

# LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO: FRAGMENTACIÓN Y DESIGUALDAD EDUCATIVAS

AXEL DIDRIKSSON T.\*

## INTRODUCCIÓN

Cuando se carece de una política educativa acorde a su tiempo, sistemática y coherente, orientada hacia la constitución de una plataforma endógena y sustentable de producción de conocimientos, así como de articulaciones organizacionales para impactar desde éstas el desarrollo económico, lo que se produce es la fragmentación del sistema institucional de aprendizajes, de conocimientos y saberes, así como la profundización de la desigualdad social y educativa. Esto es lo que ocurre en México, como ejemplo de una equivocación estructural que proviene, desde hace décadas, de la identidad histórica y actual de su sistema político y económico.

La tesis principal que se sostiene en este capítulo es que existe una condición de fragmentación en el sector más importante de agregación de valor en conocimientos y aprendizajes: las universidades públicas. Esto tiene como resultado una profunda diferenciación entre las regiones, estados e instituciones (que cuentan con más o menos recursos, carencias de infraestructura y desarrollo, procesos curriculares obsoletos y tradicionales, y un escaso aprovechamiento de la “inteligencia social”), con diferentes o constantes niveles de ingobernabilidad y conflictividad, pero sobre todo con la falta de cambios sistemáticos y consistentes que puedan incidir en un mejoramiento dinámico de la inclusión y la calidad de vida en estas latitudes e instituciones, vitales y cada vez más importantes en una sociedad que se construye en base a la producción y distribución de conocimientos hacia la sociedad y la economía.

El marco conceptual y teórico de sustento de este trabajo está definido por un enfoque de política económica y de investigación sobre la educación

\* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.

superior, para realizar un balance de las críticas consecuencias que se derivan de una profunda diferenciación social y de la falta de pertinencia y responsabilidad de las universidades, concentrada en su escasa y cada vez más marginal capacidad para formar liderazgos y profesionales que incidan en la solución de los grandes problemas nacionales, producir conocimientos relacionados con un valor agregado de carácter social, desde la investigación que realizan, y propiciar la innovación y una praxis que sea favorable a un desarrollo con equidad, igualdad, democracia y sustentabilidad, siendo estas organizaciones de bien público y social, que deben garantizar un derecho humano fundamental, como lo es el educativo. Contamos por supuesto, con excepcionales ejemplos de buenas prácticas de universidades e instituciones de educación superior, porque como siempre nada es sólo blanco y negro.

En la parte final de este trabajo se presentan algunas conclusiones con el objetivo de discutir la posibilidad de construir una plataforma de discusión sobre la necesaria redefinición de la política pública hacia una verdadera reforma universitaria que se requiere en el país. Asimismo que, se plantee la articulación entre los factores que relacionan la educación, los conocimientos y el desarrollo económico y social, y no mantenga la actual fragmentación del sistema.

#### UNIVERSIDAD Y DESARROLLO: EL ALEJAMIENTO DE LOS ESCENARIOS DEL DEBATE

En este capítulo se aborda el caso de la educación superior en México durante los años que van del presente siglo. La tesis que se sostiene es que durante estos años, se puede comprobar una falta de coherencia en las políticas de los sucesivos gobiernos del PAN y del PRI, junto con otros partidos que han sido rémoras o subsidiarios de éstos, y que han provocado la fragmentación del sistema de educación superior en islas de obsolescencia y estancamiento. Pero sobre todo la falta de una visión estratégica y sostenida respecto de factores sustanciales que han probado ser eficaces para articular y construir una plataforma de producción endógena de conocimientos, de ciencia y tecnología, y un sistema nacional de innovación. Estas condiciones nacionales no provienen sólo de la falta de una coherente planeación gubernamental, porque también son responsabilidad de las mismas universidades.

Desde lo que va de este siglo, México ha continuado sosteniendo una política de integración subordinada, de puertas abiertas y, de manera muy evidente, bajo el dominio de la economía de Estados Unidos. Esto se ha presentado como un modelo de desarrollo de transferencia de tecnología y

métodos de administración y de diseño de políticas económicas, con la pretensión de que con ello se puede dinamizar el crecimiento industrial y tecnológico. Sin embargo, esto ha collevado una fuerte dependencia e inferioridad respecto de las industrias y del potencial de agregación de valor desde conocimientos producidos desde adentro, alejándonos de las decisiones que impulsan las empresas transnacionales de punta y de liderazgo científico y tecnológico.

Esta política que podríamos denominar de “ahorro de costos fijos”, se sustenta en la precarización laboral, los precios bajos para ciertos sectores de consumo y raquíuticos salarios, lo que ha permitido mantener la idea de una economía “emergente” de mediana competitividad, con la ilusión de que en algún momento se alcanzarán tasas deseables de desarrollo e innovación, similares a las que se presentan en algunos países del Pacífico Asiático, a través de una expansiva apertura económica de sus principales industrias.

El resultado para México, no obstante, ha sido una economía de desintegración vertical y horizontal: vertical en el sentido económico sustentada en bajos costos, una baja inversión en la pequeña y mediana industria, en la dependencia tecnológica y de conocimientos; y, horizontal en un sentido organizacional, en las instituciones que difunden y generan conocimientos, en lo fundamental, las universidades públicas que son las principales concentradoras de las capacidades y la experticia para lograrlo.

Este proceso de desintegración económica y social, es contrario al que se presenta en otros países, en donde se tiende a la integración productiva y económica, en donde se dinamizan sus universidades y centros de innovación científico-tecnológica (ciertamente con enfoques de mercado), imponiendo precios de competitividad y subsidiando cadenas de valor que concentren talento humano y absorban lo mejor de la inteligencia social de muchos países. El papel de las universidades —en el marco de esos contextos— se ha venido transformando de manera radical, sobre todo porque se ha requerido impulsar cambios de fondo en sus plataformas organizacionales, con nuevos procesos de aprendizaje y espacios multimedia y uso de tecnología de sistemas complejos de información, generando áreas de conocimiento interdisciplinario, y sobre todo muy amplias capacidades de articulación con la sociedad y la economía.

Esto se ha presentado desde modelos muy bien diferenciados:

- a) El económico y de mercado, con enfoques corporativistas y empresariales, bajo esquemas como los de “World Class University”, “Research University”, “Entrepreneurial University”, que se han calificado como de “capitalismo académico” (Leisle y Slaughter, 2007).

- b) El de innovación social o de liderazgo (Flagship University), que se plantea cambios institucionales con un enfoque de innovación con vinculación social y contempla la generación de un conocimiento de bien público (cfr. Aubrey, 2016).
- c) El de responsabilidad y compromiso social, que relaciona a la universidad en su determinado contexto social, con orientaciones hacia la interculturalidad, el vínculo con la comunidad, de amplio acceso social y democratización (cfr. Vessuri y Sverker, 2007).

El estudio de la relación entre la educación y el desarrollo económico es un área de trabajo académico y de investigación que, desde hace décadas, hace referencia a una muy amplia literatura que tiene que ver con los cambios que se presentan en las instituciones de educación superior, de manera especial en las universidades de investigación y en aquellas que tienen perfiles de egreso relacionados con áreas de punta de la innovación científico-tecnológica, y su vinculación con el mercado de procesos y productos relacionados.

