

MILENIO CAMPUS

FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	REPORTAJE	8 Y 9

MENOSPREGIADAS, LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS SUFREN EL ATRASO DE SUS COMUNIDADES

A seis años de su creación, estas instituciones de educación superior enfrentan la falta de reconocimiento, escasez de recursos y, sobre todo, la marginación extrema de la región donde se han establecido

Carlos Reyes

Las universidades interculturales quieren cambiar el rostro de la desigualdad educativa en el país. Quieren recuperar, desde abajo, la equidad. Ahora todo ello es una utopía. Confrontan una realidad en la cual confluyen presupuestos precarios, falta de reconocimiento como instituciones de educación superior y un rezago social acendrado que intentan revertir. Ése es el núcleo en el cual se encuentran inmersas.

A seis años de su creación, en 2004, las universidades interculturales no han logrado definirse plenamente como un subsistema de educación superior sólido, ni arrojan cifras contundentes sobre su rendimiento real y el impacto que han tenido en las comunidades y regiones en las cuales se han establecido.



Y más aun. Los indicadores que expliquen el perfil y den seguimiento a sus egresados son casi inexistentes. Pocos son los referentes numéricos que se tienen en cuanto a este tipo de instituciones. Lo cierto es que se sabe que atienden y buscan atraer a los jóvenes con mayor grado de marginación y carencias. Es la apuesta de la administración federal por nivelar las oportunidades de acceso a la educación superior entre la población indígena, pero se desconoce a ciencia cierta si se ganó la partida.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	REPORTAJE	8 Y 9

La pobreza, la marginación, la falta de servicios básicos de salud y educación de calidad son sólo algunos de los elementos adicionales que las universidades interculturales deben considerar para lograr que sus programas educativos cumplan con su cometido.

De acuerdo con los especialistas, apenas 2 por ciento de la población indígena en edad de ingresar a la educación superior se encuentra en las aulas, cifra mucho menor a la que se registra incluso en zonas rurales.

La faena luce compleja. No obstante, en su diseño, reconocen los expertos, las universidades culturales tienen una serie de aciertos que pasan por la pertinencia de sus programas académicos y la urgencia de integrar a estos jóvenes al sector productivo sin desventajas que los pongan contra la pared.

El efecto inmediato y directo vendrá, no obstante, cuando las autoridades educativas pongan mayor atención en esta modalidad educativa y se acerquen, dicen los especialistas, a la realidad de las comunidades indígenas y su vinculación con la educación superior que se ha gestado en esas zonas del país.

La marginación de esas comunidades hace, en estos casos, que el esfuerzo educativo tenga un enfoque mucho más diferenciado. La tarea parece requerir de mayor denuedo, sobre todo porque atienden a un escaso grupo de jóvenes indígenas y la apuesta gubernamental es mucho más ambiciosa.

En inferioridad numérica

Las universidades interculturales salen a escena en 2004 sin saber a qué realidad se enfrentaban. Pocos son los números que se acercan a una realidad que, de antemano, se sabe muy golpeada y fragmentada por la marginación.

Se trata de un segmento de la población de entre 19 y 23 años que no había sido considerada durante décadas ni siquiera en lo mínimo. Aun así, el gobierno federal, en la pasada administración, se propuso incrementar tres veces la matrícula de estudiantes de origen indígena.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	REPORTAJE	8 Y 9

Sin embargo, en aquel entonces no había cifras confiables sobre la proporción de jóvenes con una identidad cultural que se pudiera considerar de carácter indígena. Aproximaciones realizadas en aquellos años hablaban de que en ocho entidades del país había alrededor de 8 por ciento de estudiantes de tercero de bachillerato que hablaba una lengua indígena.

Y hasta ahí. Se desconocía la situación en el resto de los estados e incluso cuántos de los jóvenes identificados ingresaba a alguna modalidad del sistema de educación superior. Con ello, la inequidad en la cual se encuentra una persona de origen indígena que desea ir a la universidad era una percepción.

Hoy se sabe, de acuerdo con una investigación realizada por Sylvia Schmelkes, investigadora de la Universidad Iberoamericana y coordinadora de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente.

Mientras recibe educación superior el 45 por ciento del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos, únicamente 11 por ciento de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3 por ciento de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios.

Por ello, señala el análisis, la participación de los estudiantes indígenas es mínima, en parte debido a que las instituciones de educación superior se encuentran, en su gran mayoría, en zonas urbanas.

El acceso de los sectores rurales e indígenas a estas instituciones, por consiguiente, supone un gasto que está por encima, muchas veces, de los ingresos totales de la familia.

“Incluso suponiendo que los alumnos rurales e indígenas hayan podido concluir la educación media en algún lugar cercano a su domicilio, sería difícil esperar su presencia en instituciones de educación superior”, establece.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	REPORTAJE	8 Y 9

Por una parte, este efecto se debe a la situación económica, la cual limita las posibilidades de acceso de sectores importantes a la educación superior. Por otra está el problema de la calidad educativa recibida por ese sector de la población, pues distintas evaluaciones demuestran que este factor se encuentra diferenciado, siendo los indígenas quienes se hallan en mayor desventaja.

De ahí que los egresados de instituciones educativas ubicadas en estas zonas difícilmente logran pasar los exámenes de admisión de las instituciones de educación superior. Si acaso, como lo demuestran las escasas cifras que se tienen, la cifra es inferior a 1 por ciento, y en su mayoría “son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas”.

Datos más actualizados de la SEP señalan que en México hay 50 mil hablantes de lengua indígena que cursan estudios de nivel superior, alrededor de 2 por ciento del total, quienes cotidianamente se enfrentan a los altos costos de traslado, estancia y sostenimiento que les significan las instituciones de educación superior.

Esta situación, a la larga, “se vuelve insostenible debido a la precariedad de su economía”, reconoce la dependencia. A eso responde la creación de las universidades interculturales.

La primera de ellas se estableció en el Estado de México. Después vinieron las de Chiapas, Tabasco, Veracruz, Puebla, Michoacán, Quintana Roo y Guerrero, otra más en el Estado de México.

En la actualidad, cuentan con 15 programas de licenciatura y dos de maestría; en los recientes tres años la matrícula creció de poco más de 3 mil a casi 4 mil 800 alumnos, además de que, en este mismo periodo, la planta de profesores de tiempo completo aumentó en 85 por ciento y cuenta ya con 161 docentes.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	REPORTAJE	8 Y 9

Respecto de las contrariedades que entraña para las comunidades indígenas acceder a la educación superior, la dependencia señala que, en el caso de México, alrededor de 86 de cada 100 habitantes de lengua indígena viven en situación de pobreza, en contraste con 47 de cada 100 que comparten esa situación entre la población nacional.

Asimismo, la tasa de mortalidad infantil indígena es 60 por ciento mayor a la del resto de la población mexicana; 98 de cada 100 localidades con importante presencia indígena constituyen un contexto de alta o muy alta marginación, y la escolaridad promedio de los hablantes de lengua indígena en México es apenas de 4.5 años, frente a una media nacional de casi nueve años.

Al mismo tiempo, quienes no saben leer ni escribir representan, entre los hablantes de lengua indígena, cuatro de cada diez personas, en contraste con poco menos de uno de cada diez entre la población nacional.

Así, las universidades interculturales, en estos seis años de existencia, y con la consigna de fomentar la equidad y el acceso, van a contracorriente.

Dificultades a tope

Ghunter Dietz, investigador de la Universidad Veracruzana (UV), comenta que al tratarse de un tipo de institución de reciente creación, las universidades interculturales aún no han sido reconocidas plenamente por organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

“Es importante que sean reconocidas como universidades públicas que se distinguen por determinadas especificidades, pero que conforman universidades como cualquier otra institución”, apunta.

Asimismo, el investigador explica que las universidades interculturales requieren de una institucionalización y una dotación de recursos, dado que como instituciones de nueva creación son todavía muy precarias en el aspecto presupuestal.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	REPORTAJE	8 Y 9

“Están recibiendo un apoyo importante tanto por el gobierno federal, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, como por diversos gobiernos de los estados”, destaca.

“Sin embargo, estos apoyos distan mucho de consolidarse y están fuertemente expuestos a recortes presupuestales, lo cual puede afectar seriamente su labor académica y formativa para toda una generación histórica de jóvenes indígenas que constituyen los primeros en sus regiones que habrá tenido acceso a la educación superior”, sostiene.

Para Ghunter Dietz, al tratarse de instituciones pioneras insertas en regiones indígenas, las universidades interculturales se enfrentan al gran reto de fungir no sólo como formadoras de jóvenes indígenas, sino también como incubadoras de procesos productivos en estas regiones.

