

La educación superior, la Universidad Nacional y el derecho a la educación



MARCOS ROSENBAUM

Las universidades han existido y funcionado exitosamente desde el medievo. No hay nada más creativo, innovador y revolucionario en ideas y desarrollo que la universidad occidental. No es pues sorprendente, ni indeseable, que en el seno de las universidades se gesten y manifiesten toda clase de ideas e inquietudes acerca de cómo han de lograr sus propósitos. Sin embargo, debe haber mecanismos apropiados para que tales proposiciones puedan expresarse con libertad y canalizarse adecuadamente, para bien de la universidad y de la sociedad de la que ésta forma parte. Pero, por encima de ello, debe preocuparnos el que la universidad no cese en su afán de universalidad, que es su esencia misma.

En buena hora, la UNAM se concede una pausa para pensar, reordenar y, en su caso, reorientar sus acciones. No obstante, sería bueno preguntarnos primero: ¿universidades para qué y ciencia para qué? Si logramos al menos ponernos de acuerdo sobre preceptos y principios generales, podremos posteriormente preguntarnos: ¿en su historia reciente, qué tanto se ha apegado la UNAM al principio y propósito de ser una universidad nacional? y ¿qué tanto ha cumplido con la norma de que el derecho de uno termina cuando empieza el derecho de otros?

Estas preocupaciones no son ni de manera remota exclusivas de la UNAM, ni de México. Consecuentemente, no puedo sustraerme a la tentación de tomar como marco de referencia y punto de partida los resultados de un estudio mundial sobre el tema, aparecido en diversos sitios de la red virtual y en particular en la edición del 4 de octubre de 1997 de la revista *The Economist*.

Las fábricas de conocimientos

La universidad es una de las instituciones más antiguas del mundo, aun más antigua que el Estado-nación. La primera universidad propiamente dicha se fundó en Bolonia en el siglo XI; las de París y Oxford, en el XII. Estas añejas instituciones, y millares de réplicas, continúan creciendo y prosperando. Aunque han cambiado, no lo han hecho hasta el punto de ser irreconocibles. La universidad moderna es la descendiente directa de la institución que fue hace casi un milenio. Para cualquier estándar, esto constituye un éxito formidable: algo digno de tomarse en cuenta ante los pronunciamientos sobre "la crisis conceptual de la academia".

Es evidente que ninguna institución permanece nueve siglos sin adecuaciones. Por ejemplo, hace sólo una centuria, el cardenal Newman, creador de la Universidad Católica de Dublín, definía la universidad como la institución dedicada a la búsqueda del conocimiento per se y "la potencia suprema protectora de todo el conocimiento y la ciencia, de hechos y de principios, de indagación y de descubrimiento, de experimento y de especulación". Newman, al igual que Cicerón, creía en la necesidad de separar la búsqueda de la verdad "de las preocupaciones mundanas". Así pues, las universidades fueron el mecanismo creado por la sociedad para recibir a sus mejores mentes y proveerles un entorno adecuado para pensar y especular.

La realidad de ahora es bastante diferente. En lugar de proteger su "otra-mundanía", las universidades actuales celebran sus logros como generadoras de conocimiento útil.

Más aún: con base en su papel de productoras y diseminadoras de dicho conocimiento, las universidades, de manera cada vez más creciente, justifican su acceso a los recursos públicos. De hecho, muchas de las universidades modernas se crearon expresamente con la misión formal de cumplir con fines utilitarios.

Son dos las poderosas fuerzas que subyacen en esta transformación de los propósitos y la autopercepción de las universidades: una es de orden intelectual y la otra de orden político. La primera refleja el triunfo de las ciencias naturales: la ciencia ha brillado tan refulgentemente en el siglo xx que se ha vuelto difícil, y aún prepósteros, argumentar —como lo hizo Newman— que la universidad debería sólo cultivar el intelecto. ¿Quién querría hacer física sin también inventar el chip de silicio? Los logros intelectuales de la ciencia han sido tan grandes, tan claros para todos, que han destronado a las artes y las humanidades, que predominaban en tiempos de la universidad de Newman. La segunda gran fuerza impulsora del cambio en las universidades ha sido el surgimiento de la democracia, y la demanda de educación masiva como uno de sus corolarios. Durante una gran parte de su larga historia, las universidades fueron el coto de una pequeña elite. Sin embargo, tan sólo en los Estados Unidos, al incrementarse su población en un factor de doce durante el periodo 1840-1970, la matrícula de sus universidades se incrementó 417 veces. Hacia mediados de 1990, en la Unión Americana ya había más de cuatro mil instituciones de enseñanza superior acreditadas (contando *colleges* y universidades). Este enorme crecimiento ha sido tanto universal como autorreforzante. A medida que una proporción creciente de los ciudadanos de un país buscan una educación superior a la media, el pasaporte indispensable para lograr un empleo decente consiste en contar con cualificaciones de naturaleza terciaria. Una vez que estudiar en una universidad se vuelve la norma, quienes desean sobresalir de las masas, conscientes de que la educación superior se ha convertido en un mecanismo de selección en manos de los empleadores, deben asegurar que su título sea otorgado por una universidad de elite en lugar del colegio situado a la vuelta de la esquina, o bien obtener grados superiores.

El triunfo de la ciencia y la demanda masiva de educación superior han permitido una vasta expansión de las universidades, debido a lo cual se han creado centenas de millares de empleos académicos y destinado grandes cantidades de recursos públicos al sistema de educación superior.

No obstante, tal pujanza no ha dejado de ser una bendición relativa. Los logros de la ciencia del siglo xx, y en par-

ticular su contribución para fortalecer la capacidad bélica de los aliados durante la segunda Guerra Mundial, persuadieron a los gobiernos de la mayoría de los países a patrocinar ese tipo de investigación e, indirectamente, la universidad per se. Con la avalancha de fondos públicos, vino la demanda de que esta institución entregara mejores cuentas, lo cual disminuyó la autonomía intelectual que algunos veían como característica definitoria de la misma.