En el contexto de los países más desarrollados, a ello se le ha conceptualizado como la transición hacia una “sociedad” o “economía del conocimiento”,<sup>1</sup> en su fase de globalización. Por ejemplo, la demostración de la incidencia de políticas públicas que han enfatizado en la necesidad de la efectividad de esta transición, se ha mostrado en ejemplos nacionales o regionales (y aún lo siguen siendo) en algunos países del Asia Pacífico (de manera destacada: Japón, China y Corea del Sur), del norte de la Europa occidental (Alemania, Finlandia, Suecia y Noruega), y aun en otros emergentes como India, Sudáfrica o Brasil.

La mayoría de otros países que han seguido las políticas y las presiones de los organismos internacionales, financieros, o que adoptaron en su momento las definiciones de lo que se conoció como el “Consenso de Washington”, se mantienen atados y en fase de imitación o de “catching up” a las políticas neoliberales de las empresas transnacionales, de los sistemas financieros que los sujetan a transacciones de deuda de montos infinitos, como en el caso de México, siguen sin poder arrancar ya no digamos a una sociedad del conocimiento, sino a superar el atraso de una ignorancia social generalizada, como en algunos países de África o de América Latina y el Caribe. En estos países, esta condición esencial de relación de la universidad con el desarrollo se da de manera muy ubicada y localizada, pero en general de forma fragmentada.

<sup>1</sup> Véase Didriksson, *Universidad y sociedades del conocimiento*, México, UNESCO-México, 2007.

La perspectiva de considerar los procesos y productos de la educación, la ciencia y la tecnología, como efectos “marginales” o “exógenos”, como “externalidades” distintas a las principales variables de efecto “macroeconómico” en la productividad y la economía, se ha presentado como el principal enfoque que resalta la importancia de la educación desde el mercado o los intereses particulares, y lo positivo de la aplicación del conocimiento en el desarrollo sólo cuando éste deriva en un beneficio de tipo personal, o en el que se refleja en la relación del valor social que tiene el producto respecto del precio en el mercado, porque se presentan bajo la forma de “externalidades positivas” (*spillovers*), por ejemplo, hacia las mismas universidades e instituciones productoras de conocimiento, de investigación e innovación.

Así, desde la perspectiva de la política pública y de la economía política, la educación y los factores relacionados con el incremento del valor de los conocimientos en el desarrollo, han sido considerados tanto como una inversión como parte de un bien de consumo, siempre de forma diferenciada. Esta diferenciación en el estudio de los indicadores de realización de las variables conocimiento y educación, ha justificado las brechas entre los países, regiones y localidades, porque permite determinar, a partir de ella, los niveles de inversión y manejo de los costos per cápita en correspondencia con las tasas de crecimiento, de oferta de la mano de obra educada o de sus requerimientos, sus relaciones de movilidad ocupacional de oportunidades laborales y de ingreso con sus grados educativos y de tasas de retorno relacionadas con sus niveles de productividad.

Sin embargo y de forma comparada, desde la crisis del 2009 hasta ahora, se empezó a mostrar la fragilidad de las economías desarrolladas para emprender de forma sustancial el paso de una economía posindustrial a una de prevalencia del valor agregado derivado de la organización y gestión del conocimiento moderno y de las universidades.

El fracaso económico de entonces derivó en una contracción fiscal mundial y afectó de forma severa los recursos orientados hacia el desarrollo de las universidades, cuando éstas representaban el corazón simbólico de la era moderna y sus aspiraciones, porque aparecían como emblemáticas de lo mejor de la producción del conocimiento, la información y la innovación que se enlazaría con la prosperidad y la productividad.

Desde la crisis de 2009, en lugar de inaugurar una nueva fase de prosperidad asociada a los conocimientos y a la ciencia, se presentó, por el contrario, el inicio del fin de la era posindustrial y transnacional, profundizando los niveles de concentración del capital, pero también agudizando la desigualdad social mundial (Piketty, 2016; Murphy, 2016).

Algunos indicadores pueden ser demostrativos al respecto: hacia finales de los años noventa, alrededor de 30% o más del grupo de edad de 19 años

se encontraban estudiando un nivel de educación superior. En el año 2000, ya existían 100 millones de estudiantes en ese nivel a nivel mundial, para 2025 habrá 262 millones. No obstante, 25% de los estudiantes no alcanzaba a terminar sus estudios o desertaban en algún momento de su carrera (*drop out*) de forma permanente, y no alcanzaban a ubicarse en un trabajo relacionado con su grado académico. Lo peor era que los que se mantenían dentro del sistema educativo superior, tampoco mostraban un mejoramiento de sus niveles de razonamiento o comprensión durante su primer y segundo año de sus estudios, y en general su nivel de aprendizaje alcanzado era muy pobre. Para México la diferencia de oportunidades del quintil más rico respecto del quintil más pobre, del grupo de edad correspondiente a educación superior, es alrededor de un 70 por ciento.

Los procesos localizados de innovación y creatividad, por ejemplo en ciencias y artes, en el contexto de las sucesivas crisis y fluctuaciones económicas, empezó a disminuir de forma dramática respecto de décadas anteriores, en algunos países. De acuerdo con el índice per cápita de registro de patentes en Estados Unidos, el mismo había alcanzado su más alto nivel en 1914, a lo que se agregó después el descubrimiento del DNA y la doble hélice (Crick y Watson) en 1953. Desde entonces prevalece la obsolescencia, el mejoramiento de productos o la innovación por secuencia de mejoramiento o de imitación, más que el descubrimiento de fronteras, sobre todo en los países que parecen como desarrollados.

Asimismo, a pesar de que las universidades expandieron su matrícula (como se ve en los datos que se han presentado con antelación), de entonces a la fecha, la productividad de la investigación per cápita ha declinado de manera inversamente proporcional. Menos de 20% de los académicos relacionados con la investigación y la docencia producen resultados de investigación relevante, y a mayor grado de inversión en I&D por país, menor el índice de éxito en la investigación llevada a cabo, comparada con lo que ocurría en épocas anteriores.<sup>2</sup>

El texto que se cita aquí como referencia, aborda la caída de la producción de conocimientos y aprendizajes sobre todo en la parte de las humanidades y las artes (pp. 100-107), cuestión muy significativa dado que por lo regular este indicador suele no aparecer como relevante en los índices de citas y *rankings* mundiales, frente a una tasa sostenida de incremento de la burocratización de las instituciones relacionadas, como en las universidades (pp. 61 y 107).

Lo anterior se entiende así porque la transformación de la gestión y la organización del conocimiento no está definida sólo por un condicionamiento

<sup>2</sup> Véase por ejemplo <[www.ashgate.com/pdf/ebooks/9781472425379Table1\\_1.pdf](http://www.ashgate.com/pdf/ebooks/9781472425379Table1_1.pdf)>.

de tipo económico, sino desde su inserción en un sistema complejo de articulaciones de instituciones, gobiernos y actores de múltiples intereses, que no depende de manera exclusiva de lo que lleva a cabo el sistema educativo *per se*. Y, esto es así, porque el objeto del nuevo conocimiento de valor social se está articulando a una dinámica contradictoria y desigual de la crisis global/local y se expresa de manera constante en el requerimiento de *una reforma sustancial en el pensamiento*, en las formas y contenidos del aprendizaje, en los instrumentos y tecnologías que se usan para obtener y procesar datos, y en la gestión de los nuevos paradigmas de producción del conocimiento, en donde la universidad se vuelca en la sociedad y organiza en nuevas bases de *comprensión*, formación, procesos, contextos y soluciones a la vida cotidiana para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Es lo que ahora se conoce como el paso del Modo 2 (Gibbons *et al.*, 2007) al Modo 3 de producción del conocimiento. Lo anterior no depende, ni con mucho, tan sólo por organizar un currículum por “competencias”, como se puede comprender, a pesar de que el término está tan “de moda” en México.