“Estas nuevas instituciones tendrán que dedicar parte de sus actividades al fortalecimiento del tejido social, no gubernamental tanto como empresarial y de Pymes (pequeñas y medianas empresas) en sus regiones anfitrionas, trabajando estrechamente con los egresados y las organizaciones civiles de las comunidades”, sostiene.

Por eso, dice, no debe perderse de vista que las universidades interculturales nacen como una respuesta al reclamo que desde hace décadas realizan los pueblos y las organizaciones indígenas para que se amplíe la cobertura de la educación pública en sus regiones al nivel superior, y para que ésta sea culturalmente pertinente para los jóvenes indígenas.

“Por ello, son sumamente importantes por lo menos dos motivos: por una parte, constituyen una respuesta gubernamental a la reivindicación al derecho de acceder a la educación, y, por otra parte, su relevancia estriba en el afán de ofrecer una formación universitaria culturalmente pertinente, adecuada y adaptada a las necesidades actuales de los pueblos indígenas”, considera.

Para el autor de *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, la pertinencia de las universidades interculturales depende de las necesidades formativas de las regiones y comunidades indígenas.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	REPORTAJE	8 Y 9

“Se pretende que estos programas ofrezcan alternativas a los jóvenes indígenas que les den posibilidades para arraigarse en sus regiones, sea autoempleándose, sea encontrando un empleo en el sector gubernamental o no gubernamental, pero siempre con una vocación de servir a sus comunidades y a sus necesidades”, asevera el investigador.

Cambiar la tendencia

Lo cierto, como expone el especialista en educación intercultural, es que las universidades interculturales no ofrecen las carreras clásicas de las universidades convencionales, sino novedosos programas interdisciplinarios que respondan a las necesidades culturales y sociales, pero también ecológicas y económicas de las regiones indígenas.

Y aunque aún no existen estudios sobre el rezago de estas instituciones, no debe soslayarse que, a diferencia de los tecnológicos y las universidades politécnicas, al desarrollar programas local y regionalmente concebidos y diseñados, las universidades interculturales procuran evitar el problema de muchas universidades e institutos tecnológicos, cuyas carreras frecuentemente obligan a sus egresados a emigrar a las áreas metropolitanas del país para poder insertarse en el mercado laboral.

“El principal acierto lo constituye el reconocimiento de que estas nuevas instituciones responden a una deuda histórica que tiene el Estado con los pueblos indígenas, privados del acceso a una educación superior propia y pertinente.

“Y un acierto adicional lo percibo en el carácter abierto y plural de estas instituciones, no diseñadas ni limitadas únicamente a la población indígena. De hecho, en varias de estas instituciones se percibe un incremento paulatino del porcentaje de estudiantes mestizos, interesados en las carreras que ellas ofrecen”, concluye.

No obstante, la parte central que no deben descuidar las universidades interculturales, como lo expresa el rector de la Universidad Indígena Intercultural (UIIM), Hugo Rodríguez Uribe, es no convertirse en extensiones de los gobiernos estatales o que sus proyectos académicos dependan de intereses políticos.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	REPORTAJE	8 Y 9

“En su funcionamiento, las universidades interculturales deben privilegiar la cosmovisión indígena, para evitar que dichos proyectos terminen siendo una extensión de políticas burocráticas o que respondan a visiones occidentales en lo normativo, racionalidad y aspectos académicos”, enfatiza.

Y en eso coincide, Bertha Salinas Amescua, especialista del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), quien comenta que el éxito y la continuidad que puedan tener en el corto y mediano plazo las universidades interculturales depende, en gran medida, de su definición académica.

“La autonomía de pensamiento y acción que tengan, es decir, no vinculados con los intereses políticos de los gobiernos estatales y municipales que albergan o financian a las universidades interculturales”, puntualiza.

A final de cuentas, explica, Salinas Amescua, las universidades interculturales son un acierto como proyecto en lo general, porque responden a una reivindicación de los pueblos indígenas de tener sus propios espacios de conocimiento y acceso a una educación superior pertinente y relevante para su cosmovisión cultural.

Claro, también “conlleva el riesgo de marginar nuevamente a los estudiantes indígenas, confinándolos en universidades para ellos y excluyéndolos de las universidades regulares”.

Por eso, su éxito, insiste la especialista, dependerá de que el liderazgo intelectual y académico esté en manos de profesionales indígenas y de establecer una red de intercambio, vinculación y debate entre todas las universidades interculturales.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	2

SEIS MILLONES DE MEXICANOS NO SABEN LEER NI ESCRIBIR, AFIRMA

Resalta José Narro el compromiso de la UNAM contra el analfabetismo

El rector de la Universidad Nacional supervisó los avances del programa “La UNAM, el INEA y el IEEJAG por la alfabetización de Guerrero”, donde participan 49 estudiantes de 20 carreras de la institución

Mientras en nuestro país tengamos la vergüenza de contar con casi seis millones de mexicanos que no saben leer ni escribir, no podemos estar tranquilos en nuestras conciencias, y la UNAM tiene el compromiso de contribuir a resolver ese problema y saldar esa deuda, señaló el rector José Narro Robles.

En gira de trabajo por Guerrero, en la cual supervisó los avances del programa “La UNAM, el INEA y el IEEJAG por la alfabetización de Guerrero”, informó que en estos seis meses de labor alfabetizadora se ha beneficiado a 630 habitantes de la montaña, es decir, en unos meses ha habido una transformación para miembros de la comunidad y para los propios universitarios.

El rector indicó que las brigadas que participan en esta labor constituyen la expresión comprometida de una universidad que cree en su comunidad y que busca preparar recursos humanos de alta calidad.

En su oportunidad, Genaro Reyes Meneses, director del Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos de Guerrero, dijo que en estos meses se ha demostrado que el trabajo y la suma de esfuerzos son el mejor camino para que más gente aprenda a leer y escribir; un valeroso equipo de jóvenes, convencidos por mejorar al país, iniciaron la transformación de los adultos en condición de analfabetismo.

En total, 49 estudiantes, provenientes de 20 carreras que se imparten en 17 escuelas y facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, a partir del convenio de colaboración entre la UNAM, el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) y el Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos del Estado de Guerrero (IEEJAG), realizan esta labor.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	2

Los universitarios han desarrollado su tarea en los municipios de Atlixac, Alcozauca de Guerrero, Atlamajalcingo del Monte y Xalpatláhuac; los centros de operación se encuentran en Chilapa de Álvarez y Tlapa de Comonfort.

Asimismo, la UNAM y la Secretaría de Desarrollo Rural de Guerrero suscribieron un convenio de colaboración en materia de ordenamiento ecológico territorial. El documento fue firmado por el rector y el gobernador de la entidad.

Ramón Cárdenas Villarreal, secretario de Desarrollo Rural, subrayó que con este convenio la UNAM vincula a los futuros profesionistas con la compleja realidad que se vive en México y en Guerrero.

El proyecto EDESPIG es impulsado por el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) y la Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI) del gobierno estatal y busca proveer instrumentos teóricos, metodológicos y prácticos a organismos de los gobiernos de los tres niveles, instancias educativas y a las propias organizaciones y comunidades indígenas.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	2

RAFAEL VELASCO: UNIVERSITARIO DE EXCEPCIÓN (primera parte)

Carlos Pallán Figueroa

Existen pocos universitarios en activo con la diversidad y riqueza de experiencias del doctor Rafael Velasco Fernández. Un muy reciente libro de su autoría (*Apuntes sobre la educación superior en México*) así lo confirma, sirviendo, además, para atisbar el desarrollo de la educación superior nacional en los recientes 40 años.

Los *Apuntes...* corresponden con la trayectoria profesional del autor en su fértil faceta de universitario. Se deja fuera, por tanto, otra igualmente valiosa: la del respetado profesional de la medicina, a cuyo ejercicio ha dedicado casi seis décadas, incluyéndose dentro de ella diversos cargos de responsabilidad dentro de las áreas de salud, a escala federal y estatal, así como varios libros sobre temáticas relacionadas con la psicopatología infanto-juvenil y adicciones.

En ese mundo vocacionalmente dividido, antes como ahora, destaca dentro de la educación su paso por la ANUIES y la SEP. En la primera, y durante casi nueve años (1977-1985), ocupó la secretaría general ejecutiva. De ahí saltó a la subsecretaría de Educación Superior, donde permaneció cuatro años más (1985-1989), durante la presidencia de Miguel de la Madrid. Todo ese periodo conjunto corresponde a una época difícil, pero también de realizaciones. Aquellas que sentaron las bases para lo que hoy es el sistema de educación superior.

