



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

**UNA MIRADA A LA RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN,
EL ESTADO Y LA SOCIEDAD EN TRES PARTES:
LA HISTORIA, LA TEORÍA Y EL MOMENTO
ACTUAL**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN CIENCIA POLÍTICA**

PRESENTA:

ISABEL SANGINÉS FRANCO

**APOYADA POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA,
UNAM
PROGRAMA DE BECAS PARA TESIS DE LICENCIATURA EN PROYECTOS
DE INVESTIGACIÓN (PROBETEL)**



ASESORA: MTRA. CARMEN SOLÓRZANO MARCIAL

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

CIUDAD UNIVERSITARIA, JUNIO DE 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Isabel Sanginés

Franco

FECHA: 03 septiembre 2003

FIRMA: [Firma]

A mis padres Héctor Sanginés y Glafira Franco

A ellos este trabajo

Agradecimientos

A mis padres, Glafira Franco y Héctor Sanginés por su eterno apoyo, por su enorme capacidad de amar y dar, por su ejemplo llevado en una vida de servicio y compromiso con los otros. Por que sin ellos este trabajo no hubiera sido posible.

A Alejandro por su amor, por su estar presente.

A mis queridos hermanos, Celia Esperanza y Francisco Javier. A la memoria de mis abuelos, Agustín y Antonio y a la larga vida de mis abuelas Sofía y Eloísa. A todos mis tíos y tías, que por ser muchos no voy a nombrar. A todos mis primos y primas, a quienes quiero tanto y al lado de quienes la vida ha mantenido siempre un dejo de infancia, sueño y juego.

A mi inseparable amiga Ana Carolina en quien la amistad se cristaliza como un ideal y con quien he compartido tantas experiencias, aventuras, sueños, tristezas y alegrías, tanta vida. A mi imprescindible Ceci, prima, amiga de las mejores y compañera de lucha y resistencia, por todas esas tardes de café, por las inagotables horas de conversación, por los días de carretera que llevaban lejos nuestros sueños, por Putla, por Tepoztlán, por Acteal... Y a todos mis amigos y amigas, empezando con Carolina.

A Xochitl, Lorena, Dedeni, Katla, Alondra, Verónica, Luz Ma., Julietta, Siskia, Brenda, Lorena, Titi y todas las que en la tropa crecimos juntas bajo noches estrelladas y llamas hasta el cielo; muy especialmente a Tzi-tzin, Karína y Mariana. A Pía que siempre nos apoyó.

A todas las niñas del clan: Ana, Celia, Paulina, Deni, Dulce y Araceli; por que juntas construimos una batalla sin fin en contra de aquellos que querían marcarnos un camino, cuyo fin, eran los muros de lo cotidiano, de la resignación, de la apatía y su transitar sólo un cúmulo de estrictas normas obsoletas; por que todavía estamos ganando esa batalla en nuestro diario seguir adelante.

A la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, a la UNAM y a mis maestros Lourdes Quintanilla, María de la Luz Migueles, Juan Brom, Teresa Losada, Rodríguez Araujo, Suárez Iñiguez, Luis Alberto de la Garza, Guillermo Almeyra y a Nayar López, maestro y amigo. A los sinodales de esta tesis: Carlos Gallegos, Guillermo Villaseñor, Rosa María Lince y Arturo Ballesteros y muy especialmente a Carmen Solórzano, asesora de esta tesis.

Al Programa de Becas para Tesis de Licenciatura en Proyectos de Investigación (PROBETEL) y para ser menos abstractos a la maestra María de la Luz Migueles Tenorio, responsable del programa en la Facultad.

A mis amigos y compañeros de lucha por un mundo mejor: Ricardo, Amarela, Jaime, Elizabeth, Arturo, Manuel y tantos otros con quienes compartimos la esperanza de otro mundo posible. Al movimiento estudiantil y la huelga universitaria 1999-2000 de cuya experiencia ha surgido en mucho la preocupación por los temas de la tesis.