Más aún, la expansión ha sido —o al menos se percibe de esa manera— fatal para la calidad. Esto no tiene que ser así. Muchos de quienes fueron a la universidad en la época de la educación superior de elite llegaron allí por ventajas de clase y no de inteligencia. La calidad puede protegerse creando una jerarquía de instituciones que atiendan diversos sectores del mercado de demanda. Incluso así, la tensión entre números y calidad domina el debate sobre educación superior en la mayoría de los países desarrollados. No es de sorprender que tal controversia, a veces copiada *verbatim*, también se registre en México, a pesar de las grandes diferencias en grados de desarrollo.

Agrupadas de manera poco justificada bajo los nombres de *la sociedad cognoscitiva* o *la economía del conocimiento*, nuevas ideas plantean a la universidad no sólo como creadora de conocimiento, entrenadora de mentes jóvenes y transmisora de la cultura, sino también como el principal agente del crecimiento económico: a saber, la fábrica de saberes situada en el centro de la economía del conocimiento. En tal economía —aquella en que las ideas y la habilidad de manipularlas cuenta mucho más que los factores tradicionales de producción—, la universidad empieza a aparecer como un recurso cada vez más útil. No es sólo el laboratorio de investigación y desarrollo de la nación, sino también el mecanismo mediante el cual un país incrementa su “capital humano”, con el fin de competir mejor en la economía global.

El concepto de la sociedad cognoscitiva es difícilmente novedoso. Escritores como Daniel Bell y Peter Drucker ya hablaban de trabajadores del conocimiento hace décadas. La investigación y la docencia contribuyen al bienestar económico, mucho antes de que los “teóricos del nuevo crecimiento” y otros pusieran de moda el análisis de la manera en que lo hacen. La expansión de la ciencia en la posguerra se basaba en el supuesto de que invertir en conocimiento significaba invertir en el desarrollo. Lo novedoso reside en la forma en que el debate se enmarca actualmente. La globalización de la economía mundial, junto con el descenso de la demanda de trabajo manual y la creencia simplista de que esto implica una cada vez mayor competencia entre los

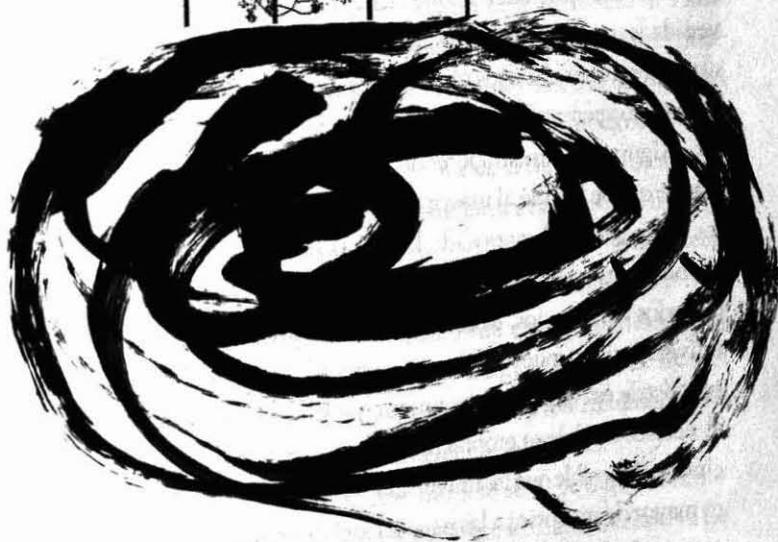
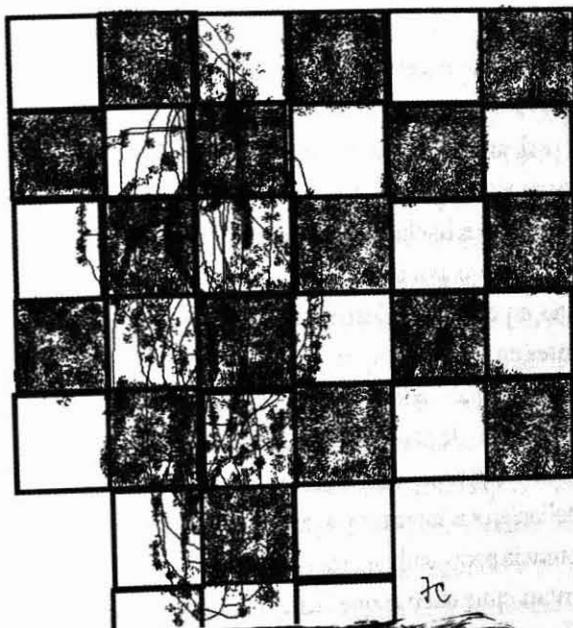
países, le ha dado recientemente a la inversión en el conocimiento una resonancia política de que carecía antes. Políticos de todo el mundo han notado y envidiado la contribución de la Universidad de Stanford a la creación del "Valle del Silicio" y la del "triángulo de la investigación" de las universidades estadounidenses a la economía de Carolina del Norte. Quieren algo de este tipo de "acción" para sí mismos. Claude Allègre, ministro de educación del nuevo gobierno socialista de Francia, declaró recientemente que "era una lástima que Francia nunca hubiera logrado crear un MIT o un Caltec". En una vena aún más absurda, Mahathir Mohamad de Malasia se inventó el grandioso plan de establecer una universidad "multimedia" para gastar cuarenta mil millones de dólares en crear un "Valle del Silicio Tardío" en su propio país.

A medida que esta manera de pensar se apodera de los políticos, la universidad se aleja más y más de su origen como santuario de la sociedad mundana que la rodea. Se piensa en la universidad ya no tanto como una fuerza moral y cultural sino, de acuerdo con una frase tecnocrática aparecida en un estudio reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), como una parte del "sistema innovativo nacional" y una incubadora de nuevas industrias en una economía tecnológicamente dominada.

