARIZADO)

El plan de estudios tiene dos núcleos: Básico y Terminal. El primero se orienta a brindar los conocimientos esenciales que requiere la formación del economista, y el segundo busca profundizar la formación teórica e iniciar su práctica profesional en un área determinada.

Núcleo Básico. Está estructurado por dos grandes áreas de formación esencial: por un lado, la referida a la ciencia económica, donde se agrupan las áreas académicas de Teoría Económica, Economía Política, Historia y Pensamiento Económico y Teorías Aplicadas; y por otro, la de conocimientos instrumentales de Análisis Económico, que se conforma por las áreas académicas de Métodos Cuantitativos, Instrumentales, de Investigación y Análisis Económico y, finalmente, la de Economía Mexicana.

Dentro del *Núcleo Básico* se tiene un primer nivel donde la enseñanza posee un carácter teórico-conceptual, que abarca la primera parte de la carrera y tiene como objetivo dotar al estudiante del lenguaje, los métodos y los instrumentos indispensables aceptados en la formación del economista.

El segundo nivel del *Núcleo Básico* se orienta a aspectos relacionados con la aplicación de los fundamentos indispensables de la economía en los diversos ámbitos de la profesión.

Al inicio del *Núcleo Terminal* se pedirá que el alumno presente constancia de conocimiento de inglés a nivel de comprensión de lectura, y del manejo eficiente de un procesador de textos, una hoja de cálculo y un paquete para elaborar gráficas.

Núcleo Terminal. Está integrado por un conjunto de asignaturas, cuyo objetivo es que el alumno amplíe su formación teórica en el área que él decida.

Las áreas a elegir son: Historia y Desarrollo Económico, Economía Pública, Economía de la Empresa, Economía Cuantitativa, Economía Internacional, Posgrado, Docencia e Investigación. En cada área el alumno cursará 14 asignaturas, cuatro serán de profundización teórica; cuatro recomendadas por un tutor, de acuerdo con la investigación que el alumno realice como tesis, y las seis restantes serán optativas. En este periodo de estudio debe desarrollar un trabajo escrito para su examen profesional, realizar una práctica profesional y cumplir a la vez con el Servicio Social. Estas actividades son requisito para egresar de la Facultad y concluir la carrera.

En cuanto a la seriación, su objetivo primordial es que el alumno avance en forma integral y coherente a través de los distintos niveles de conocimiento que exige la estructura del plan de estudios.

En el *Núcleo Básico*, durante los tres primeros semestres, no existirá ninguna exigencia de acreditación de los semestres anteriores. Para inscribirse al cuarto semestre será requisito haber acreditado todas las asignaturas del primero; para ingresar al quinto semestre, todas las del segundo; y para el sexto semestre, todas las del tercero.

Existe seriación de asignaturas específicas que posibilita los conocimientos propios de las asignaturas previas.

Para ingresar al *Núcleo Terminal* se deberá reunir 190 créditos del Núcleo Básico que equivalen a 80% del mismo.

ECONOMÍA
FACULTAD DE ECONOMÍA
Total de créditos: 366

PRIMER SEMESTRE

06 Historia Económica General
06 Economía Política I
06 Introducción a la Teoría Económica
08 Introducción a Métodos Cuantitativos
06 Contabilidad General y de Costos
06 Investigación y Análisis Económicos I
02 Taller de Economía Cuantitativa I

SEGUNDO SEMESTRE

06 Historia Económica General II
06 Economía Política II
06 Teoría Microeconómica I
08 Matemáticas I
06 Contabilidad Social
06 Investigación y Análisis Económicos II
02 Taller de Economía Cuantitativa II