A la "Brigada de las Cañadas a los Pedregales" por que hicimos realidad un sueño, por que organizándonos fuimos capaces de vivir la fugaz alegría de la solidaridad. A Acteal y particularmente a sus niños y niñas.

A las Coordinadoras Zapatistas, particularmente Benito Juárez y Coyoacán. A Amador Hernández, al Comandante Abram y a los compas que nos enseñaron que mientras nuestro corazón esté contento nadie nos va a derrotar y que bailando y cantando el miedo a la posible metralla se disipa. A los compañeros y compañeras de campamento en Amador Hernández y muy especialmente a Norma. A los Municipios Autónomos en Resistencia, a los Caracoles Zapatistas, al EZLN.

Y a todos los que por descuido pueda haber olvidado.

"Cuanto más culto es un Estado burgués, tanto más sutilmente engaña a las gentes al afirmar que la escuela puede estar libre de la influencia política y servir de esta suerte a la sociedad toda. En realidad, la escuela es un instrumento de dominio de clases en mano de la burguesía; hállese profundamente impregnada del espíritu de clase, y su fin no es otro que facilitar al capitalismo siervos sumisos y trabajadores competentes. (Pedirle al Estado que se desprenda de la escuela es como pedirle que se desprenda del Ejército, la Policía o la Justicia)."

Anibal Ponce

ÍNDICE

UNA MIRADA A LA RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN, EL ESTADO Y LA SOCIEDAD EN TRES PARTES: LA HISTORIA, LA TEORÍA Y EL MOMENTO ACTUAL

Introducción	5
Primera Parte Educación: Definición e Historia	
Capítulo 1. Definición de Educación	19
a. Definición de Educación a partir de la palabra Escuela	25
b. El Adoctrinamiento como Perversión de la Educación	27
c. Objetivos y Fines de la Educación	30
Capítulo 2. Historia de la Educación	33
a. La Prehistoria	33
b. Antecedentes de la Cultura Occidental	35
c. Los Griegos	37
I. Atenas y Esparta	39
d. Roma	41
e. La Educación Medieval	43
I. El Monaquismo y la Caballería	45
II. El Escolasticismo y el Surgimiento de la Universidad	47
f. El Renacimiento	49
I. El Protestantismo y los Jesuitas	50
1. La Reforma: primera gran revolución en Educación	52
II. El Humanismo y el Realismo	53
g. La Edad Moderna	56
I. Educación Racionalista y educación naturalista	56
h. El Siglo XVIII	59
I. Prusia: inicio de la Escuela Pública y Obligatoria	60
II. La Revolución Francesa	61
1. El Plan Nacional de Educación de 1793	63
2. El Proyecto de Ley de Lepelletier	65
III. Los Liberales	66
i. Los siglos XIX y XX	68
I. El Positivismo y el Marxismo	71

Capítulo 3. Las Principales Corrientes Educativas del Siglo XX	75
a. La educación Progresista y el Esencialismo	76
b. La Escuela Nueva, resultado de la Educación Progresista	78
c. La Educación Socialista: La URSS	80
d. El pensamiento pedagógico de la segunda mitad del siglo XX	83
e. El pensamiento Pedagógico Latinoamericano	85
f. Las tendencias actuales	89
 Segunda Parte La Educación como Institución Socio-Política	
Capítulo 4. La Función de las Instituciones	93
a. La Legitimidad de las Instituciones	98
b. La educación como institución y la escuela como espejo del orden institucional	100
Capítulo 5. La Realidad de la Escuela	103
a. Función Reproductora de la Realidad	103
I. Los métodos de enseñanza: la historia, la literatura, los manuales	107
b. La Escuela y el Poder	110
I. La Escuela y el Estado	112
II. La Escuela nunca puede ser neutra	114
c. Los Valores Inculcados en la Escuela	118
Capítulo 6. Algunos Mitos de la Educación	122
a. El Mito de la Igualdad	125
b. La Meritocracia	126
c. El Mito de la Movilidad Social	128
Capítulo 7. La Relación de la Educación con el Mercado	130
a. El Capital Humano	132
b. División Social del Trabajo	136
Capítulo 8. Las Dos Redes de Escolarización	139
a. Construcción e Importancia del Lenguaje	142
b. La Comunicación Escolar	146
c. La Red Escolar Técnico-Práctica	149