Con un estilo fluido, que en algunas partes se entremezcla con el relato autobiográfico de sus quehaceres profesionales, el doctor Velasco rememora sus principales momentos. Primero, su paso por la Universidad Veracruzana: su experiencia magisterial, los sucesivos cargos ocupados y las principales tareas desempeñadas hasta llegar a la Rectoría. En este cargo emprende una valiosa reforma académica sustentada en varias de las recomendaciones de la ANUIES de la época, y su gestión se ve truncada, como él dice, por dos circunstancias de ese tiempo: el “grave problema del porrismo estudiantil y los primeros embates de un sindicalismo hostil”.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	2

A finales de 1971, todavía como rector y, simultáneamente, presidente de la ANUIES, encabeza la lucha para defender a la UNAM de lo que, sólo en la superficie, parecía un absurdo conflicto que paralizó labores en dicha institución por más de dos meses y que ocasionó la renuncia del rector González Casanova. En la asamblea de Tepic de ese mismo año, y junto con el secretario general de la ANUIES, el licenciado Alfonso Rangel Guerra, redactó una declaración sobre la autonomía universitaria en México, misma que sirvió para una precisa declaración sobre el tema, plenamente vigente ahora, así como muy útil para la reforma del artículo tercero constitucional, procesada unos años más tarde (1980). Ahí lo conocí y lo admiré por sus capacidades y su liderazgo, mientras yo, bisoño y joven (¡ay!), velaba mis primeras armas en esas lides, representando a mi querido y respetado rector Eduardo Garza Rivas.

En 1976 llegó a la ANUIES y, como lo cuenta en otro de los capítulos, ahí le tocó de frente el problema sindical universitario; la propuesta del Apartado C junto con la UNAM y la derrota frente a Fidel Velázquez y la CTM; la lucha por el incremento a los subsidios universitarios; la importante intervención en el diseño de la Ley de Coordinación de la Educación Superior y la reforma al artículo tercero constitucional, y la planeación.

Posiblemente, ese último tema sea la gran aportación del doctor Velasco y su equipo de trabajo. A este grupo le correspondieron no sólo las definiciones técnicas para el contexto mexicano, sino vencer las resistencias que, en nombre de la autonomía universitaria, esgrimían o pretextaban varias casas de estudios.

En la Asamblea Nacional de Puebla, donde se aprobó el primer plan nacional, paradójicamente el respaldo político vino de un connotado científico y miembro del partido comunista, Guillermo Haro, quien, frente al resto de representantes de las casas de estudios, afirmó que “con gusto firmaría el documento presentado, pese a que veía en él un exceso de siglas”.

Era 1978 y el documento fue aprobado. La ANUIES entraba con ello en una nueva etapa. Se ganaba la confianza del gobierno federal.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	2

La inversión de éste se incrementaría notablemente, creciendo con ello la influencia de la ANUIES en el diseño y conducción de las políticas de educación superior, las de la época, pero también las del futuro. El arquitecto y animador de buena parte de toda esta obra era, sin lugar a dudas, Rafael Velasco Fernández.

* Ex secretario general ejecutivo de la ANUIES y consultor independiente.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	3

Enrique Fernández Fassnacht presentó dos libros sobre el tema
PUGNA EL RECTOR DE LA UAM POR UNA MAYOR PRESENCIA DE MUJERES EN LA INVESTIGACIÓN

Enrique Fernández Fassnacht, rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), aseveró que el avance de la sociedad del conocimiento plantea como fundamental la reflexión sobre las aportaciones de las mujeres en la creación del saber y el enriquecimiento de las labores científicas y tecnológicas.

Al encabezar la presentación de los dos volúmenes de la obra *Avances de las mujeres en las ciencias y las humanidades*, editada por esta casa de estudios, el rector general señaló que en el país resulta relevante hacerlo desde las perspectivas de las instituciones de educación superior, porque éstas han llegado a constituirse en ejemplo de equidad de género para la sociedad, al menos en lo referente a la proporción que existe entre hombres y mujeres en las aulas.

Por su parte, Violeta Aréchiga Córdova, integrante del Departamento de Humanidades de la Unidad Cuajimalpa y del comité editorial del libro, mencionó que éste representa un mosaico de semblanzas y proyectos, la mayoría escritos y presentados por mujeres.

La publicación concentra estudios referidos a ellas, pero también sobre materias de disciplinas diversas realizados por mujeres.

Ambos volúmenes —*Libro científico y Libro de semblanzas, reseñas y difusión*— incluyen artículos que expresan preocupación por las implicaciones psicosociales de la práctica del aborto, la violencia intrafamiliar y la estructura de la familia.

Además, incorporan trabajos que cuestionan los estereotipos de género y presentan a mujeres que de una manera u otra trascendieron el papel que la tradición les asignaba.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	3

El objetivo del libro es ofrecer a la comunidad científica y a la sociedad en general el resultado del desarrollo de investigaciones por mujeres acerca de la problemática que viven y el impacto del papel que desempeñan en la sociedad en campos diversos.

Buscan revitalizar el Centro Histórico

Por otra parte, el proyecto del tranvía —que correría de Pino Suárez a Buenavista— propuesto por el gobierno del Distrito Federal es una idea atractiva que debe formar parte de un gran plan de revitalización económica, social y cultural de la zona, opinó Rafael López Rangel, profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Al no formar parte de un programa integral, la iniciativa del tranvía se ha interpretado como un *capricho*, a lo que se suma que el planteamiento no ha sido suficientemente convincente para generar consenso.

Por lo tanto, es indispensable que sea parte de un programa sistémico para tratar de corregir el deterioro del Centro Histórico, indicó López Rangel, quien es profesor del Departamento de Teoría y Análisis de la Unidad Xochimilco.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	4

¿QUÉ HICIMOS CON LOS RESULTADOS?

Alejandro Canales

Los cálculos relativamente simples de los años ochenta sobre los grandes flujos escolares indicaban que aproximadamente uno de cada 100 niños que ingresaban a la primaria lograría llegar a la universidad en tiempo y forma. Ni hablar del posgrado. La mayoría de niños y jóvenes, por diferentes razones y en algún momento de su trayectoria, se retrasarían o saldrían expulsados del sistema escolar de forma definitiva.

Al final de los noventa y los primeros años del nuevo siglo, todavía con cifras gruesas, con bases de cálculo elementales y, sobre todo, tras el impacto de la casi universalización de la educación primaria y la expansión de la media superior, se estimaba que el porcentaje de niños que iría normativamente de la educación básica a las aulas universitarias, en tiempo, se había incrementado a ocho de cada 100.

Una información más sistemática y ordenada en el terreno educativo poco a poco apareció desde los años noventa. En buena medida porque el ingreso de México a la OCDE hace más de una década o la participación en diferentes estudios realizados por organismos internacionales, obligaron a homogeneizar las fuentes de información y a cuidar los datos.

El trabajo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en la organización y difusión de la información educativa ha sido notable desde 2003. El desarrollo de su sistema de indicadores y su publicación respectiva ha permitido, entre otras actividades, trazar con mayor precisión la trayectoria de los flujos escolares.

En parte, el sistema de indicadores del INEE fue la base para los cálculos del reporte del año pasado de la organización Mexicanos Primero (*Contra la pared. Estado de la educación en México 2009*), en el cual destacó que sólo 13 de cada 100 niños concluía en los tiempos establecidos su educación, desde la básica hasta la superior, y solamente uno o dos continuaría en el posgrado. Los demás quedan rezagados o fuera del sistema escolar.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	4

Es decir, tenemos décadas de saber que tenemos un sistema educativo ineficiente, inequitativo y altamente excluyente y aun así avanzamos muy gradualmente para remediarlo. No solamente. También poco hemos hecho para mejorar su calidad. Pese a los reiterados discursos para atender ese problema desde fines de los años ochenta, las líneas de acción siguen ocupándose fundamentalmente de la ampliación de las oportunidades educativas y tampoco lo hemos hecho bien (aunque ciertamente la presión demográfica ha sido un factor de relevancia).

En este año se cumple una década de la primera participación de México en la prueba PISA, el examen a gran escala de comparación internacional aplicado por la OCDE a jóvenes de 15 años. Más allá de constar que seguimos ocupando las últimas posiciones en cada aplicación, de poco han servido los resultados que obtenemos cada tres años. Bueno, salvo la meta que tiene esta administración de lograr un puntaje de 435 en la prueba PISA para el final del sexenio (43 puntos más de los alcanzados en 2003).