<p>TERCER SEMESTRE 06 Historia del Pensamiento Económico 06 Economía Política III 06 Teoría Microeconómica II 08 Matemáticas II 06 Análisis e Interpretación de Estados Financieros 06 Investigación y Análisis Económicos III 02 Taller de Economía Cuantitativa III</p>	<p>CUARTO SEMESTRE 06 Historia Económica de México I 06 Economía Política IV 06 Teoría Macroeconómica I 08 Estadística 06 Formulación y Evaluación de Proyectos 06 Investigación y Análisis Económicos IV 02 Taller de Economía Cuantitativa IV</p>
<p>QUINTO SEMESTRE 06 Historia Económica de México II 06 Economía Política V 06 Teoría Macroeconómica II 08 Introducción a la Econometría 08 Economía Industrial o Economía Agrícola 06 Investigación y Análisis Económicos V 02 Taller de Economía Cuantitativa V</p>	<p>SEXTO SEMESTRE 06 Economía Mexicana I 06 Estructura Económica Mundial 06 Economía Internacional 06 Teoría Monetaria y Política Financiera 06 Finanzas Públicas 06 Desarrollo Económico 02 Taller de Economía Cuantitativa VI</p>
Núcleo Terminal	
<p>SÉPTIMO SEMESTRE 06 Economía Mexicana II 06 Asignatura Clave 06 Asignatura Tutorial 06 Optativa Libre</p>	<p>OCTAVO SEMESTRE 06 Asignatura Clave 06 Asignatura Tutoría 06 Optativa Libre 06 Optativa Libre 12 Trabajo de Examen Profesional I</p>
<p>NOVENO SEMESTRE 06 Asignatura Clave 06 Asignatura Tutoría 06 Optativa Libre 06 Optativa Libre 12 Trabajo de Examen Profesional II</p>	<p>DÉCIMO SEMESTRE 06 Asignatura Clave 06 Asignatura Tutoría 06 Optativa Libre 12 Trabajo de Examen Profesional III</p>
Áreas de Concentración del Núcleo Terminal y Áreas Básicas que las soportan:	
Historia y Desarrollo Económico	
Economía Política* Historia Económica*	Teoría Económica*
Economía Pública	
Teoría Económica* Teoría Aplicada* Economía Política	Matemáticas* Análisis e Investigación
Economía de la Empresa	
Teoría Económica* Contabilidad y Administración	Matemáticas
Economía Cuantitativa	
Matemáticas* Teoría Económica*	Economía Política* Análisis e Investigación
Economía Internacional	
Teoría Económica* Teoría Aplicada* Economía Política	Matemáticas* Análisis e Investigación
Posgrado, Docencia e Investigación	
Teoría Económica* Matemáticas*	Economía Política*

*Las áreas señaladas serán las que ofrezcan las asignaturas de profundización teórica y el paquete de materias obligatorias.



PLAN DE ESTUDIOS (SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA)

El plan de estudios comparte los principios básicos del plan de estudios del Sistema Escolarizado de la Facultad de Economía, adecuando contenidos y cargas para su funcionamiento a través de la semipresencialidad y la distancia. Éste es un plan de estudios compatible con el perfil del estudiante que trabaja y que en la mayoría de los casos tiene ya estudios superiores concluidos o en proceso.

Está segmentado en dos grandes núcleos: el básico, con un total de 210 créditos y 35 asignaturas obligatorias, y el terminal o de preespecialización, con 90 créditos y 15 asignaturas: cinco obligatorias de elección y diez optativas generales.

Núcleo básico

Está conformado por las siguientes áreas de conocimiento:

- Economía Política
- Historia Económica
- Herramientas
- Métodos Cuantitativos
- Teorías Aplicadas
- Teoría Económica

El núcleo terminal consta de cuatro líneas de estudio:

- Economía de la Empresa y Financiera
- Economía Pública
- Economía Internacional
- Crítica de la Economía Política

Para concluir el núcleo terminal, además de las cinco asignaturas obligatorias, el alumno tiene que cursar otras diez optativas, para lo cual tiene varias posibilidades:

- Cursar una o varias, dentro de la misma línea de estudio donde cursó las optativas de elección.
- Cursar una o varias de las asignaturas ofrecidas por otras líneas de estudio.
- Cursar una o varias de las asignaturas de temas selectos, vinculadas a las Áreas de Conocimiento del Núcleo Básico.
- Cursar una o varias asignaturas en el sistema presencial de la Facultad de Economía de la UNAM.
- Cursar hasta cuatro asignaturas en otra Facultad de la UNAM.

Para tener derecho de inscripción a las asignaturas del núcleo terminal, el estudiante deberá haber aprobado 150 créditos.

El alumno del SUA tiene la posibilidad de inscribir asignaturas, tanto en la modalidad semipresencial como a distancia, en la combinación que prefiera, o bien, cursar todas las asignaturas en una sola modalidad.

Por otra parte, podrá aprovechar el programa de movilidad estudiantil para realizar y acreditar estudios que realice en otra universidad nacional o extranjera.