Dado el carácter del periodo actual (en el que nada ha dejado estar como preexistente, junto a lo que ahora es volátil, líquido y ambivalente), están proliferando y radicalizándose, a nivel mundial, movimientos alternativos y de resistencia que demandan el uso libre y creativo, gratuito y socialmente igualitario de los sistemas educativos, que se pronuncian, de manera suficientemente enfática en favor de que la educación y los conocimientos que construye y que se organizan en muy amplios sectores de la sociedad, grupos, redes e instituciones, estén debidamente regulados y orientados como un derecho humano, y que además los mismo propicien una política de ciencia y tecnología promisorias que pueda estar vinculada a objetivos y programas de bienestar general y de creatividad colectiva. En una “sociedad inteligente del conocimiento”,<sup>3</sup> la creación de riqueza desde los activos de la ciencia y la tecnología está socialmente comprometida y movilizadora a favor de alcanzar el aseguramiento de altos niveles de calidad y bienestar de su población, y de la realización de una colectividad altamente participativa.

En el actual y efímero (“líquido”, como lo define Bauman; 2001) estadio social que mezcla riesgos, extremismos políticos y religiosos, emergencias ambientales constantes, retrocesos económicos que se padecen y se multiplican, que se ubican en todas partes y tienen puntos de contacto, de dominio centralizado, de subordinación o bien, por su contrario, de reedificación social (en donde destaca la emergencia de gobiernos alternativos, pluriculturales y de visión ciudadana, como algunos de los que existen en América Latina y el Caribe, y que se presentan como puntos de rupturas sociales desde

<sup>3</sup> Véase United Nations Organization, *Rebuilding Knowledge Societies*, UN, Nueva York, 2009.

otra racionalidad, que muestra que no todo está acabado, ni es tampoco incierto, cuando nos encontramos en este largo —pero también creativo— *periodo de transición estructural de onda larga*), que se presenta desde paralelogramos de fuerzas diferenciadas, que tiene efectos y causas desiguales entre lo que está surgiendo y lo que está en ciernes; en dónde el carácter y orientación que asumen las políticas públicas y las instituciones universitarias, culturales y las relacionadas con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, llegan a ser determinantes para definir el sentido que se adopte respecto al tipo de sociedad a la que se aspira... , hay que pensar sobre lo que viene y aprender rápidamente (*learning to become*) respecto de los múltiples escenarios que se perfilan.

Otros autores han presentado, en una perspectiva contrastante, esta transición hacia sociedades de la informatización o del conocimiento, desde su exacto contrario: la constitución de *una sociedad de la ignorancia*. La tesis central que se ha desarrollado por diversos autores (por ejemplo, Mayos y Brey, 2011), es que con el aumento del saber social se está presentando, de forma similar, una “inevitable obsolescencia cognitiva”:<sup>4</sup>

Manteniéndonos al margen de conocidas tesis apocalípticas, sostenemos que la obsolescencia cognitiva que el crecimiento exponencial del conocimiento disponible ha producido en los individuos no amenaza tanto su campo profesional y especializado, sino sobre todo las coordenadas generales que éstos precisan para decidir de manera democrática y con conocimiento de causa sobre los procesos crecientemente complejos que configuran la vida humana actual. Por eso la otra cara de la sociedad del conocimiento es, sobre todo, “la sociedad de la incultura” y “de la ignorancia” (pp. 34-35).

Todo ello tiene trascendencia desde el lugar desde donde tradicionalmente se pensaba se generaban los conocimientos y el saber: el sistema educativo o desde la educación, pero que ha empezado a cambiar también de forma extraordinaria (pp. 73, 130, 186).

<sup>4</sup> “En los últimos siglos, y salvando oscilaciones puntuales, la producción de información, saber o conocimiento ha tendido a crecer a largo plazo según una progresión geométrica (1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 81, 100, 121... ,  $0 \times$  al cuadrado). En cambio, las mejoras de las posibilidades de los individuos para poder procesar ese conocimiento ha aumentado (tan sólo y en el mejor de los casos) en progresión aritmética (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22...  $0 \ 2X$ )... Parece, pues que sobre las sociedades avanzadas se cierne un “proceso malthusiano en el saber”, que afecta al conocimiento y sus culturas democráticas. Debido al indudable éxito de la sociedad del conocimiento y los grandes progresos cognitivos modernos, a mediano plazo se corre el riesgo de que el saber producido de manera colectiva pueda superar las capacidades cognitivas individuales de la gente e, incluso, poner en dificultades las sociedades democráticas” (Introducción, p. 29).

Otro autor, Daniel Innerarity (2011), ha conceptualizado esta tendencia contradictoria como la transición hacia una “sociedad del desconocimiento”, esto es:

Una sociedad cada vez más consciente de su no-saber y que no progresa aumentando sus conocimientos sino aprendiendo a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre [...] Aparecen nuevas y diversas formas de incertidumbre que no tienen que ver con lo que aún no conocemos, sino con lo que no puede conocerse. No es verdad que estemos en condiciones de generar el saber correspondiente para cada problema que surja [...] La sociedad del conocimiento se puede caracterizar precisamente como una sociedad que ha de aprender a gestionar ese desconocimiento (pp. 159, 161).

En esta sociedad del desconocimiento, ocurre un desaforado avance de la ciencia y la tecnología que ha resuelto problemas antes no comprendidos, pero que ha abierto una brecha que se agiganta en la comprensión de otros provocados por la propia ciencia o la política pública, los gobiernos o la misma sociedad en su desigual y minoritaria participación consumista, y por la gran complejidad e incertidumbre que se cierne sobre la tierra compartida, en el marco de crecientes contradicciones y desigualdades, aún, pero sobre todo, en los países que otrora aparecían como los más “desarrollados”.

Esto ha dejado de ser cierto desde la perspectiva conceptual de un “desarrollo” que utilizaba como variables las de crecimiento, productividad, competitividad y renta per cápita (como el que presentaba la teoría del “capital humano”), frente a otro que sustenta sus variables de análisis en el logro de un “desarrollo humano” de manera integral: educación, bienestar, respeto, tolerancia, etcétera.<sup>5</sup>

Esta confusión de lo que ocurre en el entorno de nuestras vidas, en donde lo que se reconocía como un camino a transitar se ha transmutado en una secuencia de crisis económicas, financieras y de desesperación colectiva (como lo muestran los millones de “indignados”, de desempleados, de desesperados y Ninis, y los otros tantos de miles de migrantes depauperados y explotados) que no hacen del conocimiento una solución, sino un recurso faltante que se presenta de forma desgarradora como parte de un tipo de “enajenación”, ahora de tipo informática, o de ultraspecialización, que depende directamente del exceso de información, que crea ignorancia y evita la comprensión del actual estado de cosas y sus perspectivas.