Quizá uno de los problemas, al igual que ocurre con el furor por la evaluación y especialmente con la prueba nacional ENLACE, es que no se busca cómo corregir lo que se advierte que está mal, cómo aprovechar la información recabada o cómo mejorar la educación de niños y jóvenes. Solamente se enfoca el instrumento de medición mismo, los resultados globales o bien se ignoran las implicaciones de la información obtenida. El objetivo es alcanzar tal o cual puntaje de determinado examen, no el incremento de la calidad educativa; la prioridad es enseñar para la prueba, no los contenidos escolares o el nivel de aprendizaje de los alumnos.

En la última década ni siquiera logramos beneficiarnos de los mecanismos o del cúmulo de información generada en torno de las diversas pruebas. La OCDE acaba de publicar un reporte sobre la trayectoria de jóvenes canadienses (*Pathways to success. How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*), en el cual se conjuntan los resultados de la prueba PISA y una encuesta longitudinal (aplicada cada dos años a los jóvenes que participaron en la prueba PISA de 2000) para saber sobre sus grandes transiciones a la educación, el entrenamiento y el trabajo.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	4

Algunos de los resultados del reporte muestran lo predictivo que pueden ser los puntajes de la prueba PISA para una trayectoria lineal o no de acceso al trabajo o a un campo de estudios apropiado para un joven en la universidad. Por ejemplo, los jóvenes con un nivel 5 (el más alto) en la prueba de lectura en PISA tuvieron 20 veces más posibilidades de llegar a la universidad que los del nivel uno o inferior; o los estudiantes con padres con escolaridad universitaria tenían 4.5 veces más posibilidades de asistir a la universidad que quienes estaban en el caso contrario. En general, la participación en la universidad, a diferencia del bachillerato, se mostró más sensible a ese tipo de antecedentes.

¿Nosotros qué más necesitamos saber o hacer?



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	4

A TODA PRUEBA

Ceneval

Promover la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, confiables y pertinentes de los aprendizajes, que contribuyan a la toma de decisiones fundamentadas”, es el propósito que ha animado al Ceneval desde hace casi 16 años. Sus instrumentos de medición de conocimientos y habilidades, en este contexto, se basan en una metodología rigurosa y siguen procesos sistematizados y apegados a los estándares internacionales. Esto es así en cualquiera de las pruebas que elabora y aplica: de ingreso, egreso, acreditación, diagnóstico o certificación.

Los Exámenes Nacionales de Ingreso a la Educación Media Superior, a la Educación Superior y al Posgrado (Exani I, II y III, respectivamente), junto con los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) —36 pruebas para sendas licenciaturas de amplia cobertura— son la razón de ser del Centro. Los Exani son evaluaciones de alto impacto (sus consecuencias afectan directamente a los aspirantes) que exigen el máximo rendimiento del sustentante; sus criterios de calificación son unívocos y precisos, y tienen reglas fijas para su diseño, elaboración, aplicación y calificación. Los EGEL, por su parte, permiten identificar si los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse con éxito en el ejercicio laboral.

Además de los Exani y los EGEL, el Ceneval ha alcanzado experiencia probada en el desarrollo de exámenes que atienden otras necesidades de la población mexicana. Tal es el caso de los convenios suscritos con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública para la elaboración de las evaluaciones basadas en el Acuerdo 286. Este acuerdo dicta las bases para que las personas que han adquirido los conocimientos necesarios en forma autodidacta o por medio de la experiencia laboral puedan acreditar su educación secundaria, el bachillerato o algunas licenciaturas.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	4

De hecho, el Proceso de Acreditación de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato General, que permite obtener el certificado de educación media superior, ha tenido tal arraigo en nuestra población que de las 312 mil 353 personas que desde 2001 han participado en este proceso, 110 mil 332 (35 por ciento) han conseguido su certificado. El también llamado Acredita-Bach consta de dos fases: la primera se compone del Examen General de Conocimientos y Habilidades, integrado por preguntas de opción múltiple que exploran áreas del conocimiento agrupadas en los siguientes campos temáticos: razonamiento verbal, razonamiento matemático, mundo contemporáneo, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y español. La segunda fase se compone de dos pruebas: la Prueba de Comprensión de Textos (incluye dos escritos que pueden ser de tipo literario, científico o informativo, con diez preguntas de opción múltiple cada una) y la Prueba de Habilidad en la Expresión Escrita y Argumentativa (que incluye varias preguntas polémicas, a partir de las cuales el sustentante debe elegir una, desarrollar un texto argumentativo de dos cuartillas y justificar en él su postura ante el tema de su elección).

Este año habrá tres aplicaciones con las tres modalidades de examen: la evaluación global (primera y segunda fases), el examen de un solo campo disciplinar (campo temático) y el del campo disciplinar de la segunda fase.

Otra evaluación solicitada por la SEP y entre cuyos propósitos está el combate al rezago educativo es el Examen para la Acreditación de Conocimientos Equivalentes a la Educación Secundaria con base en el Acuerdo Secretarial 286. Está dirigida a personas de nacionalidad mexicana que tengan 16 años o más y deseen obtener el certificado de secundaria mediante la acreditación de los conocimientos adquiridos en forma autodidacta o por medio de la experiencia laboral. El próximo 18 de abril de 2010 se aplicará esta prueba, conformada por preguntas de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta y dividida en dos bloques principales: conocimientos disciplinarios y habilidad de lecto-escritura.

En la Dirección General Adjunta de Programas Especiales del Ceneval se está diseñando, también, una serie de exámenes relacionados con los idiomas, que toman como base el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	4

Se trata, entre otros, del Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, el Examen de Certificación del Español como Lengua Extranjera y el Proceso de Acreditación de Docentes de Inglés.

MILENIO CAMPUS

FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	5

LA EDUCACIÓN: DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL

Armando Alcántara Santuario

En su reciente visita a México, Vernor Muñoz Villalobos, relator especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación, estuvo la semana pasada con profesores e investigadores de la UNAM, ante quienes expuso que la educación “no es un servicio ni un privilegio, sino un derecho humano fundamental que representa la puerta para la consecución del resto de las garantías, por lo que el Estado tiene la obligación de invertir todos los recursos posibles para garantizarla a toda la población” (*La Jornada*, 10/02/2010, p. 39).



En el mismo tenor, precisó que “la enseñanza no existe para resolver los problemas de los empleadores, sino que su objetivo es desarrollar las capacidades humanas que tienen que ver con la filosofía, las letras y el trabajo” (p. 39). Durante el breve diálogo —por razones de su apretada agenda— que sostuvo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), también intercambió puntos de vista sobre diversos problemas que aquejan a la educación mexicana, entre los cuales se cuentan los insuficientes presupuestos en la materia, el escaso apoyo a la enseñanza de los indígenas, el insuficiente acceso a los niveles superior y medio superior, el rezago y la discriminación, entre otros. Las limitaciones y carencias anteriores ponen en entredicho que la educación en nuestro país sea un derecho pleno para todos sus habitantes.

La visita en cuestión permite traer a colación un interesante texto del fallecido Pablo Latapí sobre este tema y que fue publicado el año pasado en el número 40 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (“El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”).



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	5

El ensayo de Latapí ofrece una detallada explicación de los fundamentos del derecho a la educación (DE) y el papel crucial que juega en la misión institucional de la UNESCO desde hace varias décadas. Su escrito marca el recorrido del DE en varias convenciones y documentos de ese organismo internacional, así como los planteamientos y consideraciones que sobre ese mismo derecho se encuentran en la Constitución mexicana, principalmente en el artículo tercero y en la Ley General de Educación.

Así, menciona el autor que en 1998 se creó dentro de la Comisión de Derechos Humanos de la UNESCO una relatoría especial, entre cuyos fines principales estuvo asegurar que los Estados miembros cumplieran con el compromiso de respetar, proteger y cumplir con el DE. En este sentido, se establecieron algunas características indispensables que los gobiernos deberían satisfacer en lo relacionado con la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptación y adaptación.

Un elemento de primordial importancia es que el derecho a recibir educación no sólo supone el acceso de todos a la educación, sino también implica la obligación de obtener un resultado. De modo que los objetivos de la educación solamente podrán alcanzarse si, como resultado de esas posibilidades (de educación), verdaderamente se adquieren conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. Por lo tanto, la primacía reconocida al ser humano supone que se imparta una educación de calidad cimentada en el respeto a las diferencias, en la libertad de la persona, y en un verdadero pluralismo de posibilidades de educación, que refleje la diversidad de la gente, sus aspiraciones y proyectos. Más aun, la “dignidad del ser humano” debería ser respetada en el aula.