Esta línea de argumentación naturalmente encanta a muchos que trabajan en las universidades, puesto que ayuda a asegurarles el acceso a fondos públicos. ¿Si se careciera de alguna convicción de este tipo sobre la contribución económica de la universidad, podría esperarse que los gobiernos de los diversos países vertieran importantes sumas para apoyar a estudiantes y expandir la educación superior? ¿Puede la universidad responder a esas demandas y continuar siendo fiel a sí misma? Éstas son las preguntas que trataremos de responder en lo que sigue.

Todos deben tener títulos

Todos parecen desearlo, y a este paso pronto todos los tendrán. El más grande reto en la educación superior es —en



la jerga de los administradores universitarios— la "masificación". ¿Pero forzosamente *más* ha de significar *peor*? Si así debe o no debe ser, en muchos países ya ha ocurrido. Francia es un ejemplo egregio. Desde el siglo XIX, se ha aceptado en esa nación que todo aquel que termina la secundaria con un *baccalauréat* tiene derecho a un sitio en la universidad. Los gobiernos franceses han pinchado la cola de esta vaca sagrada bajo su propio riesgo, como lo mostró la revuelta estudiantil de 1968. Pero este pase automático ha resultado una carga en incremento constante. Al principio de este siglo, menos de diez mil jóvenes terminaban con calificaciones adecuadas la escuela de enseñanza media. Ahora esta última institución maquila cada año cerca de medio millón de estudiantes calificados, la mayoría de los cuales espera lograr un lugar en alguna universidad. En 1996, la matrícula

total de estudiantes en las universidades francesas excedía los dos millones, cuando sólo contaba con poco más de un millón en 1980.

Inevitablemente, el sistema está agobiado. Éstas son palabras de François Crouzet, profesor de la Sorbona de París: "Tenemos demasiados estudiantes, muchos de los cuales no han sido preparados adecuadamente en las escuelas y no son capaces de aprovechar la educación que la universidad ofrece." Irónicamente, por otro lado, la enseñanza superior en Francia es en extremo selectiva: selecciona a los mejores estudiantes en etapa temprana, para que formen parte de la elite de las *grandes écoles*, y deja que otras universidades eduquen al resto de los estudiantes como mejor puedan. Muchos de los jóvenes que ingresan a universidades comunes fallan en sus intentos y 4 de 10 no se gradúan. Ante su impotencia para cambiar esta situación, los académicos argumentan cínicamente que sus instituciones son "universidades estacionamiento": sitios que convienen al gobierno para retener ahí a los jóvenes por algunos años e impedir que no aparezcan en las estadísticas del desempleo.

Algunos administradores de universidades son partidarios de que se brinde al mayor número posible de estudiantes algún sabor, al menos, de lo que es la vida académica. De hecho esos alumnos son los que parecen recibir lo peor de todos los mundos. Muchos de ellos abandonan la vida universitaria después del primer o segundo año, sin otro resultado de esa exposición pasajera que el haber aprendido el alcance total de sus propias limitaciones. Aunque en principio sería posible que las universidades adecuaran un número mayor de sus cursos a las necesidades de esos alumnos de menor nivel académico, no consideran que tal sea su función. De visión conservadora y desesperadas por proteger sus propias tradiciones en circunstancias difíciles, las universidades francesas se impacientan por filtrar lo más rápidamente posible a sus estudiantes débiles, para continuar lo más pronto posible con el negocio de ser universidades propiamente dichas. Simplemente se les ha asignado la tarea de seleccionar a posteriori —de una manera más costosa, y más dolorosa para los estudiantes—, medida que el Estado se rehúsa a llevar a cabo antes.

La fuerza irresistible

Los países que han adoptado el modelo francés y han eliminado cualquier forma de selección estudiantil se han acarreado enormes dificultades con ello.

Las clases medias de todo el mundo ven en la educación superior la compuerta para un futuro seguro. Su sed de títulos crece en la misma proporción relativa que los graduados universitarios y la población en su totalidad. En las democracias esto dificulta a los gobiernos la adopción de políticas que mínimamente huelen a selección o exclusión. En los países no democráticos, en especial en los que poseen gobiernos cuya legitimidad es débil y donde la población se incrementa rápidamente, esto resulta aún más difícil.

Sin embargo, es demasiado simplista concluir que más debe significar *peor*. Hay muchos contraejemplos de ello. Los Estados Unidos son los que probablemente se han movido más rápidamente que la mayoría de los otros países hacia un sistema masivo de educación superior y, no obstante, sus más o menos cincuenta grandes universidades de investigación han logrado estándares académicos tal vez superiores a los que tenían en cualquier época anterior. Su habilidad para extraer los mejores estudiantes de una fuente cada vez más amplia de candidatos elegibles ha incrementado los estándares en vez de disminuirlos. Una razón especial —que va más allá del tamaño y la riqueza de la nación— explica este hecho: las mejores universidades del país se encuentran en el ápice de un conjunto notablemente diverso de instituciones de educación superior, por lo que las de menor excelencia tienen la capacidad de brindar a los estudiantes comunes una experiencia universitaria acorde con sus aptitudes, a un costo menor.

El más tenderá a ser *peor* si nos empeñamos en pretender que todas las universidades sean iguales. Aquí es donde reside el error de Francia y de muchos otros países, incluido desde luego México. Es cierto que Francia tiene sus *grandes écoles*, pero el resto de sus universidades están organizadas central y oficialmente con calidad uniforme. Su libertad administrativa se halla circunscrita de un modo muy estricto, pues tienen prohibido seleccionar estudiantes sobre bases de habilidad y en su mayor parte no se han constituido para responder con flexibilidad a las variadas habilidades de sus estudiantes, aun si pretendieran hacerlo.

El ideal de Humboldt

Aunque el concepto de la universidad integradora del binomio docencia-investigación —propuesto a principios

del siglo XIX por el barón Wilhelm von Humboldt como el ideal de una universidad tradicional— es invocado en encumbradas discusiones sobre el verdadero significado de la educación superior, en la práctica, especialmente con el advenimiento de la educación superior masiva, se ha constituido en una distracción.