<sup>5</sup> Véanse, por ejemplo, las 17 Metas para un Desarrollo Sustentable (SDG's, por sus siglas en inglés) que ha estado difundiendo la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016).

Así, lo que resulta ser una tendencia pesada de más largo alcance, hace referencia más bien a la imposición de *una economía del conocimiento (sobre la base del incremento del desconocimiento global)*, que depende centralmente de la producción científica y tecnológica, como un *conglomerado* no dependiente de un país, o de un sector de la sociedad, sino de la concentración de intereses en una economía de dominio de un nuevo capital *global*, en una tendencia de reproducción ampliada de la ignorancia y de la desigualdad.

En las economías dominantes de esta globalidad cada vez más excluyente, la realización de la ciencia no está sujeta a la generación de saberes de parte de las universidades (con todo y que éstas siguen manteniendo un papel único sobre todo por su capacidad para generar aprendizajes organizados en disciplinas o en áreas determinadas del trabajo académico y educativo, sin los cuales la ciencia no podría existir en el sentido moderno (Didriksson, 2007), porque la producción de conocimientos y tecnologías ya no está desarrollándose en exclusividad en los ámbitos de la universidad, sino en la sociedad, en las empresas,<sup>6</sup> en grupos de trabajo, ONG, laboratorios, redes sociales, comunidades, etcétera.

Resulta importante subrayar, entonces, que una economía del conocimiento no funciona (como se pensaba en el pasado) sólo desde la perspectiva de una relación directa y unidimensional de la universidad con la empresa, con el soporte del gobierno (la muy conocida “triple hélice” —Etzkowitz, 2016—, porque el contexto de aplicación de los conocimientos se ha vuelto ahora mucho más complejo, cuando se ha impuesto una condición de sustentabilidad de los conocimientos como bien público y de beneficio social, frente a su extrema mercantilización), para que puedan alcanzarse bases de desarrollo de una *sociedad* del conocimiento.

Siendo esto así, la economía del conocimiento busca apropiarse de los resultados de la creación académica, intelectual, artística, experimental, básica o aplicada que llevan a cabo los actores que producen y transfieren conocimientos en las formas más inverosímiles que se puedan imaginar *de manera global*, para convertirlos en patentes de apropiación privada y explotarlo con fines de ganancia en un proceso social que históricamente se perfila como único.

En una economía dominada por la apropiación del valor económico de los conocimientos y los aprendizajes, las *externalidades* de relación entre la universidad y la empresa (la base teórica de la teoría del capital humano) se han vuelto no-dominantes, porque otras muchas se reproducen a escala y de forma multiplicada a través de redes, asociaciones, grupos de interés y comunidades del conocimiento de forma abierta libre y diferenciada, que van

<sup>6</sup> Véase Stiglitz y Greenwald, 2010.

organizando una base social de aprendizaje, que también actúa de forma irreversible en la disolución de las barreras entre la institución de educación superior (la universidad, por ejemplo) con la sociedad, en relación directa al grado de desarrollo de la economía respectiva. Esta “hibridación” es la característica de toda transición porque ya no es global bajo el modelo de un polo dominante sino *glocal*, o conceptualmente más correcto: intercultural o *ecológica por la capacidad de aprender de todos los saberes* (Santos, 2011).

Dicho de forma sintética, si no existe un conocimiento profusamente generado como un bien público, no puede ocurrir de forma incrementada su apropiación privada, pero dicho así de forma simple, no quiere decir que no ocurran en sus *interfases* enormes complejidades, y es allí en donde el tema de la autonomía del quehacer académico cobra su verdadera expresión en esta discusión. De entrada, por ejemplo, lo dicho no se reduce a que la producción de un bien común, o social, deba ser necesariamente producido por el Estado u otra entidad “pública”, porque también es posible generarlo desde entidades “privadas”. ¿Paradójico?

#### CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSITARIA EN MÉXICO: LA FRAGMENTACIÓN INSTITUCIONAL EN UNA SOCIEDAD DE LA IGNORANCIA

En la perspectiva del periodo que va de inicios del actual siglo a la fecha, las tendencias que dominan los modelos de producción del conocimiento desde las universidades —y aún en donde éstas han pasado a ser parte de las empresas de investigación y desarrollo e innovación (I&D-I)— la universidad en México se ha quedado fuera de las tendencias de cambios en lo que respecta a su relación productiva y socialmente responsable en la producción endógena del conocimiento, y se ha movido más bien en el contexto de la reproducción de una sociedad de la ignorancia (sería demasiado reduccionista mostrarla sólo con el tipo de presidentes que se han tenido, tanto los dos del PAN como el actual del PRI, pero también es una buena muestra), es decir, replicando las condiciones de su pasado sin alterar las condiciones (no sin sus especificidades y oportunidades) de su futuro.

En términos de sus variables de realización, sin embargo, los datos duros de la composición de las universidades y otras IES en el país, siguen siendo más o menos similares durante las tres últimas décadas (que abarcan dos gobiernos del PAN y el actual del PRI): una oferta académica concentrada en la administración y en algunas carreras técnicas y de la salud; un incremento

sostenido, pero muy desigual, socialmente hablando, de la matrícula; un gran crecimiento de la empresa privada y de la mercantilización en este nivel educativo (bajo regulaciones cada vez más laxas: ver más adelante), sobre todo en las licenciaturas más saturadas; un grado de deserción que va del 40 al 50% respecto de su ingreso; baja calidad de los estudios (que se expresa sobre todo en la repetición de una oferta curricular obsoleta); poca relación con los mercados de acceso laboral; deterioro académico general debido al escaso incremento del gasto federal por alumno; precariedad laboral docente y su deficiente preparación, en términos de la cultura general e intelectual de sus egresados; y, una base de crecimiento de la administración de los gobiernos universitarios y de su acercamiento a los círculos de poder, que impactan la autonomía universitaria por la vía del control de los subsidios públicos.

En un reciente trabajo de factura colectiva,<sup>7</sup> se llevó a cabo un balance general respecto de la situación actual de la educación superior en el país, y aquí se presentan algunas de sus principales tendencias (cursivas del texto por AD, para subrayar la autoría colegiada):

*A nivel del conteto general, a lo largo de los primeros tres lustros del siglo XXI México experimentó los efectos combinados de varios procesos reformadores desplegados en las últimas dos décadas del siglo XX. De un lado, un conjunto de políticas económicas neoliberales que gobernaron los procesos de ajuste estructural, instrumentando agresivos programas de apertura comercial, de liberalización económica, de desregulación de varios sectores productivos, y de impulso a la competitividad, la inversión extranjera directa o indirecta, así como una profunda reestructuración del papel del Estado en la economía. En la dimensión política, los procesos de transición a la democracia marcaron la estructuración de un sistema de partidos que sustituyó paulatinamente al tradicional sistema de partido prácticamente único que dominó buena parte de las estructuras de la vida política mexicana durante casi todo el siglo XX. Vistos en su conjunto, ambos procesos —el neoliberalismo económico y la democratización política— configuraron un nuevo conjunto de tensiones en el contexto general de la educación superior (ES) mexicana.*

*Estos cambios tuvieron diversos efectos en el sector educativo superior, tanto público como privado. Por un lado, en el sector público, impulsando diversos procesos de ajuste institucional a las políticas públicas de evaluación y calidad del desempeño de las universidades, bajo un esquema de financiamiento público di-*

<sup>7</sup> Adrián Acosta, Alfredo Baca, Axel Didriksson y Carlos Iván Moreno, “México: diversificación, descentralización e innovación institucional”, en Axel Didriksson y Carlos Iván Moreno (coords.), *Innovando y construyendo el futuro: La universidad en América Latina y el Caribe, estudios de caso*, Universidad de Guadalajara (UDG)-Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)-Global University Network for Innovation (GUNI), México, 2016.

ferencial, competitivo y condicionado, agrupado en distintos programas de incentivos y estímulos al desempeño (Acosta, 2014). En el ámbito privado, con la multiplicación de establecimientos que ofrecen servicios educativos al nivel del pregrado y más recientemente de posgrado, aunque la heterogeneidad del sector privado se ha profundizado significativamente a lo largo de los últimos años (Silas, 2012).