Aun cuando el cumplimiento del DE en la práctica estará condicionado por la viabilidad política y financiera de las decisiones y por la necesidad de priorizar unas obligaciones respecto de otras, se observa con frecuencia en las actuales políticas neoliberales impulsadas en muchos países por los organismos financieros internacionales, que se ha llegado a considerar a la educación no como objeto de un derecho, sino como una mercancía librada a las fuerzas del mercado y subordinada a las empresas productivas.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	5

Por otro lado, a juicio de Latapí, las disposiciones legales existentes en la legislación mexicana no garantizan por sí mismas, ni de modo suficiente, una calidad razonablemente aceptable del servicio educativo. Para él, la educación, como es tratada en el marco jurídico mexicano, es más el objeto de una prerrogativa del Estado que un derecho del individuo. Además, dado que la legislación mexicana sobre el DE tiene graves carencias y deficiencias, se hace muy complejo proceder judicialmente en caso de violaciones. De modo que para su cumplimiento (y exigibilidad) se requiere el fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos en la sociedad. Se ha llegado incluso a proponer la creación de un *ombudsman* específico para la educación, que tuviera la facultad de emitir opiniones no vinculadas acerca del contenido de las transmisiones de los medios de comunicación masiva.

En la parte final de su ensayo, Latapí examina diversas formas de medir y monitorear el cumplimiento del DE, y propone tres posibles alternativas que incluyen: a) colaborar con el Estado; b) presionarlo con denuncias ante la opinión pública, y c) evaluar la política educativa por cuanto ésta expone el cumplimiento de las obligaciones del Estado respecto de él. Al inclinarse por la tercera opción, considera necesario situar al derecho humano a la educación como el origen y la fundamentación de la política educativa. Por ello, su propuesta consiste en reordenar los indicadores educativos de acuerdo con una concepción de política educativa fundada en el DE. Concluye señalando que no obstante la presencia del DE en el discurso de la ONU y del gobierno mexicano, sigue siendo un derecho incumplido para millones de niños y jóvenes del país. Con todo este análisis y sus enormes implicaciones, resulta pertinente y oportuno seguir su recomendación de incorporar el tema del DE en la agenda de los investigadores de la educación.

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM. Seminario de Educación Superior.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	5

¿GENERACIÓN “NI-NI” O “Y-Y”?

María Herlinda Suárez Zozaya

A los y las jóvenes que hoy tienen entre 14 y 34 años se les suele calificar como generación “ni-ni”. A esta juventud se le llama así porque no estudia ni trabaja, y entre las razones que se aducen para darle sentido a esta situación se achaca a los y las jóvenes “el síndrome de Peter Pan”, es decir, se piensa que adolecen de apatía social. Esta apatía se atribuye a las condiciones de trabajo precario que ofrece el mercado laboral y al escaso reconocimiento, valor social y económico de la educación y la formación adquirida.

Estando así las cosas, lo frecuente es que la situación “ni-ni” se signifique socialmente en relación no sólo con los impedimentos estructurales que inhiben las posibilidades de estudiar y/o trabajar, sino también como resultado de una decisión tomada por los y las jóvenes ante la insatisfacción y frustración que les provoca realizar estas actividades. Ante las adversidades que enfrentan para lograr su emancipación estos jóvenes, a quienes se les piensa nihilistas, optan por quedarse en casa de sus padres gozando de las comodidades que su familia de origen sí les ofrece. Consecuentemente, a esta generación se le cuelga un sinnúmero de “nis” más: no abandonan la casa de sus padres ni quieren formar su propia familia ni les interesa participar en política; en fin, se dice, no tienen un proyecto vital de futuro.

Por supuesto que esta interpretación de los “nis” sólo puede aplicarse y sostenerse en referencia a las juventudes de clase media para arriba. Los y las jóvenes que enfrentan pobreza no suelen tener posibilidades de retrasar la toma de responsabilidades sociales ni tampoco de convertir la satisfacción en motivo de sus búsquedas de trabajo o de educación; a ellos estas actividades se les presentan como algo necesario, como algo vinculado a la lucha por la supervivencia, de ellos y de sus familias. Entonces la generación “ni-ni”, cuando menos en países como México, no puede significarse asociada con imágenes de apatía o de desilusión, sino más bien con situaciones de carencia y falta de oportunidades.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PERSPECTIVA	5

Y es que los “nis” de los jóvenes mexicanos no son imputables a las decisiones de ellos y ellas, sino al incumplimiento de los pactos entre el Estado y la sociedad: “ni” el Estado sufraga la educación como supuestamente debería hacerlo, “ni” se crean empleos “ni” se ofrece a la juventud seguridad social ni la familia puede cargar con la manutención, alojamiento ni, mucho menos, con el ocio de sus jóvenes.

Lo cierto es que los datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2005 (ENJ) muestran que la mayoría de los jóvenes mexicanos que no estudian sí desean hacerlo; de hecho, el anhelo educativo de la mayoría es cursar una licenciatura. Pero lo que aparece es que para poder estudiar, varios son los y las jóvenes que también tienen que trabajar. Entonces, la generación “ni-ni”, en México, deviene en generación “y-y”; es decir, las posibilidades de estudio de muchos y muchas jóvenes están condicionadas a que tengan trabajo y reciban, por ello, una remuneración. Para ilustrar esta situación, la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES) brinda información interesante. Resulta que del total de alumnos de este nivel de estudios, en el ciclo 2008-2009, 35 por ciento respondió afirmativamente a la pregunta “durante el último mes y sin considerar las prácticas profesionales o el servicio social, ¿has trabajado además de estudiar?”.

Por su parte, entre quienes contestaron “no”, 18 por ciento aceptó haber ayudado en un negocio o empresa familiar, haber hecho algún producto para vender, vender algún producto o realizar alguna actividad a cambio de un pago. Así, resulta que 53 por ciento de los alumnos de educación superior, además de estudiar, realiza alguna actividad económica. Y, si a esto le agregamos que a la pregunta “¿cuál es tu principal motivación para trabajar?”, la respuesta con mayor frecuencia fue “para poder estudiar”, concluimos que a muchos jóvenes mexicanos ser estudiantes de tiempo completo les resulta prácticamente imposible: si no tienen trabajo no pueden estudiar (“ni-ni”) y si estudian tienen necesariamente que trabajar (y-y). El colmo: según los datos que arroja la ENJ, lo frecuente es que los y las jóvenes que no estudian mencionen como motivo del abandono de sus estudios “tenía que trabajar”. ¿Puede haber una relación más perversa entre la educación y el trabajo y más adversa para la educación?

* Investigadora del CRIM, profesora de la FCPS, miembro del Seminario de Educación Superior y del Seminario de Juventud de la UNAM

MILENIO CAMPUS

FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	PANORAMA UNIV	7

NUEVAS PUBLICACIONES DE LA ANUIES EN EL PALACIO DE MINERÍA

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentará el 26 de febrero de 2010, en el marco de la 31 Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería, sus publicaciones más recientes.



Las ediciones de nueva época son las realizadas tras al formación del Consejo Editorial de la ANUIES que ofrece libros con textos de calidad.

Rafael López Castañares, secretario general ejecutivo de la ANUIES, dará una introducción para que luego los propios autores hagan la presentación de estas publicaciones:

- *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*, Rollin Kent Serna (coordinador), Colección Biblioteca de la Educación Superior.
- *La economía política de la educación superior en México*, de Ciro Murayama, Colección Temas de Hoy en la Educación Superior.
- *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*, de Mabel Bellocchio, Colección Cuadernos de Casa ANUIES.
- *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*, de Manuel Gil Antón (*et. al.*), Colección Documentos.
- *Anuario estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior*, de Laura Gómez Vera, Colección Información y Estadística.

El acto tendrá lugar en el salón "Rafael Ximeno y Planes" del Palacio de Minería de 16:00 a 17:45 horas el viernes 26 de febrero de 2010.

MILENIO CAMPUS

FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CRÓNICA	10

LA DECLARACIÓN DE CARTAGENA

En su búsqueda por incidir en las políticas de educación superior, las 24 asociaciones universitarias reunidas en esa ciudad se pronunciaron por impulsar una propuesta propia para el aseguramiento de la calidad y un intercambio más efectivo entre la región

Salvador Malo Álvarez

Las murallas y ciudad de Cartagena de Indias, en Colombia, tienen un sitio en la historia y geografía de América Latina. Pero, hoy en día, Cartagena representa mucho más que un bello destino turístico; se ha convertido en un importante punto de reunión y diálogo para los países de la región, así como uno de encuentro entre estos países y otros que les son histórica y culturalmente cercanos. En años recientes ha crecido el número de reuniones multinacionales de carácter cultural que ahí tienen lugar y algunas de ellas, como el Congreso Internacional de la Lengua Española (2007) y la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC-2008), por ejemplo, han atraído a miles de participantes.