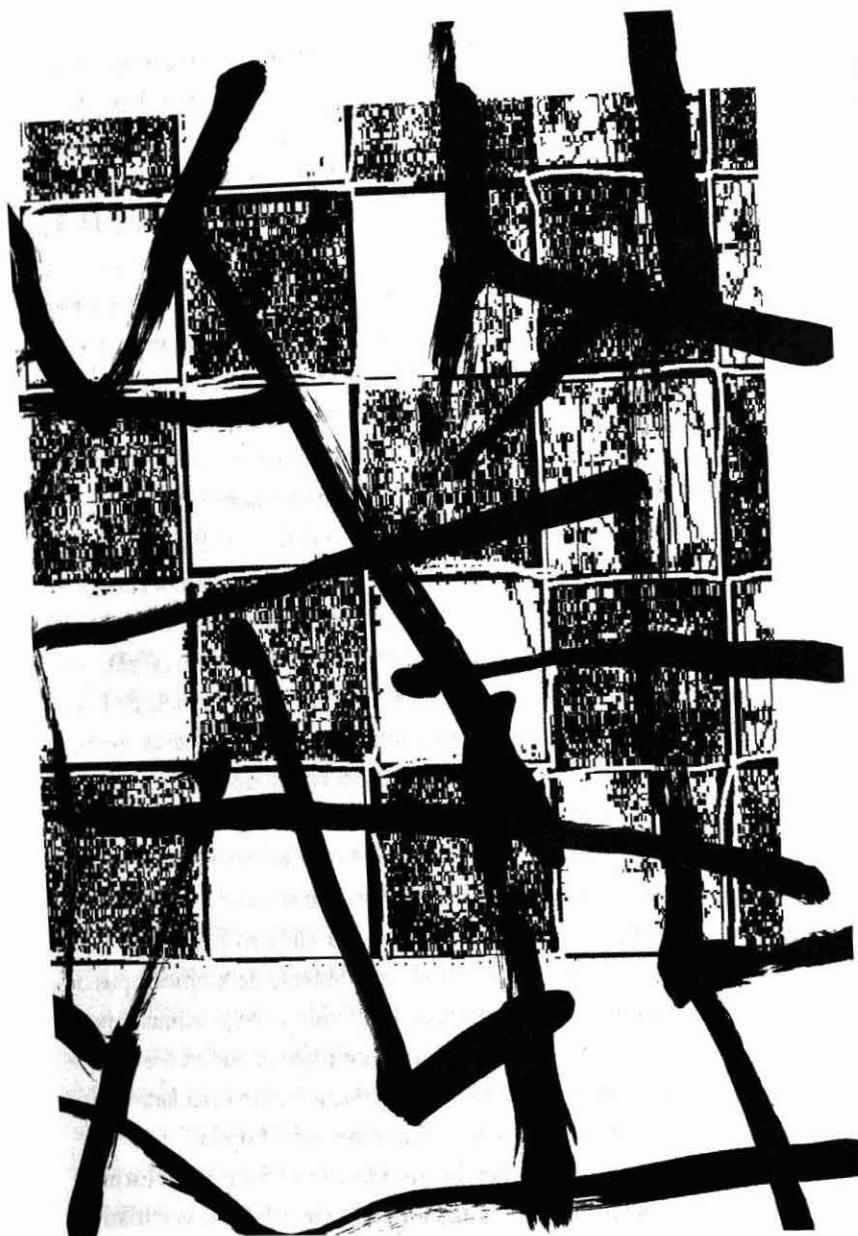
Los políticos saben muy bien que no todos los estudiantes son capaces de beneficiarse de los cursos y carreras ofrecidos en las universidades tradicionales. Una de las razones de ello es el costo. La universidad de investigación moderna se ha vuelto demasiado cara para acomodar a todos los jóvenes ansiosos en estos días de obtener una educación superior. La respuesta obvia a la masificación debe ser pues el crear un sistema donde algunas instituciones se especialicen en la academia y la investigación tradicionales, y otras en la enseñanza más vocacional. Un sistema así podría resultar menos costoso y más capaz de adaptarse a los variados talentos y necesidades de los estudiantes.

Objetos inamovibles

Lo que vuelve extremadamente difícil una reforma de la educación superior es el poderoso apego de los académicos a la investigación. Esta peculiaridad es bastante universal en el ethos de la alta enseñanza. Se argumenta que los estudiantes de licenciatura tienen un contacto limitado con los mejores académicos porque éstos se concentran en sus investigaciones y en la publicación de sus resultados, de los cuales depende principalmente el progreso de sus propias carreras. También se afirma que esto ha llevado a desatender esfuerzos que aspiran a desarrollar nuevas técnicas de docencia capaces de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Un estudio de la Fundación Carnegie para el Avance de la Docencia muestra que la prioridad que los académicos asignan a esta tarea varía de país a país. En México, el estudio señala que en las instituciones de educación superior 22% de los académicos se orientan esencialmente hacia la docencia, 43% tienen una tendencia primordial hacia la docencia y muy poco hacia la investigación, 31% se inclinan parcialmente hacia la investigación y sólo 4% de los académicos se orientan fundamentalmente hacia la investigación. En tanto, en Japón, Suecia, Alemania e Israel, un alto porcentaje de académicos expresan un compromiso prioritario con la investigación. En otros países, las orientaciones respectivas alcanzan más o menos 50%, aunque predomina el interés por la investigación.