Entre las principales tendencias que muestran la manera como se ha expresado la dinámica del sector de educación superior en el país, se tienen las siguientes:

- En el sector público se ha tendido a propiciar e impulsar instituciones tipo Universidades Tecnológicas, Institutos Tecnológicos y algunas Universidades Interculturales, en diversas regiones y entidades, pero no universidades federales que puedan cubrir el conjunto de las funciones sustantivas (sobre todo la investigación) y el conjunto de las áreas del conocimiento. En el sector privado la dinámica de los cambios ha obedecido a una lógica de mercado, una disputa por segmentos específicos de los consumidores de servicios educativos de clase media y alta. La matrícula total del sistema (incluyendo todas las modalidades del mismo y los niveles del pregrado y del posgrado), creció de 1.9 millones de estudiantes en el año 2000 a poco más de 4 millones en 2015, con una Tasa Bruta de cobertura del grupo de edad escolar correspondiente (19-23 años de edad) que pasó del 21.3% en el año 2000 al 33.5% en el 2015. Estos datos se corresponden con un crecimiento importante del número de instituciones de educación superior del sistema, que pasaron de ser 2,169 en el año 2000 a 3,930 en el 2015.
- La organización diferenciada en este nivel educativo, tradicionalmente se clasifica en federales, estatales y autónomas dependiendo principalmente de la procedencia del financiamiento que éstas reciben. En cuanto a las IES privadas no existe una clasificación que haya sido cabalmente aceptada ni por las autoridades educativas ni por la comunidad académica (Álvarez, 2013).
- El posgrado en México registró un importante crecimiento durante el periodo de análisis. En términos relativos creció un 130% durante el periodo 2000-2015. Las áreas ciencias sociales, administración, derecho y educación concentran la mayor parte de la matrícula. Se ha presentado un crecimiento de las maestrías y doctorados en el sector de sostenimiento particular, y siguen la tendencia del nivel licenciatura: el incremento de la modalidad no escolarizada. En esta modalidad las maestrías pasaron de cerca de 5 mil estudiantes en el 2000 a casi los 50 mil en el año 2015, y los doctorados se incrementaron a más de 7 mil en éste último año cuando apenas alcanzaba 125 estudiantes en el 2000 (ANUIES, 2015).
- El profesorado de la educación superior creció de manera notable en los últimos tres lustros. De acuerdo con los datos recabados de la fuente citada, “hoy

tenemos poco más de 363 mil profesores de ES, de los cuales el 60% están adscritos a una IES pública mientras que el 40% lo están en una privada. Comparado con el año 2000, se observa que el número de profesores se duplicó en todo el país, lo que significa que, en promedio, cada año se crearon más de 10,632 puestos docentes. Y el ritmo de crecimiento tanto en las IES públicas como las privadas es muy semejante: se crearon en promedio 5,253 puestos públicos y 5,379 privados en la docencia universitaria a lo largo de este ciclo de tres lustros. Los datos para el 2013 son los siguientes: en su totalidad (nacional) sólo el 27% de los profesores son de tiempo completo (PTC), contra el 66% por horas (la diferencia de 7% corresponde a profesores con contratos de medio tiempo); sin embargo, cuando se observa esa composición entre lo público y lo privado tenemos los siguientes datos: en las IES públicas, el 40% de sus profesores son de tiempo completo, contra el 52% de asignatura; en las privadas, la composición es de sólo el 8% de PTC's, contra el 86% de docentes por asignatura. La expansión global de la planta docente de nivel superior se explica entonces por la multiplicación de los puestos bajo la figura de profesor de asignatura y no por la figura de los profesores de tiempo completo. En el contexto de programas públicos que incentivan no solamente el mejoramiento de la calidad de la docencia, sino también la realización de funciones no docentes como es el de la investigación, la gestión académica y administrativa, o la de proporcionar tutorías a los estudiantes de licenciatura, la figura del profesorado de tiempo parcial es una figura ambigua para la cantidad y complejidad de las nuevas funciones docentes y de gestión”.

- Al nivel del financiamiento hacia este nivel educativo, se tiene que entre 1982 y 2010 esa proporción permanece básicamente inalterada, pues pasó del 0.82 % al 0.87% en casi tres décadas. Este comportamiento tuvo un declive marcado entre 1988 (0.61%), 1994 y 2000 (0.63%), y el año 2006 (0.71%) (Mendoza, 2012). Por otro lado, se estima que, a precios corrientes, el indicador de gasto por alumno se redujo de manera significativa en el periodo 2000-2015.
- De igual manera de acuerdo al análisis del periodo, citamos que “en las instituciones de educación superior se destacan cinco modalidades innovadoras por su impacto en los indicadores de calidad: descentralización de las universidades tradicionales, creación de universidades interculturales en atención a equidad y justicia, modelos de formación innovadora centrados en el enfoque de complejidad, instituciones de educación superior tecnológicas con vinculación universidad-empresa, y programas de educación superior virtuales y a distancia.
- Tanto las universidades federales como las estatales han impulsado en los últimos años estrategias de desconcentración y descentralización de sus ofertas institucionales, fortaleciendo su presencia en diversas regiones del país a través de nuevos programas de formación técnica y profesional, a la vez que

*desarrollan políticas de investigación, desarrollo tecnológico y de difusión cultural ligadas a los entornos locales. Un ejemplo de ello, que respondió a una demanda de promisión de la interculturalidad fue la creación de universidades interculturales. Estas instituciones surgen en 2003 para favorecer la inserción de las comunidades indígenas en el nivel superior. A la fecha se han creado diez universidades interculturales<sup>8</sup> ubicadas en zonas donde habitan estas comunidades.*

## BALANCE DE LOS AÑOS RECIENTES

El escenario de transformación que se propuso la ANUIES a principios de este siglo en un escenario de referencia directa del modelo europeo de unidad y homologación (el denominado proceso de Bolonia, o de creación del Espacio Único de Educación Superior), tal y como aparece en el documento “La Educación Superior en el Siglo XXI” (ANUIES, 2000), en donde se postulaba una política pública a favor de la integración, la coordinación y la gestión de un sistema de educación superior desde el plano de una gestión colaborativa y proactiva, no pudo lograrse. Las razones se explican porque la ANUIES y las propias universidades dejaron de tener como prioridad la planeación y el diseño de estrategias de cambio, y fueron subordinadas por políticas que se impusieron de tipo evaluador y de acreditación externas (Didriksson, 2015).