Estas circunstancias han venido gestando una expectativa creciente en torno de Cartagena; una esperanza acumulada de que pronto habrá ahí un evento, se emitirá un pronunciamiento o se tomará una iniciativa que afectará significativa y positivamente el curso de la región. Así, CRESALC-2008, convocado por IESALC/UNESCO (el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe), en anticipación a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO de 2009, fue concebido para generar un amplio movimiento de reflexión, compromiso y acción de las políticas institucionales y las políticas públicas de educación superior de la región. Que ello no sucediera y que no puede achacarse a la reunión en sí, mantuvo viva la expectativa respecto de Cartagena.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CRÓNICA	10

A pesar de la importancia de CRESALC-2008, conviene recordar que no fue la primera vez en que rectores, funcionarios de gobierno y estudiosos de América Latina se han reunido con propósitos similares. Hace ya mucho tiempo que la educación superior latinoamericana enfrenta corrientes de pensamiento que sugieren su cambio y que colocan a la integración académica de la región como un objetivo. Pero la urgencia de esos cambios y la conveniencia de un acercamiento latinoamericano en educación superior se hizo evidente, de manera clara, al surgir en Europa el llamado Proceso de Bolonia.

Casi desde su inicio, en 1999, el Proceso de Bolonia despertó la idea de construir un espacio o área de educación superior común a los países de la Unión Europea y los de América Latina y el Caribe (UEALC). El respaldo de los gobiernos de esas regiones a esta tarea se hizo manifiesto en la Declaración de París que formularon los jefes de Estado y de gobierno de la UEALC en esa ciudad, y que fue ratificada en la Conferencia Ministerial sobre Enseñanza Superior de esos países de noviembre de 2000. Con base en ella se lanzaron diversas iniciativas, se apoyaron algunos proyectos para construir ese espacio, se constituyó un secretariado técnico multinacional que daría seguimiento a las actividades; además, los jefes de Estado y de gobierno de la UEALC se comprometieron a reunirse periódicamente para, entre otros asuntos, revisar el avance en las tareas para la creación de este espacio.

Por la magnitud de la reforma de la educación superior europea que Bolonia ha significado —un proceso que ha durado diez años, por el cual más de mil universidades de 46 países han modificado sus estructuras educativas y revisado sus prácticas de enseñanza e investigación— y por la participación formal de los jefes de Estado y de gobierno en torno de la creación de un espacio común de educación superior entre Europa y América Latina, el proyecto UEALC (o ALCUE) es, sin lugar a dudas, el más ambicioso en la historia de la educación superior latinoamericana.

No obstante, a diez años de distancia, son muy pocos los resultados que se pueden mostrar, mismos que son pequeños no sólo en comparación con las expectativas generadas, sino incluso en comparación con los gastos realizados para las reuniones y acciones gubernamentales de seguimiento.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CRÓNICA	10

Recientemente, al revisar lo realizado, se reconoció que los únicos proyectos que acercaron a las universidades de ALC con Europa fueron “Tuning América Latina” y “6x4 UEALC: seis profesiones en cuatro ejes de análisis” (este último realizado sin apoyo oficial alguno).

Lo anterior sucedió en una reunión convocada por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la Asociación Europea de Universidades (EUA) y el Observatorio de Relaciones entre Europa y América Latina (OBREAL), que tuvo lugar la semana pasada en Cartagena de Indias y cuyo propósito fue el diálogo para promover la investigación y la cooperación entre las universidades de Europa y de América Latina.

La reunión contó con la participación de 19 países, siete de ellos de Europa, y de 24 asociaciones universitarias (seis de ellas, organismos universitarios supranacionales: el Consejo Superior de Universidades de Centro América, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, el Grupo Santander y la Organización Universitaria Interamericana, OUI, además de la EUA y OBREAL). México participó activamente por medio de la persona de Raúl Arias, rector de la Universidad Veracruzana y presidente de la OUI.

Tras día y medio de presentaciones y análisis en torno de los procesos europeos y el compromiso de los gobiernos y universidades de ALC con la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la innovación y la cooperación, llegó la sesión de resúmenes y conclusiones. En ella, Ramón Torrent (OBREAL) dejó claro que la cooperación entre la UE y ALC sólo se dará en torno de ideas que tengan sentido global para ambas regiones; que ya se dan y se darán ideas o proyectos específicos de cooperación, pero que éstos no implicarán ni serán catalizadores de cambios reales.

Antes, Michael Gaebel, de la EUA, había hecho evidente que no es posible alcanzar una visión conjunta para la educación superior de Europa y de América Latina y el Caribe, si esta última no tiene una agenda propia.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CRÓNICA	10

Por su parte, en sus palabras finales, el presidente de ASCUN, Iván Enrique Ramos, hizo ver: a) que lo más que han logrado los esfuerzos conjuntos han sido acuerdos sobre las bases en las que se debe basar la acción conjunta (principios de solidaridad, respeto...) y en las áreas posibles para ella (tecnología, medio ambiente, educación superior ...); b) que las asociaciones universitarias de las regiones no sólo son el vehículo natural, sino probablemente el más efectivo para proponer, canalizar y conducir las posibles acciones conjuntas.

Las tres intervenciones mencionadas llevan a concluir que al menos una de las razones por las cuales ALC no ha persuadido a sus gobiernos (ni a sus universidades) de la importancia que tiene concretar una visión conjunta en materia de educación superior, es que las asociaciones universitarias de la región no cuentan con una propuesta propia ni se han comprometido a impulsar y trabajar en el proyecto UEALC.

Venturosamente, antes de concluir, el presidente de ASCUN propuso una declaración que sirva de insumo para la agenda ALCUE en la perspectiva de la Sexta Cumbre ALC-UE, que se realizará en Madrid en mayo de 2010 con el tema “Hacia una nueva etapa de la estrategia birregional: innovación y tecnología para el desarrollo sostenible y la inclusión social”.

En forma apretada, la Declaración de Cartagena propone:

- a) Aprovechar mejor las sinergias para desarrollar procesos de CTI más eficientes y para la formación de capital humano de alto nivel.
- b) Consolidar y avanzar en mejores sistemas de aseguramiento de la calidad, reconociendo que la cooperación se hace entre pares.
- c) Avanzar en instrumentos de validación y reconocimiento de estudios y de títulos, sobre la base de sistemas sólidos de aseguramiento de la calidad.
- d) Hacer un inventario del espacio de cooperación para la investigación y la educación superior en ALC-UE; la cooperación debe incorporar a toda la comunidad académica para reducir el riesgo del *activismo* y privilegiar tareas sostenibles de cooperación y de transformación.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CRÓNICA	10

e) Reconocer y promover la contribución de las asociaciones universitarias al desarrollo de la cooperación.

f) Evaluar y aprovechar eficientemente las oportunidades y mecanismos de financiamiento para la cooperación, lo cual requiere una plataforma permanente de diálogo y trabajo conjunto entre las asociaciones universitarias de ambas regiones (ALC-UE).

* Presidente del Instituto Mexicano de la Competitividad



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	13

ORGANIZA LA UAEM CONFERENCIA SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO

Mercedes Alcañiz, académica del Departamento de Filosofía y Sociología de la Universitat Jaume I de Castellón España, charló sobre la “Violencia de género y políticas de igualdad”

La violencia se manifiesta como el símbolo de la desigualdad existente en nuestra sociedad; los poderes públicos no pueden ser ajenos porque constituye uno de los ataques flagrantes a los derechos fundamentales, aseguró Mercedes Alcañiz, académica del Departamento de Filosofía y Sociología de la Universitat Jaume I de Castellón España, al dictar la conferencia magistral “Violencia de género y políticas de igualdad”, organizada por el Centro de Investigación en Estudios de Género y Equidad, y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Expuso que la violencia de género no es exclusiva de las mujeres y se divide en tres grandes bloques: la violencia dentro de la familia, donde se presentan algunos de estos casos, como casar a menores de edad, venta de niñas, trata de mujeres, abortos selectivos, compra de mujeres como esposas; también existe la violencia por la comunidad, como el *mobbing* laboral, esto es, el acoso, violaciones en lugares públicos.