Las dificultades de los gobiernos para organizar un sistema coherente varían de una nación a otra. Uno de los ejemplos más notables de la solución de los problemas hasta aquí planteados lo constituye la experiencia del estado de California, en los Estados Unidos. Se trata de una entidad que, paradójicamente, ha sido admirada por combinar el acceso libre a la educación superior con los estándares académicos más altos y cuyos campus insignia, ya sean públicos (Berkeley) o privados (Stanford), han atraído y generado una variedad considerable de premios Nobel. Lo importante del caso es que su excelencia no se ha logrado al precio de la exclusividad. El plan maestro elaborado para el Sistema Universidad de California en 1960 estipulaba que debía haber un lugar en la educación superior para cualquier joven del estado dispuesto a beneficiarse de ella. El sistema creció enormemente para responder a tal planteamiento. Pero el estado de California, a diferencia de Francia, estaba decidido a garantizar la diversidad desde el principio. Creó una jerarquía de tres capas de instituciones, en cuyo pináculo se encontraban los nueve campus de la Universidad de California. La *crème de la crème* (aproximadamente 12% de los 160 000 estudiantes del estado) ingresan a dichas instituciones. Debajo de ellas, en la jerarquía establecida, se encuentra el vasto sistema de multicampus de la Universidad Estatal de California, con aproximadamente 340 000 estudiantes. La capa inferior, que recibe a cerca de 1 400 000 estudiantes, se encuentra matriculada en los más de cien Colegios Municipales del Estado.

La genialidad de este modelo se debe a que estimula a las instituciones a especializarse. La Universidad de California (UC) ofrece educación de elite en costosos campus de primera clase en el plano mundial. El Sistema de Universidades Estatales (CSU) es también respetable, pero cuesta menos porque se centra menormente en la investigación y en el posgrado. Los colegios comunales, muchas veces mal vistos desde el exterior, son de alguna manera las joyas del sistema americano de educación possecundaria. Proveen, con un costo relativamente bajo, desde educación remedial hasta cursos que preparan a los estudiantes para grados de licenciatura, al mismo tiempo que responden de manera muy directa a las necesidades de adiestramiento manifestadas por los empleadores locales. Parte de la eficacia de tal sistema reside en el hecho de que, a diferencia del de Francia, trata de ofrecer a los estudiantes mecanismos de fácil transferencia de una entidad a otra, a medida que sus planes y habilidades cambian.



Las aspiraciones institucionales

A pesar de las ventajas del modelo arriba descrito, un rasgo suyo desesperante es que, aun en California, no se han adoptado medidas contra lo que los estadounidenses conocen como “el deslizamiento de la misión” y los británicos denominan “deriva de académicos”. A nadie le gusta estar en la base de la pirámide. En California, el sistema CSU ha realizado esfuerzos relevantes para asemejarse más al sistema UC, hasta el punto de asumir, cuando ello es posible, todas las posibles funciones de una universidad de investigación tradicional, sin que importen las cuentas que han de rendirse al gobierno estatal. En México, y en particular en la UNAM, un ejemplo de estas pretensiones académicas bien podría encontrarse en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

La deriva de las escuelas concebidas como de tercer nivel, de donde deberían surgir los profesores de enseñanza primaria y secundaria, pone en serio riesgo su misión original y la estructura misma del sistema.

El logro de la diversidad, el freno a la deriva académica y la canalización de los egresados de menor nivel académico de la enseñanza secundaria o media a instituciones con mayor orientación técnica o vocacional, en países más pequeños o más centralizados que Estados Unidos, resultan aún más difíciles.

Pocos pueden dudar de la necesidad de algún tipo de darwinismo institucional. Hay un límite al número de buenas universidades de investigación que cualquier país puede costear, sin diluir en extremo el esfuerzo de investigación. Uno de los dilemas más arduos para la educación superior masiva es cómo lograr que esas universidades que no forman parte de la elite de investigación, formal o informalmente, se concentren en las necesidades de sus estudiantes en lugar de mejorar su posición en el orden piramidal. Es un error tratar de lograr esto de manera furtiva y, al mismo tiempo, mantener la ficción de que todas las universidades se crean con iguales fines. Esto sólo reforzaría la idea de que la docencia es menos importante.

El caballo de Troya

La ciencia ha enriquecido a las universidades de investigación y, en consecuencia, la indagación científica se ha convertido en su tarea clave y en la fuente de su autoconfianza. Esta hegemonía de las ciencias naturales no ha dejado de crear cierto resentimiento entre los miembros de otras disciplinas como las artes liberales y las humanidades.

En la mayoría de los países ricos, un porcentaje significativo del total de la investigación y el desarrollo nacional —comúnmente cerca de 15%, pero hasta 30% en economías menores— se debe a las universidades. El verdadero significado de la contribución de éstas es aún mayor, ya que realizan gran parte —de 80% hacia arriba— de la investigación básica que contribuye al conocimiento general, más que a productos o procesos en particular. En gran medida,

esta indagación universitaria es financiada con fondos públicos. Casi en todos lados, los gobiernos están convencidos de que si dejan a las compañías actuar por su propia iniciativa invertirán demasiado poco en aquélla, simplemente porque no verían el modo de capturar los beneficios para sí mismas. Las autoridades gubernamentales también han llegado a aceptar que la investigación básica de las universidades contribuye directamente al crecimiento económico. Todo esto ha enriquecido a la universidad de investigación y le ha infundido gran seguridad en cuanto a su propia importancia. Pero la intrusión del Estado en ese terreno también ha sido motivo de preocupación. El flujo de financiamiento público destinado a la ciencia desde la segunda Guerra Mundial ha incrementado la dependencia de las universidades respecto a él, aun en países donde muchas de las universidades líderes son privadas.

Algunos partidarios de la tradición académica aseguran que las universidades han estado demasiado dispuestas a permitir un caballo de Troya en su medio. Se quejan de que el dinero asignado para la investigación socava la independencia de la universidad, incrementa el *status* dominante de la investigación frente a la docencia, nutre el utilitarismo dentro de la comunidad, promueve injustamente algunas disciplinas en detrimento de otras y representa una política intelectual patrocinada por el Estado cuyas consecuencias pueden ser tan dañinas para la escolaridad, como las políticas industriales impuestas por el Estado lo han sido frecuentemente para la economía.