Desde entonces hasta 2017, de acuerdo con el Quinto Informe del Gobierno de México, se tiene el siguiente balance que apunta a demostrar que las tendencias observadas con antelación no se modificaron de forma sustancial, y que la fragmentación sistemática y las tendencias sin articulación se mantuvieron de forma constante. Debe destacarse que el objetivo general a lograr, para la educación superior<sup>9</sup>, dista de ser el alcanzado, en términos generales.

<sup>8</sup> Universidades interculturales: la Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural de Puebla, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, la Universidad Intercultural Guerrero, Universidad Veracruzana Intercultural dependiente de la UAV, la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, Privada-Jesuita-Ibero, la Universidad Indígena Autónoma de México.

<sup>9</sup> Dice el Quinto Informe de Gobierno (2017): “Para lograr *la calidad* en la educación superior (propuesta de la reforma educativa en 2013:AD) es necesario conformar ambientes académicos en donde los estudiantes tengan referentes de alto nivel, es decir, profesores, especialistas e investigadores capaces de generar y aplicar innovadoramente [*sic!*] el conocimiento, y desarrollar una actividad académica pertinente y relevante en las distintas áreas del conocimiento, por lo cual se ha puesto énfasis (¿???) en lo programas que propician la habilitación [*sic!*] de los

- Como se ha indicado con antelación, las cosas no han cambiado mucho desde hace décadas. La eficiencia terminal sigue más menos igual en el bachillerato (64%), y un poco mejor en la licenciatura (70%). La cobertura en este último nivel no ha variado en los últimos diez años (la Tasa Bruta de Escolarización que se presenta en el Informe es de 37.3%, lo que incluye todas las IES existentes, tanto públicas como privadas, p. 323), y por ello ya al final del sexenio no se alcanzará la meta de lograr el 40% propuesto al principio del mismo. Los indicadores generales al nivel de licenciatura son los siguientes.

<i>Concepto</i>	<i>2012/2013</i>	<i>2015/2016</i>	<i>2016/2017</i>
Matrícula	3,300.3	3,648.9	3,762.7
Escuelas	6,796	5,343	5,311
Maestros	352,007	386,219	388,310
Cobertura (%)	28.6	31.2	32.1
Cobertura con matrícula de modalidad no escolarizada	32.1	35.8	37.3

- El gasto promedio general por alumno, que es un indicador universal que mide la inversión directa respecto de las condiciones de trabajo y estudio de las personas durante su periodo escolar correspondiente, sigue siendo más o menos igual que hace décadas: 30.4 miles de pesos (2017-2017), que es uno de los más bajos del mundo. Es un poco mejor para el nivel de bachillerato, que se ha incrementado en los últimos años (34.6 miles de pesos), pero es peor para uno de los subsistemas de mayor impulso durante los tres últimos sexenios, el de la educación técnica: 24.1 miles de pesos.
- La pretendida “primera reforma estructural” del sexenio, la reforma educativa, no pudo alcanzarse —más allá de la sonoridad de las pretendidas evaluaciones al magisterio— porque una reforma educativa lo es, en su esencialidad, siempre y cuando: a) se modifiquen de forma sustancial los planes, programas y las currícula de estudio, sus métodos, técnicas y lenguajes, para alcanzar la multiplicación de ambientes de aprendizaje, y que el docente tenga la capacidad de transmitir y generar procesos cognitivos contruidos para impactar el aprendizaje signifi-

---

docentes en las IES (¿???)” (p. 272). Cabe mencionar que no se especifican estos programas, por supuesto.

cativo en el estudiante; *b*) que se incremente la inversión pública en el mejoramiento de las condiciones locales de las instituciones, y sobre todo se creen nuevas universidades de todo tipo y nivel, pero sobre todo las centradas en la investigación y producción del conocimiento, y *c*) que cambie de manera radical *la epistemología institucional*: de la imposición burocracia y la “evaluacioncitis”, hacia la gestión libre de un conocimiento complejo. El pretendido “nuevo” modelo educativo ni siquiera se intentó poner en marcha y se le ha dejado en el limbo para “después de 2018”, tanto para la educación superior, incluyendo el posgrado, como para la educación superior normal.

- En el Informe oficial de referencia, se resaltan las inversiones y los destinos en programas de apoyo a los docentes (por ejemplo, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente: Prodep), pero su alcance resultó muy limitado al cubrir a unos cientos de profesores en instituciones determinadas, y la información que se proporciona parece conducir más bien a la dispersión de intentos programáticos que a una reforma de articulación sistemática y coherente. En su gran mayoría estos programas se orientaron a “estimular” al personal académico de las instituciones tecnológicas y politécnicas. También fue anunciado e impulsado el “modelo dual” en la educación media superior, pero esto ha tenido una muy baja cobertura (en el informe referido se habla de 300 estudiantes como “casos de éxito”, de cinco instituciones tecnológicas). Sin embargo, el crecimiento de la matrícula de las universidades tecnológicas y politécnicas fue de 51.1% durante el sexenio. Lo mismo se puede decir de la acción programática del muy criticado Tecnológico Nacional de México (TecNM), sobre todo entre la comunidad del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que lo ha calificado como un aparato que rebaja el nivel de importancia de este instituto emblemático. Con todo, las carreras que más se han impulsado desde este enfoque de profesionales técnicos intermedios son, por ejemplo: soldadura, alimentos gourmet, diseño y moda, manufactura aeronáutica, diseño mecánico aeronáutico, control de sistemas de aeronaves, sistemas automotrices y químico-farmacéutico.
- De igual manera el flujo de recursos frescos más importante fue destinado a los tecnológicos y las universidades politécnicas, mientras que para las universidades federales y estatales, se mantuvo la misma tendencia de años de negociación de sus presupuestos anuales por la vía del “estira y afloja”, siempre más privilegiado para las entidades federales.
- A principio del actual sexenio se anunció la creación de cuatro universidades federales, pero esto ni siquiera llegó a planificarse ni a discutirse con seriedad, con todo y que la necesidad de ampliar la capacidad

de la universidad pública y de investigación ya es absolutamente necesaria. Se considera que universidades que llevan a cabo un fuerte componente de investigación, dentro de sus funciones sustantivas, está concentrado en unas diez del total (CINDA, 2016:96).