ECONOMÍA - SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA
FACULTAD DE ECONOMÍA
Total de créditos: 366

PRIMER SEMESTRE

06 Economía Política I: Categorías Fundamentales de la Economía Política: Clásicos y Marx
06 Introducción a la Teoría Económica
06 Álgebra e Introducción a la Geometría Analítica Plana
06 Estadística Descriptiva e Indicadores Económicos
06 Introducción a la Investigación y Análisis Económico: Metodología de la Investigación

SEGUNDO SEMESTRE

06 Economía Política II: Valor, Precio, Dinero y Circulación
06 Historia Económica General I
06 Teoría Microeconómica I: Demanda, Oferta y Mercado
06 Cálculo Diferencial e Integral
06 Contabilidad General



TERCER SEMESTRE

06 Economía Política III: Circuitos de Capital, Acumulación y Capital Financiero
06 Historia Económica General II
06 Teoría Microeconómica II: Mercados Imperfectos y de Factores
06 Cálculo Diferencial Multivariado y Álgebra Lineal
06 Análisis de Estados Financieros

QUINTO SEMESTRE

06 Teoría Macroeconómica I: Modelos Clásico, Keynesiano e IS/LM
06 Introducción a la Econometría
06 Investigación y Análisis Económico Regional
06 Historia del Pensamiento Económico
06 Derecho Económico

SÉPTIMO SEMESTRE

06 Análisis de la Economía Mexicana II
06 Teoría Monetaria y Política Financiera
06 Economía del Crecimiento y Desarrollo
06 Investigación y Análisis de la Economía y el Medio Ambiente
06 Economía Internacional II

NOVENO SEMESTRE

06 Optativa de Elección
06 Optativa de Elección
06 Optativa General
06 Optativa General
06 Optativa General

CUARTO SEMESTRE

06 Historia Económica de México
06 Organización Industrial I: Poder de Mercado, Eficiencia y Bienestar
06 Probabilidad y Estadística
06 Cuentas Nacionales
06 Investigación y Análisis Económico Sectorial

SEXTO SEMESTRE

06 Teoría Macroeconómica II: Consumo, Inversión, Demanda y Oferta de Dinero
06 Series de Tiempo
06 Análisis de la Economía Mexicana I
06 Finanzas Públicas
06 Economía Internacional I

OCTAVO SEMESTRE

06 Optativa de Elección
06 Optativa de Elección
06 Optativa General
06 Optativa General
06 Optativa General

DÉCIMO SEMESTRE

06 Optativa de Elección
06 Optativa General
06 Optativa General
06 Optativa General
06 Optativa General

Línea de Estudio de Economía de la Empresa y Financiera

06 Matemáticas Financieras
06 Formulación y Evaluación de Proyectos
06 Sistema Financiero Mexicano
06 Administración Financiera
06 Administración de Empresas
06 Administración Estratégica

06 Derecho Empresarial y Mercantil
06 Mercado de Capitales
06 Mercado de Valores
06 Mercadotecnia
06 Planeación Financiera

Línea de Estudio de Economía Internacional

06 Macroeconomía Abierta
06 Operaciones de Comercio Exterior, Marco Institucional y Fiscal
06 Derecho Económico Internacional

06 Finanzas Internacionales
06 Estrategias de Comercio Internacional
06 Negociaciones Internacionales
06 Procesos de Integración en la Globalización

Línea de Estudio de Economía Pública

06 Economía Pública
06 Teoría Macroeconómica III
06 Política Económica
06 Economía del Sector Público en México
06 Elección Pública
06 Banca Central y Política Monetaria

06 Federalismo Hacendario
06 Hacienda Pública Estatal y Municipal
06 Planeación, Programación y Presupuestación
06 Política Social
06 Taller de Práctica Hacendaria

Línea de Estudio de Crítica de la Economía Política

06 Las Teorías de las Crisis en el Capitalismo
06 El Capitalismo en el Siglo XX
06 La Teoría de la Renta: Agrícola, Suelo Urbano y Petrolera
06 Desarrollos Recientes de la Teoría del Valor, Trabajo y Precios

06 Teorías Sobre el Intercambio Internacional
06 Crisis Económica: Teoría y Evidencia Empírica
06 Economía Política del Trabajo Asalariado