Poco parece influir la convicción de los gobiernos de que la ciencia básica es un bien público, o de que gran parte de ella debe realizarse en el seno de las universidades. El problema para muchos es cómo hacer llegar los frutos del trabajo de estas instituciones a la economía más amplia, con lo cual se olvida lo dolorosamente necesario: arreglos o instituciones de interfase que promuevan el contacto entre los científicos, los innovadores, los empresarios y las medianas o pequeñas compañías incapaces de mantener sus propias unidades de investigación y desarrollo.

Inclusive Japón ha mostrado últimamente ansiedad por abandonar su reputación de adaptador-innovador de ideas ajenas y expresado su intención de realizar más investigación básica, sobre todo en sus universidades.

No basta, sin embargo, la intención. Se requiere que en las universidades de investigación impere una atmósfera de innovación y se corran riesgos que faciliten, por ejemplo, a un estudiante graduado que ha realizado trabajo sobre una molécula biológica en particular, la tarea de transferir

su experiencia a una compañía farmacéutica, quizás alguna fundada por él mismo. Si algunas universidades del mundo han cumplido mejor que otras tal propósito, ello se explica porque las innovaciones serpentean dentro de la economía, de una manera mucho más circunvolutiva que la convencionalmente atribuida a la supuesta línea directa, pues parten de la investigación básica (realizada fundamentalmente en las universidades), pasan por la investigación y el desarrollo (principalmente a cargo de empresas) y de allí permean hacia la economía más amplia. Todo esto puede pensarse como un desvanecimiento de fronteras entre la universidad y el mundo exterior.

Cómo nos vemos y cómo nos ven

Cualquiera que haya vivido cercanamente a la UNAM deberá coincidir conmigo en que ésta es la institución de México más próxima al concepto de las grandes universidades de investigación. Su personal académico ha alcanzado, en lo general, un aceptable nivel de profesionalización. Sus instalaciones físicas son, en muchos casos, comparables a las de las mejores universidades del mundo y, lo más importante, cuenta entre sus alumnos con estudiantes que han mostrado una y otra vez su capacidad para desempeñarse efectivamente en el ejercicio de sus profesión o en la realización de estudios de posgrado en cualquier establecimiento del extranjero. Negar estos logros sería masoquismo puro y equivaldría a adoptar un punto de partida equivocado en cualquier proceso de evolución ascendente.

Nuestros problemas son en buena medida los mismos que los arriba expuestos, exacerbados por el carácter masivo de la enseñanza, por la carencia de varias componentes de las sólidas estructuras piramidales que también describimos antes, o la deficiencia de las mismas, y, ¿por qué no decirlo?, la falta de un riguroso control de calidad. Las soluciones de estos problemas no pueden proceder como "la canción de la burrita", con "un pasito p'adelante y dos pasitos para atrás".

Para quienes no han tenido contacto estrecho con la UNAM, la imagen que tienen de ella es lamentablemente menos favorable. Todos conocemos y hemos escuchado los adjetivos—muchos injustos y la mayoría simplistas o tremendistas, y que definitivamente no viene al caso repetir—con que desde el exterior se califica a esa casa de estudios. Sea cual fuera la razón o sinrazón de los juicios expresados por ellos, el hecho es que sí han afectado la dignidad que

implica la condición de universitario. Si ambicionamos la superación real de nuestras universidades y centros de investigación, entonces debemos hacer todo lo que esté en nuestras manos para recuperar esa dignidad.

El derecho a la educación

Proveniente de un grupo étnico al que por casi 2000 años de diáspora le fue vedada la educación superior, salvo durante excepcionales intervalos de ese periodo de su historia, tengo la idea firme de que el derecho a la educación debe de ser inalienable. A nadie se le debe privar de esa prerrogativa por sus creencias, sus orígenes étnicos o su situación económica. Pero cuando digo a nadie, me refiero a nadie: ¡tanto a quienes cuentan con recursos para pagar una colegiatura como a quienes no disponen de ellos! Si seguimos aspirando a que la UNAM continúe siendo la Universidad Nacional y merezca el apelativo de *máxima casa de estudios* del país, tal divisa ha de ser incuestionable.

¿Qué tanto se ha apegado la UNAM a ese principio en su historia reciente? Permítaseme partir de 1968, aunque es bien posible que los compromisos, más políticos que académicos, que gradualmente han conducido a las crisis recientes antecedan con mucho a esa fecha. Movimientos estudiantiles hubo muchos en todo el mundo en ese año y me cuesta trabajo imaginarme que fuera casualidad. Que hubo falta de tacto, de sensibilidad y hasta de respeto a los derechos humanos más básicos en México y otros países es indudable. El trauma aún lo estamos viviendo. Un resultado de ese proceso fue un país menos autoritario, pero en cambio, en la UNAM y, como ya vimos, en otros países del mundo, se glorificó la masificación y se impuso el llamado pase automático. Vista en abstracto e idealistamente, esta última acción hasta podría parecernos lógica, porque, en efecto, si el sistema de enseñanza media forma parte de la UNAM y un estudiante aprueba todos los requisitos de esa etapa, debería poder esperar su aceptación a la siguiente dentro de la misma institución que le ofreció aquella. ¡Si la UNAM también tuviera una escuela de párvulos, entonces el pase automático debería concederse desde ese nivel! Nos pareceríamos entonces a Japón, en donde la universidad a la que tiene acceso un estudiante depende mucho del jardín de niños, la primaria y la preparatoria en que recibió su enseñanza, y esto a su vez determina en gran parte el resto de su vida. Pero la gran diferencia son los criterios de selección y permanencia.