- En materia de ciencia y tecnología, el presupuesto de 2017 al proyectado a 2018 se mantuvo prácticamente igual en términos reales: sólo 0.3% más (lo que representa el 0.57% en relación con el PIB, cuando se proyectó una meta del 1% a principios del actual sexenio). Al Conacyt, sin embargo, se le redujo su presupuesto para 2018, con menos 4.7% respecto del año anterior.<sup>10</sup> Las áreas de conocimiento que a nivel de posgrado han alcanzado un mayor desarrollo son las ingenierías (21.6%), las ciencias sociales (19.4%), la medicina (17.4%), humanidades y ciencias de la conducta (16.1%), las que representan alrededor del 75% del total. Igual que hace décadas, con la excepción de la carrera de Derecho, que otrora era dominante.
- Para el crecimiento de la empresa privada en el sector, se ha anunciado la “simplificación” del otorgamiento de los Registros de Validez Oficial, los denominados RVOES, con el “objeto (se dice en el Informe) de adecuarlos a las circunstancias actuales del contexto educativo y social del país”, por si faltara apoyar la ya de por sí creciente mercantilización educativa: de 2016 a 2017 se otorgaron 1,367 RVOES, y están en proceso 1,363 más. Esto hace que México sea el país con el mayor número de instituciones privadas “universitarias” y de educación superior de Iberoamérica (CINDA, 2016:83).
- Este dominio de las “directrices” de los gobiernos en turno, así como de la legislación nacional en la materia, carece de actualidad y es francamente inservible. Por ejemplo, la ley que rige hasta ahora el sector, es una denominada “Ley de Coordinación de la Educación Superior” (que data de 1978), que pone a cargo del Estado su regulación, pero que de acuerdo a la fracción VIII del Artículo Tercero constitucional que define el régimen de autonomía, sólo tiene atribuciones parciales y subordina su acción a la “disponibilidad de recursos”, así como a la lógica de una planeación abstracta que queda reducida a un “plan-libro”, que no se define como componente central de una verdadera regulación de acciones, objetivos y metas precisas, sino que es el pretexto para que predomine la ambigüedad.
- Las únicas instancias en las que el Estado se reserva el control es en la educación normal, en la educación técnica, tecnológica y politécnica y, de una manera bastante laxa en lo que respecta al otorgamiento de registros de validez oficial para la empresa privada.

<sup>10</sup> Javier Flores, “El gasto en CyT”, *La Jornada*, 12 de septiembre de 2017.

- Con todo y que desde hace décadas el Estado mexicano no ha contribuido a la creación de nuevas universidades federales, sí se han constituido una serie de instituciones de financiamiento “dual”, federal-estatal: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y la Universidad de la Ciénega de Michoacán, como modelos alternativos, fomentados y auspiciados por sus respectivos gobiernos estatales. A nivel de política pública, los dos últimos gobiernos mexicanos han impulsado la creación de IES, a nivel estatal, de tipo intermedio y de tipo “híbrido” en su financiamiento (federal-estatal-privado), denominadas como universidades tecnológicas, politécnicas, institutos tecnológicos estatales, o interculturales. Asimismo, las universidades federales y autónomas más importantes, como la UNAM, la UAM, el IPN, la UdeG u otras, que han impulsado la creación de sedes alternas, como subcampus o extensiones de las mismas. Vale destacar la creación, en este abigarrado enjambre, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, que está en proceso de expansión, para ampliar sus niveles de cobertura y calidad.
- Al nivel del denominado Índice de competitividad, México está entre los más bajos del mundo, y en el Índice de Economía del Conocimiento, que elabora el Banco Mundial, México se encuentra siempre en un lugar intermedio —al igual que respecto del desarrollo de las TIC— ni para arriba, ni para abajo (CINDA, 2016:62).

## CONCLUSIONES

Como se desprende de la revisión general respecto de la relación universidad-conocimiento-aprendizaje-desarrollo económico, en México no se ha logrado desplegar una política de cambios sustanciales para lograr articular estos componentes entre sí, para construir sistemas o plataformas endógenas de relación I&D-innovación, de bien público y de responsabilidad social, tanto a nivel del Estado como de las universidades y los centros de investigación.

Desde lo que debería ser el factor organizativo de un modelo de articulación de componentes de un nuevo desarrollo, es decir, la triada aprender-conocer-innovar, con la universidad pública a la cabeza (en donde se concentra lo más granado de la inteligencia social y nacional), debido a la falta de coherencia en las muy conocidas políticas públicas fallidas y sucesivas durante lo que va de este siglo, lo que se ha producido es una mayor desigualdad y nuevas disparidades económico-sociales y educativas en la mayoría de la población, debido a la falta de estrategias claras para dar saltos

de calidad y hacer sustentable un proceso básico de imitación, muy conocido como de *catching up*, y de aprendizaje social compartido.

Para alcanzar mayores niveles de desarrollo con justicia, dignidad y educación para todos, se requiere de políticas de Estado que propicien cambios radicales en la relación de estos componentes, dado que, como se puede demostrar, la incidencia en uno de ellos —por ejemplo, la evaluación docente, los sistemas de “aseguramiento de la calidad”, o los “rankings— no es suficiente ni logra alcanzar la transformación que se requiere.

Es por ello que en México no se han impulsado cambios e innovaciones relevantes, de creación de nuevas universidades (federales) y sólo se ha logrado la ampliación de algunas de las ya establecidas (de forma destacada la UNAM con tres nuevos campos y varios institutos de investigación interdisciplinarios), cuando se requiere impulsar políticas de Estado bajo la forma de sistemas y redes de articulación organizacionales e interinstitucionales, en vista a los nuevos modelos paradigmáticos de sistemas nacionales de innovación. Sin ello, la desigualdad seguirá latente o peor aún, y el conocimiento que podría servir para remontar la extrema desigualdad nacional en los ingresos y en la educación no se presentará de no ocurrir los cambios que se requieren.

Poner en el centro la innovación académica e institucional en las políticas de la educación superior en México no ha sido, pues, un tema central al nivel de las políticas del Estado durante las últimas tres décadas, sobre todo por el dominio de los ordenamientos gubernamentales relacionados con el financiamiento público, las presiones de diferentes sectores de la sociedad (tanto para las públicas como para las privadas), pero también por la obsolescencia de las leyes orgánicas de las mismas universidades y el cada vez mayor peso que tiene la burocracia universitaria (de intereses predominantemente conservadores), en las decisiones sobre la libertad académica y su organización democrática.

Hay, como dicen Vessuri y Sorlin, un “déficit democrático”,<sup>11</sup> en la universidad, que requiere, para superarlo, poner en el centro valores fundamentales: su espacio crítico, sus dimensiones tácitas, credibilidad, confianza, experticia y sobre todo el apego a la verdad.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> “Knowledge-base economies are growing all around us, but they do so without always acknowledging the democratic, ethical, and normative dimensions of science and scientific institutions. The Knowledge Economy is market driven and performs according to a market ideology, which stands in a problematic but not necessarily conflicting relation to the norms and ideals of the Knowledge Society. The Knowledge Economies we live in suffer from a democratic deficit” (p. 2).

<sup>12</sup> *Idem.*, p. 13.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Adrián (2011), “El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios: educación superior privada*, año 21, núm. 60, disponible en <[http://bidi.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido\\_fasciculo.php?id\\_fasciculo=545](http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_fasciculo.php?id_fasciculo=545)>, consultado el 4 de mayo de 2016.
- Acosta, Adrián (2012), “La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 138, México, IISUE-UNAM, pp. 184-206.
- Acosta, Adrián (2014), “Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana, 1990-2012” en *Revista Bordón*, Madrid, España, enero-marzo, vol. 66, núm. 1, disponible en <<http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66102>> consultado el 4 de mayo de 2016.
- Acosta, Adrián (2015), “Políticas universitarias para el siglo XXI en México. Del ajuste institucional a la planeación conservadora”, en *Revista Propuesta Educativa*, núm. 43, junio, Flacso-Argentina, disponible en <[http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier\\_articulo.php?id=90&num=43](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=90&num=43)>, consultado el 14 de marzo de 2016.
- Álvarez M., Germán (2013), “Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué?”, en Juan Carlos Silas (coord.), *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado*, México, ANUIES/ITESO, pp. 87-114.
- Álvarez M., Germán y Juan. C. Ortega G. (2012), *El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México. Estadística del cuestionario 911 (Versión 2.5)*, programa de cómputo, México, Cinvestav/Universidad Veracruzana, disponible en <<https://consulta911.wikispaces.com/>>, consultado el 4 de mayo de 2016.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000), *La educación superior en el siglo XXI*, México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2002), *Anuarios estadísticos*, México, ANUIES, disponible en <<http://www.anui.es.mx/estadisnew/>>, consultado el 6 de mayo de 2016.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2010), *Anuario estadístico 2010: población escolar en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES, disponible en <<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-edu>

- cacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>, consultado el 4 de mayo de 2016.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2015), *Anuario estadístico 2015: población escolar en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES, disponible en <<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>>, consultado el 4 de mayo de 2016.
- A Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)/Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2004), *Documento estratégico para la innovación de la educación superior*, México.
- Baptista, Belén y Amilcar Davyt (2014), “La elaboración de políticas de ciencia, tecnología e innovación en América Latina; transferencia, adaptación o innovación”, en Pablo Kremer, Hebe Vessuri, León Velho y Antonio Arellano (coords.), *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*, México, Siglo XXI.
- Brenner, Robert (2013), *La economía de la turbulencia global*, México, Era.
- Bridges, Davir et al. (2007), *Higher Education and National Development, Universities and Societies in Transition*, Londres, Routledge.
- Buendía Espinosa, Angélica (2014), *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*, México, ANUIES.
- Cámara de Diputados (2005), *Series sobre educación superior. Estadísticas del sistema*, México, disponible en <<http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/21142/104914/file/>>, consultado el 4 de mayo de 2016.
- Carnoy, Martin (ed.) (1995), *Encyclopedia of Economics of Education*, Cambridge, UK, Elsevier Science Ltd.
- Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar (2006), *Universidad intercultural: modelo educativo*, México, SEP-CGEIB.
- Dabat, Alejandro y José de Jesús Rodríguez (coord.) (2009), *Globalización, conocimiento y desarrollo*, t. 1, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Dale, Neef (1998), *The Knowledge–Economy, Resources for the Knowledge Base Economy*, Boston, Betterworth-Heinemann.
- De Garay, Adrián (2013), “La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI”, en *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 3, julio-septiembre, Maracaibo, Venezuela, Universidad de Zulia, pp. 413-436, disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/122/12228905003.pdf>>, consultado el día 4 de mayo de 2016.
- De Sousa Santos, Boaventura (org.) (2004), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*, São Paulo, Cortez Editora.

- Didou, Sylvie (2014), "Internacionalización de los sistemas científicos, redes y circulación de recursos humanos altamente calificados en América Latina", en Pablo Kremer, Hebe Vessuri, León Velho y Antonio Arellano (coords.), *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*, México, Siglo XXI.
- Didriksson, Axel (2007), *Universidad y sociedades del conocimiento*, México, UNESCO-México.
- Didriksson, Axel (2009), *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*, México, IISUE-UNAM.
- Didriksson, Axel (2014), "Universidad y economías del conocimiento", en *Revista Evaluacao*, Brasil, Universidad de Sorocaba.
- Didriksson, Axel (2015), "La ANUIES y la (des)planificación de la educación superior", en Germán Álvarez Mendiola (coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior, 1950-1965*, México, ANUIES, pp. 193-207.
- Foray, Dominique (2006), *The Economics of Knowledge*, Londres, The MIT Press.
- Escotet, Miguel Ángel; Victoria Sheepshanks y Martín Aiello (2010), *La actividad científica en la universidad*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- Gibbons, Michael; Camile Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow Gibbons (1998), *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares.
- Goncal, Mayos y Brey Antoni (ed.) (2011), *La sociedad de la ignorancia*, Madrid, Paidós.
- Haris, D.J. (1995), "Edogenous Learning and Economic Growth", en Martin Carnoy (ed.), *Encyclopedia of Economics of Education*, Cambridge, UK, Elsevier Science Ltd.
- Innerarity, Daniel (2011), *La democracia del conocimiento, por una sociedad inteligente*, Madrid, Paidós.
- Innerarity, Daniel (2013), *Un nuevo mundo de todos y de nadie; piratas, riesgos y redes en el nuevo desarrollo global*, Madrid, Paidós.
- John, Scott (ed.) (2007), *Fifty Key Sociologist, the Contemporary Theorists*, Londres, Routledge.
- Kreimer, Pablo; Hebe Vessuri, León Velho y Antonio Arellano (coords.) (2014), *Perspectiva latinoamericana en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*, México, Siglo XXI.
- Levy, Daniel C. (2010), "An International Exploration of Decline in Private Higher Education", en *International Higher Education Journal*, núm. 61, Boston College Center for International Higher Education, pp. 10-12, disponible en <[http://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe61.pdf](http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe61.pdf)>, consultado el 4 de mayo de 2016.

- Marx, Karl (1980), *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)-1857-1858*, vol. 2, México, Siglo XXI.
- Mendoza Rojas, Javier (2012), “Financiamiento público a la educación superior: un largo recorrido de avances e insuficiencias”, en Carlos Pallán Figueroa y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *La SEP en el desarrollo de la educación superior*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 225-272.
- Monckeberg, María Olivia (2013), *Con fines de lucro, la escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*, Santiago de Chile, Random House Mandadori.
- Moreno Arellano, Carlos Iván (2014), *Políticas, incentivos y cambio organizacional en la educación superior en México*, México, UdeG/UNAM.
- Murphy, Peter (2015), *Universities and Innovations Economies*, Londres, Ashgate.
- Neef, Dale; Antony Siesfeld y Evelyn Cefola (1998), *The Economic Impact of Knowledge*, Boston, Butterworth-Heinemann.
- Ordoñez, Sergio (2009), “El capitalismo del conocimiento; la nueva división internacional del trabajo y México”, en Alejandro Dabat y José de Jesús Rodríguez (coord.), *Globalización, conocimiento y desarrollo*, t. 1, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Pikety, Thomas (2014), *Capital in the Twenty-First Century*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rosemberg, Nathan (1976), *Perspectives on Technology*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Sagasti, Francisco (2014), *Ciencia, tecnología, innovación; políticas para América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), “Sistema interactivo de consulta de estadística educativa de la Secretaría de Educación Pública”, disponible en <[http://www.sniesep.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.sniesep.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)>.
- Silas C., Juan Carlos (2012), “Context and regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990-2009”, en Hans G. Schuetze y Germán Álvarez M. (eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective*, vol. 13, Rotterdam, The Netherlands Sense Publishers, pp. 69-78 (Collection: Comparative and International Education: A Diversity of Voices).
- Stiglitz, Joseph y Bruce Greenwald (2014), *Creating a Learning Society*, Nueva York, Columbia University Press.
- The World Bank (1999), *World Development Report. Knowledge for Development*, Washington, The World Bank.
- The World Bank (2002), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington, The World Bank.

- Tuirán, Rodolfo y Christian Muñoz (2010), “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas nacionales*, vol. VII, Educación, El Colegio de México, pp. 359-390.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1997), *La Clasificación Internacional. Normalizada de Educación*, Instituto de Estadística de la UNESCO, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147002s.pdf>>, consultado el 6 de mayo de 2016.
- United Nations Organization (UNO) (2009), *Rebuilding Knowledge Societies*, Nueva York, UNO.