Y otro bloque es la violencia consentida por el Estado, como las guerras donde se atenta contra las libertades de culto, contra la vida, la integridad física, entre otras; además, la violencia contra las mujeres puede verse como un crimen a la humanidad.

En la conferencia que ofreció ante alumnos, académicos e investigadores de la UAEM, en el marco del proyecto de investigación "La construcción de la igualdad en la UAEM: diagnóstico y acciones que lleva a cabo el Centro de Investigación en Estudios de Género y Equidad", Mercedes Alcañiz señaló que la equidad de género ha pasado de la invisibilidad a ser incluida en la agenda de política internacional, pues, además, en la actualidad se cuentan con medios para acceder a las denuncias.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CUADERNOS	13

El tema de la violencia también se ha incluido en los medios de comunicación; antes no era un tema del que se hablara, pero actualmente hay campañas y películas sobre violencia que permiten sensibilizar, prevenir y detectar; ante ello, hizo hincapié en la importancia de difundir y motivar el conocimiento sobre la existencia de las leyes en todos los niveles de la población, a fin de que sean usadas.

Por otra parte, la académica de la Universitat Jaume I de Castellón España habló de la necesidad de que el personal de los centros de salud esté informado sobre la legislación en materia de violencia, para que, a su vez, informen a las pacientes que acudan a recibir atención médica y muestren síntomas de violencia, a fin de que conozcan su derecho a denunciar.

En este ejercicio académico que tuvo como sede la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM, la académica española comentó que la ley contempla políticas públicas para combatir la violencia, pero no son suficientes; se requiere —puntualizó— un cambio cultural, un cambio en el sistema de géneros en la sociedad para que la violencia desaparezca.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	GACETA	16

MIENTRAS MÁS EDUCADA SEA UNA PERSONA, MÁS EDUCACIÓN NECESITARÁ: CARLOS FUENTES

Las nuevas exigencias

Para el autor de Aura y La región más transparente, ante las demandas de las nuevas tecnologías, las universidades deberán ponerse a la cabeza en la preparación de las personas aptas para los retos del nuevo milenio, y sugiere que deben hacerlo en coordinación con políticas de Estado e iniciativas empresariales

Salvador Medina Armienta

Fernán A. Osorno H.

El jueves pasado, Carlos Fuentes impartió cátedra y dialogó en la red sobre el tema de la educación. Lo escuchó un auditorio lleno en la biblioteca "Francisco Javier Clavijero" de la Universidad Iberoamericana (UIA) y, en tiempo real, su voz e imagen se fueron a la página de esa institución y a Twitter y otras redes sociales. Previamente, varios rectores de universidades públicas y privadas habían examinado y debatido sobre la situación que enfrenta la educación en México.

El escritor mexicano advirtió de los retos que la *tercera revolución de la humanidad* le plantea a México, a Latinoamérica y el mundo. Para el autor de *Aura y La región más transparente*, ante las demandas de las nuevas tecnologías, las universidades deberán ponerse a la cabeza en la preparación de las personas aptas para los retos del nuevo milenio, y sugiere que deben hacerlo en coordinación con políticas de Estado e iniciativas empresariales.

Culto, convincente, en su intervención Fuentes hizo mención a la importante labor de José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación del país, poco después de concluida la Revolución Mexicana; señaló que aunque en aquel momento era criticado por su ambición de traer educación a un pueblo poco preparado, logró convencer a todos de que era el único camino para romper con dichas limitantes. Con la educación vasconcelista, México aprendió que para el desarrollo debe haber información, así como la información depende del conocimiento y el conocimiento de la educación, dijo Fuentes.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CACETA	16

Humanismo, ciencia y tecnología para el desarrollo

Para Fuentes, el humanismo, la ciencia y la tecnología son necesarias para impedir el rezago del país. Anotó que en la sociedad del conocimiento, “la educación superior debe multiplicarse y aumentar sus esfuerzos. Requiere intercambio del saber en los lugares donde se hace la revolución actual”.

Ya se quejaba Alfonso Reyes, citó Fuentes, que “América Latina siempre llega tarde a los banquetes de la civilización”. Según datos de la UNESCO, Estados Unidos destina 300 mil millones de dólares a la investigación; China, 72 mil millones; India, 21 mil millones. México, apenas 4 mil, por debajo incluso de Brasil y Argentina. Estas políticas de Estado ven por el desarrollo científico y tecnológico para las bases de sus naciones, contrario a México, dijo Fuentes, donde se le ha dado prioridad a la innovación y no a la investigación, es decir, que “en México generamos poco e importamos mucho.”

Asimismo, el premio Cervantes señaló que debe haber una política empresarial que no se conforme con importar la tecnología; “tanto en el sector público como el privado, deben estar listos para recibir a los tantos mexicanos estudiando en el extranjero que en repetidas ocasiones no encuentran en México espacio, o si lo encuentran, es por debajo de su vocación científica”. Éste será un tema central en México y Latinoamérica, y corresponde a las universidades que se pongan a la cabeza de las políticas avanzadas para el desarrollo científico, sin descuidar su alto rango humanista, señaló.

“El desarrollo de México requiere de una coordinación preprogramada de esfuerzos para reinventar o crear infraestructura, urbanismo, represas, carreteras. Ningún proyecto de desarrollo nacional prosperará sin la base educativa”, expresó Fuentes.

La educación nunca termina

“No hay nada más nocivo que pensar que al terminar un ciclo escolar, la educación ha terminado. La educación nunca termina”, señaló el escritor. Es más grave cuando se cree que en la universidad termina el reto educativo, acotó.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CACETA	16

Para Fuentes, la educación es un proceso interminable de adquirir conocimiento. Si la escuela es el embrión educativo, debe ser también la antesala para una educación permanente; “mientras más educada sea una persona, más educación necesitará”, señaló ante la aprobación de una audiencia que lo escuchaba también en la red.

Afirmó que millones de jóvenes reaccionan ante un mundo que no sienten suyo, pero para el cual buscan afanosamente respuestas. Para que la democracia funcione, para salvaguardar las libertades alcanzadas, la política educativa es central.

“Tarde o temprano la educación demandará libertad y la libertad demandará democracia. Nuestra extraordinaria libertad cultural mexicana latinoamericana no ha encontrado aún, plenamente, continuidad política y económica comparables. Sin embargo, América Latina, continente de carencias y de frágiles fundamentos, aún puede dar un ejemplo de educación para el trabajo”, señaló.

Diálogo en la red

El autor de *Terra nostra* pudo conocer la reacción y las preocupaciones de muchos jóvenes que lo escuchaban y veían la cátedra directamente en la red.

Primero resaltó la importancia de la continuidad en el sistema educativo, donde las bases plantadas durante la educación básica son la plataforma para que los alumnos lleguen a la media superior y superior preparados. Sólo por medio de este seguimiento se puede evitar que exista un abandono de la educación por parte de los jóvenes.

Hablando por las experiencias recientes, un *twittero* le preguntó: “¿qué hay de la educación que la pinta como algo tedioso, incomprensible?”. “¡Malos maestros!”, respondió Fuentes de botepronto y el foro sonrió con él a carcajadas por el contenido sincero, concreto y lamentablemente cierto de su respuesta.

Después, dio un ejemplo para remarcar la importancia del rescate de valores en nuestro país: “¿qué es mejor? ¿Que una mujer indígena esté de rodillas lavando ropa o que se auxilie de aparatos modernos?”.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	CACETA	16

Los indígenas, definitivamente, están en peligro de extinción, por lo que los valores son los que debemos rescatar, pues nuestro símbolo, como mexicanos, es el mestizaje y estamos cerca de perderlo, aseveró Fuentes.

También se le preguntó al escritor sobre el contenido de la educación: “¿necesitamos niños héroes?”, le preguntaba la audiencia. Para Fuentes, una sociedad va creando sus héroes. Aunque algunas personas los cuestionen, se debe tener en cuenta que los héroes no son de mármol, son seres humanos con fallas y defectos. Tenemos que rescatar los símbolos nacionales, continuó, pero también descubrir no sólo sus actos heroicos, sino las vidas de estos hombres dentro de la cotidianidad. “Menos estatuas de mármol y más hombres es lo que yo quisiera”, afirmó.