Todo lo anterior en cuanto al derecho a la educación. Preguntémosnos ahora qué hay respecto al precepto de que el derecho de unos termina cuando empieza el de los otros. La masificación, el pase automático y el rebasamiento del límite de la capacidad física de la UNAM (los estudiantes no son partículas bosónicas que podemos amontonar en el mismo espacio) condujeron a una saturación de aulas debido a la cual los egresados de preparatorias incorporadas, y mucho más de las no incorporadas, del Distrito Federal y de la provincia, se volvieron súbitamente personas *non gratae* para la UNAM. De esta manera, excelentes prospectos que también tienen derechos han quedado excluidos gradualmente y casi en su totalidad de la UNAM, a menos que ingresen a ella partir de una de sus preparatorias, ¡reforzándose así el círculo vicioso de la masificación!

Nadie podrá desmentirme si digo que con ello sufrieron las consecuencias tanto los que sí tenían como los que no tenían y la UNAM dejó de ser ese maravilloso crisol de amalgama y de educación fuera de clases que fue antes.

No me cabe duda de que quienes más claman por evitar la privatización de las universidades han sido los principales causantes de la aceleración de este proceso. ¿Quiénes, si no los que pueden pagar su educación, son los que se van a las universidades privadas porque se les veda el acceso a las públicas? Pero no es el que haya universidades privadas lo que nos debe preocupar y mucho menos debemos evitar; lo que debe inquietarnos es que la universidad pública sea de calidad y eso no se logra aplicando el principio de exclusión o de selección negativa.

Al igual que es inaceptable que un estudiante no tenga acceso a la UNAM por sus limitaciones económicas, es inconcebible una Universidad Nacional en la que un estudiante quede automáticamente excluido de ella por el simple hecho de que el cupo en alguna carrera está saturado a causa de un proceso de pase automático cuyo único discriminante es la preparatoria de procedencia del alumno. ¡La UNAM es una Universidad Nacional y no la extensión analítica de la Preparatoria Nacional!

Si hay un solo estudiante al que la UNAM haya "excluido por sus escasos recursos", yo seré el primero en evidenciar esa injusticia y estoy seguro de que habrá muchos otros académicos que harán lo mismo. Sin embargo, cuando se dice que un estudiante "podría ser expulsado de la Universidad por el delito de no poder estudiar al ritmo que el gobierno quiere", francamente no entiendo lo que eso significa. Me ofende que se sugiera con esta frase que el ritmo y el contenido de los cursos impartidos por los académicos de

la UNAM los define el gobierno. Esto es claramente absurdo y más parece una burda racionalización para defender la incompetencia, la mediocridad y aun la desidia tras una envoltura romántica e ilusa. Reprobar, una y otra vez, materia tras materia, nada tiene que ver con "los que menos tienen", a menos que lo que menos tengan sean neuronas o vocación por los estudios que cursan. Usar el argumento de la pobreza para defender lo indefendible es ofender a quienes, a pesar de su pobreza, han demostrado, con su trabajo y estudio diarios, que ésta no es un obstáculo ni remotamente infranqueable.

De cualquier manera, a partir del pase automático, la UNAM, en vez de ser una universidad masiva, se convirtió cada vez más en una universidad de masas, lo cual sí me preocupa, si ello se entiende en el sentido de Ortega y Gasset. Todo esto revela que hay un peligroso sofisma en la aparentemente lógica conclusión que mencioné antes, relativa a que un estudiante pertenezca o no a un sistema de enseñanza media en la UNAM. No es una verdad divina ni humana que quienes aprueban la enseñanza media, sea en la UNAM o en alguna otra preparatoria, están necesariamente capacitados para ingresar a la universidad. Al igual que no por fuerza todos los que aprueban una licenciatura están capacitados para el posgrado. Tan cierto es ello como el que la educación superior no puede ser el único mecanismo de ascenso social. Desde luego, hay problemas culturales y de orientación vocacional respecto a los cuales la UNAM se encuentra del lado receptivo. El problema cultural es la insana percepción de que el trabajo manual es indigno y humillante. El problema de orientación vocacional concierne a padres y maestros desde los niveles más elementales del proceso de formación de un joven. Para resolver esta dificultad se requiere todo un proyecto nacional que, si bien de modo paulatino, elimine consistentemente una infinidad de círculos viciosos asociados con el problema. Pero es claro que la UNAM no es responsable de que todos estos problemas se resuelvan, ni tampoco puede esperar hasta que ello ocurra, y tampoco ha de permitir que se la convierta en un recurso para mantener relativamente ocupados o almacenados a varios centenares o miles de jóvenes que de otra forma estarían presionando el mercado de trabajo o ingresando al círculo de los desempleados o subempleados. Igualmente, no podemos ser tan cínicos como para argumentar que nuestros egresados, aunque no encuentren puestos en su área de capacitación, habrán adquirido al menos una educación universitaria. Esto lo único que genera es frustración y desaliento.

El retorno al futuro

Nuestro país requiere estructuras educativas con demostradas ventajas como las mencionadas antes; en particular, más colegios municipales y estatales. Nótese que uso deliberadamente el término colegio y no universidad con la intención de ser bastante menos laxo en cuanto al uso de estas designaciones, y de marcar distancia respecto al eufemismo de llamar universidad a un colegio donde se imparten algunas licenciaturas. Esto no significa que tales instituciones educativas sean despreciables o de segunda categoría. Todo lo contrario, pues, como ya hemos visto, en los países que llamamos desarrollados los colegios son la piedra angular del sistema educativo de nivel profesional. Estos colegios son los que natural y más íntimamente se relacionan con la problemática de la región donde se localizan y son los generadores del equipo humano profesional que de modo más directo e inmediato requieren los diversos sectores gubernamentales, industriales y comerciales de cualquier país. Los egresados de esos colegios tienen todo el derecho a la mejor educación posible para esos propósitos y a aspirar a una vida digna como resultado de su esfuerzo. Los profesores de esos colegios tienen igualmente todo el derecho a una digna remuneración por su trabajo.