Finalmente recordó que se debe hacer una educación que se adecue a una población creciente, “porque seguiremos creciendo, debe haber planes educativos que incluyan a esta gran población”.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	OPINIÓN	15



EN LOS PASILLOS

Jorge Medina Viedas

- Se inicia el proceso de sucesión en la UACM
- En unos días más, la convocatoria
- Termina el rectorado de Manuel Pérez Rocha
- Problemas hay, claro
- La sucesión y el gobierno del DF
- Los nombres que se manejan
- Prevenir es mejor que lamentar
- Tuirán y rectores en el doctorado de Savater
- Tuirán hace política en viernes
- Agüera hizo lo suyo

Se inicia el proceso de sucesión en la UACM. En la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) habrá pronto proceso para elegir al sucesor (o a la sucesora, ya verá por qué) del ingeniero Manuel Pérez Rocha, quien cumplirá pronto ocho años al frente de esta casa de estudios. La semana pasada, el miércoles 10 de febrero, para ser precisos, el Consejo Universitario de esa casa de estudios, después de largas deliberaciones, por fin aprobó el Estatuto Orgánico General, en el cual se establece el Colegio Electoral y se fijan los términos de la convocatoria para elegir a quien será el segundo(a) rector(a) de la UACM.

En unos días más, la convocatoria. El Colegio, ya instalado, emitirá, a más tardar la primera semana de marzo, la convocatoria para que se registren quienes aspiren a ocupar el principal cargo de la UACM, ofrezcan un programa de trabajo y formen parte de la consulta que, de manera directa, hará el Colegio entre los miembros de la comunidad. Los consejeros, por cierto, dejaron abierta la posibilidad para que aspirantes que en este momento no formen parte de la comunidad de la UACM, puedan participar en el proceso. Pero, a reserva de conocer los términos precisos de la convocatoria, lo que se puede anticipar es que habrá nuevo rector antes de que termine marzo.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	OPINIÓN	15

Termina el rectorado de Manuel Pérez Rocha. O sea, en menos de cinco semanas terminará la gestión de Manuel Pérez Rocha, quien se hizo cargo, hace poco más de ocho años, de poner en marcha este proyecto del gobierno del Distrito Federal, encabezado entonces por Andrés Manuel López Obrador. Fue el mismo Pérez Rocha quien condujo el proceso para que la UACM obtuviera la autonomía, y quien sentó las bases administrativas y pedagógicas del proyecto académico. Hoy, la UACM cuenta con un presupuesto aproximado de 755 millones de pesos, con más de 10 mil alumnos en 11 licenciaturas, ocho posgrados, con casi un millar de personas entre personal académico, administrativo y de confianza, todos los cuales estudian y laboran en ocho edificios distribuidos en la capital del país. O sea, es una entidad en tránsito hacia su consolidación en su estructura y su funcionamiento.

Problemas hay, claro. Los hay, como en todas las instituciones de educación superior y en camino a consolidarse. Uno de los más graves es el financiamiento. El gobierno del Distrito Federal aporta 655 millones pesos y el gobierno federal, a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 100 millones, lo que hace ese total de 755 millones con el que enfrentará 2010. El problema es que, de ese total, 700 millones se aplican en el pago de la nómina. Aunque no es poco, como se puede ver, el problema de los recursos en la UACM es su pésima distribución. Esta situación de escasez económica, por cierto, podría agravarse en el segundo semestre.

La sucesión y el gobierno del DF. Está claro que la sucesión en la universidad fundada por López Obrador se producirá en el ámbito del gobierno del Distrito Federal y, por lo tanto, llega a los terrenos políticos de Marcelo Ebrard. Al parecer, y aunque los recursos fluyen desde la Secretaría de Finanzas del gobierno local, las autoridades del DF van a mantener una “sana distancia” del proceso sucesorio. Atentos de seguro estarán, no son neófitos en estos asuntos, pero dadas las características de la universidad y de los niveles de participación política de la gente, respetar la autonomía no será una mala apuesta del gobierno perredista. Ya veremos.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	OPINIÓN	15

Los nombres que se manejan. Desde que se empezó a hablar de la sucesión en la UACM, se ha mencionado el nombre de la doctora Esther Orozco, destacada académica que actualmente funge como directora del Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal, cuya trayectoria profesional en la investigación científica y la educación superior la convierte en una candidata con enormes posibilidades de salir airoso en cualquiera de las circunstancias en que reciba la institución. Así lo aseguran quienes la conocen. En semanas recientes, se ha empezado a comentar el nombre de otra académica, la maestra Raquel Sosa, quien ocupó el cargo de secretaria de Desarrollo Social en el gobierno de López Obrador, y a quien relevó Marcelo Ebrard luego de que fue defenestrado por Vicente Fox en la Secretaría de Seguridad Pública del gobierno de la ciudad. Por estos días, se dice que quien ha levantado la mano para decir “aquí estoy”, “quiero”, es el cismático investigador Axel Didriksson, quien en su veloz paso por la Secretaría de Educación del gobierno del DF produjo más problemas de los que resolvió, entre otros un conflicto con la propia UACM que lo enfrentó con el Consejo Universitario y con el rector actual, Manuel Pérez Rocha.

Pero la lista de aspirantes no se agota, y es muy probable que su número, una vez que se publique la convocatoria, vaya en aumento, aunque las académicas Esther Orozco y Raquel Sosa, por ahora, parecen aventajar a Didriksson, a quien nadie puede quitar el derecho de participar en el proceso, ni tampoco se le puede negar su vocación de picapleitos.

Prevenir es mejor que lamentar. Se trata de una universidad con financiamiento gubernamental y de una administración de izquierda. Por eso, la sucesión rectoral no deja de ser una oportunidad para que los adversarios de siempre vuelvan al discurso modelo de la antiuniversidad pública. O sea, no es improbable que algunas fuerzas busquen aprovechar las deficiencias internas para debilitar a la institución. Esto es parte del escenario previsible de la sucesión en la UACM. En ese sentido, no está nada mal que se prevengan. No con mentalidad paranoica ni aprovechando para excusarse de responsabilidades ante dichas deficiencias, sino actuando con sensatez, pensando en lo que se pueda corregir, enmendar y mejorar en un proceso hacia la consolidación que, nadie puede negar, está en un momento de incertidumbre y de riesgo. Pendientes.

MILENIO CAMPUS

FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	OPINIÓN	15

Tuirán y rectores en el doctorado de Savater. El viernes pasado acompañaron al rector de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Mario García Valdez, en la entrega del doctorado a Fernando Savater, además del subsecretario de Educación Superior de la SEP, Rodolfo Tuirán, los rectores de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Francisco Javier Domínguez Garay, y Rafael Urzúa Macías, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Tuirán hace política en viernes. Era viernes y el subsecretario Tuirán Gutiérrez estaba en la capital potosina de gira de trabajo, durante la cual tuvo reuniones con los tecnológicos, las universidades tecnológicas, las politécnicas y la propia UASLP. Haciendo política. Quienes lo vieron dicen que andaba tranquilo. Al filo del mediodía, poco antes del acto, ofreció una conferencia de prensa (lo acompañaba alguien que hacía labor de su jefe de prensa: grababa, tomaba fotos, atendía a los reporteros, etcétera, una suerte de reportero multimedia) y cuando le preguntaron sobre el recorte de la Secretaría de Hacienda al presupuesto de la educación superior, contestó con la destreza política ganada ya con los años de funcionario: dijo con voz actuarial que el presidente Felipe Calderón estaba dispuesto a impulsar la educación superior y que ésta era una prioridad de su gobierno. Más no contestó. Durante la ceremonia del doctorado, el rector García Valdez tuvo la deferencia de colocarlo en el *presidium* del Consejo Universitario. Ahí estuvo, contento, sereno.



Agüera hizo lo suyo. Quien está en sintonía con su proyecto es Enrique Agüera, rector de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), quien sacó adelante las negociaciones salariales con el SITBUAP y el ASPABUAP, al tiempo que los consideró aliados naturales en la defensa de la universidad pública frente a los ajustes presupuestales cada vez más comunes.

Tras firmar los contratos colectivos de trabajo, después de la revisión salarial, con el Sindicato Independiente de Trabajadores no Académicos de la BUAP (SITBUAP) y la Asociación Sindical de Personal Académico de la BUAP (ASPABUAP), se puso fin al emplazamiento a huelga.



FECHA	SECCIÓN	PÁGINA
18/02/10	OPINIÓN	15

Pero quizá lo más importante es que, una vez concluidas estas negociaciones, queda claro que Agüera Ibáñez supo capotear el temporal y ha contribuido considerablemente a que las instituciones de educación superior salgan del túnel de la incertidumbre en el que habían estado en estas recientes fechas frente a las revisiones contractuales de miles de trabajadores administrativos y académicos.

Agüera Ibáñez aprovechó para agradecer el trabajo y la entrega mostrados por el personal docente y administrativo y adelante, que ya vienen otros asuntos en los que las universidades tendrán que sacar la cara.