En la cúspide de la pirámide académica están las Grandes Universidades, que escribo con mayúsculas para subrayar no su gigantismo sino la importancia de sus funciones. Éstas son las tantas veces repetidas—aunque en apariencia no suficientemente extendidas—creación y difusión del conocimiento y de la cultura, o, si alguien lo prefiere, la investigación y la docencia en el más libre y amplio sentido de la palabra. Las funciones de las universidades no son, pues, ni debemos pretender que sean, iguales a las de los colegios.

Sería injusto no reconocer que el Estado ha hecho un esfuerzo para contribuir al proceso de gestación de esas estructuras. Sin embargo, también resultaría iluso pensar que el problema se encuentra resuelto. La descentralización del sistema educativo nacional dista mucho de haberse logrado y aún no se vislumbra un claro proyecto realista que permita empatar la oferta y la demanda reales de recursos humanos requeridos por el país. La pirámide estructural de la que he hablado repetidamente sólo tendrá sentido si ese proyecto se realiza conforme a una planeación y proyección a largo plazo, dividida en etapas realistas y viables. Claro que esto cuesta mucho dinero y, por ello y con mayor razón, es imprescindible anteponer la calidad a la cantidad.

Aunada a esta problemática está la carencia virtual de laboratorios nacionales, de empresas de consultoría y de laboratorios de investigación y desarrollo en las empresas privadas. La presión resultante de tal vacío ha tenido que soportarla la UNAM con el concomitante riesgo de que se desvirtúen sus funciones esenciales, pues nuestra universidad, al querer actuar de acuerdo con su carácter nacional, no ha podido sustraerse a toda una serie de demandas de servicios ajenos a sus objetivos esenciales, aunque requeridos por el desarrollo de la sociedad. Tales demandas la distraen y de ello se deriva, en cierto sentido, ¡una universidad esquizofrénica!

Mucho se ha dicho y podría decirse sobre el tema, pero lo anterior basta para evidenciar hasta dónde la problemática de la UNAM se debe a las dificultades de su entorno y no, como se ha sugerido en algunos círculos, a su incapacidad de autogobernarse. Es obvio que la UNAM no puede resolver todos los problemas del país, o lo que algunos han dado en llamar "los problemas nacionales", y que tampoco le corresponde hacerlo.

Consecuentemente, si no queremos perderla como Universidad Nacional y como Máxima Casa de Estudios, debemos persistir en la tarea de recentrarla en su esencia.

Como Gran Universidad, la UNAM tiene la obligación de recibir en su seno, con la única limitante de su capacidad física real, a los jóvenes *más promisorios de todo el país, vengan de donde vengan y sea cual fuere su situación económica*. Tiene la obligación de proveer de becas dignas a los realmente necesitados para darles oportunidades paritarias que les permitan cumplir a plenitud sus obligaciones como estudiantes. Pero, como Gran Universidad, la UNAM no sólo tiene ese compromiso, sino también el derecho de establecer mecanismos justos y claros de selección de su estudiantado. No se trata, como dirían nuestros vecinos del norte, de implantar "acciones afirmativas", sino medidas que ofrezcan "igualdad de oportunidades".

Si la UNAM debe mantener bajo su jurisdicción parte del sistema de educación media (y muchos dudamos que ello sea deseable), tal hecho se justificaría sólo si sus preparatorias son modelos de excelencia y no fuentes de problemas ulteriores. Tanto el ingreso como el egreso de ese sistema debería ser indudablemente selectivo, con estricta demanda de calidad a los estudiantes y maestros. Si esto aplica y sólo si podemos garantizar que se aplique, entonces bienvenido el pase automático. Sin embargo, esto constituye una utopía y la realidad es otra. Para conseguir que los extremos se acerquen es imprescindible persistir en la necesidad

de procesos de selección que aseguren, en efecto, iguales oportunidades a quienes tengan iguales merecimientos. El pase reglamentado es un tibio inicio en la dirección de restituir a la UNAM sus derechos como Gran Universidad. Cualquier paso atrás en este proceso no lo perdonarían las futuras generaciones.

No he tocado el asunto de las cuotas, primero porque creo que si podemos garantizar un estudiantado de calidad, y no sólo de cantidad, su educación bien podría ser gratuita, y ello no representaría ningún lujo para el país. En segundo lugar, porque confío en que si la UNAM reasume las funciones que le son propias y deja de obsesionarse por justificar su obvia razón de ser, la sociedad mexicana, que mayoritariamente no es tan torpe, no le negará su derecho a realizarse y a contar con los recursos necesarios para ello. Si hacemos conscientes y partícipes, sujetos y no objetos, a los académicos y estudiantes de la institución, de los proyectos y planes de desarrollo de ésta, y si estos últimos conforman un conjunto coherente y no una suma de desideratas, seguramente entre todos los sustanciales actores de la comunidad universitaria encontraremos los medios para allegarnos recursos adicionales, sin necesidad de vendernos al mejor postor, ofender sensibilidades o promover la pasteurización académica. Quizás deberíamos adoptar el lema de lord Rutherford: "Tenemos poco dinero, por ello debemos pensar mejor."

Desde luego, resulta una atractiva idea que nuestros grandes maestros puedan acercarse a las preparatorias y a los primeros años de la licenciatura para ayudar en el proceso formativo de los jóvenes. Me pregunto si no sería mucho más efectivo para esos fines el que, por ejemplo, se programaran en las preparatorias, como parte integral de los currículos, conferencias, mesas redondas, simposios, etcétera, en donde participaran esos grandes maestros, o bien que se asignaran créditos a los profesores preparatorianos que durante los veranos tomaran cursos de actualización en los diversos institutos de la UNAM, precisamente con esos grandes profesores, a quienes desde luego también se asignarían créditos. Me pregunto, finalmente, si no podríamos organizar todas estas actividades de tal manera que los académicos no se sintieran empujados a una especie de proceso de leva de cursos o tesis, semejante al que ocurría con los marineros en siglos pasados. Una de las grandes riquezas de la UNAM es su diversidad. ¿Por qué no aprovecharla en vez de pretender suprimirla mediante la homologación? ♦