Tercera Parte: El Estado Neoliberal en el Marco de la Globalización y algunos elementos en relación con la Educación

Capítulo 9. La Globalización	157
a. El capitalismo y su Expansión	158
b. La Globalización y la Pérdida de Sentido	161
c. El Concepto de Globalización	164
d. Características y Efectos de la Globalización	167
I. La globalización de la pobreza	173
e. La Regionalización del Mundo	178
I. Las organizaciones supranacionales	182
f. La Estructura del Gobierno Mundial	185
I. Las diferencias entre los organismos supranacionales	190
g. Las Corporaciones Transnacionales	192
 Capítulo 10. El Estado Neoliberal	 198
a. Origen e Ideología del Neoliberalismo	201
b. Definición del Estado Neoliberal	204
c. La Reforma del Estado	208
I. El fin de la seguridad social y el aumento de la represión y el control policíaco-militar	211
II. El libre mercado y las privatizaciones	213
III. La democracia y la Sociedad Civil	215
d. El Estado Neoliberal en México	218
e. El Estado neoliberal de los centros del capitalismo mundial	221
 Capítulo 11. La Transformación del Trabajo en el Neoliberalismo	 223
a. La Centralidad del Trabajo en Nuestra Sociedad	223
b. El Estado Actual de la Reproducción del Capital y su Impacto en los Trabajadores	226
c. El Trabajo Precario y la Función Sistémica del Desempleo	230
d. El Ser Humano como Mercancía Desechable	236
e. Fin de la Centralidad del Trabajo y Fin del Sentido	238

Capítulo 12: Algunos elementos de la Educación en el neoliberalismo y la globalización	242
a. Las "Recomendaciones" del Gobierno Mundial en Materia de Educación	243
b. Las Reformas a la Educación en México a partir de las "Recomendaciones" de los Organismos Supranacionales	256
c. Elementos Centrales de las "Recomendaciones" y las Reformas	260
I. La calidad	260
II. La evaluación	263
III. La descentralización	265
IV. La privatización	267
d. Las Instituciones de Evaluación, Acreditación y Calidad en México	272
Conclusiones	279
Bibliografía	291

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es un estudio de la educación en tres partes: la historia, la teoría y su estado en el momento actual. El punto de partida es que a lo largo de la historia, la educación ha sido un componente esencial de todo sistema político y social y por lo tanto, en todo momento de la historia la sociedad ha desarrollado un tipo de institución educativa la cual reproduce las estructuras sociales en la que está dada y por consiguiente, la forma de educación se relaciona directamente con la forma de sociedad.

Por medio de la educación se contribuye a formar la identidad de la persona como parte de un grupo social determinado, de un sistema político y económico, y se le ofrecen los conocimientos que necesita para desarrollarse de manera plena dentro del grupo social al que pertenece siendo capaz de actuar según le exija el grupo del cual forma parte.

La tesis central de este trabajo es que la educación como institución social no puede ser diferente de la estructura social, política y económica en la que está inserta y que de hecho es esta estructura y los grupos de poder que en ella mandan, quienes determinan las formas educativas en un momento histórico dado. De todas las estructuras existentes en una sociedad, la económica es una de las principales para determinar el sistema educativo, sobre todo en los tiempos que vivimos actualmente.

A partir de lo anterior, el objetivo final de esta tesis es conocer las tendencias actuales de la educación en relación con el sistema económico-político en el que vivimos en el momento actual, es decir que la educación será así como es el sistema social actual: la globalización y el neoliberalismo, en el cual, parafraseando a Dieterich: "lo que está en juego es el futuro de la humanidad y este futuro no puede depender de mentes utilitaristas e intereses mezquinos que confunden sus éxitos de explotación con la predestinación divina y la ley del valor con la esencia humana"¹.

El objetivo general de este trabajo es establecer la relación de la educación con el Estado y la sociedad a partir de las tres partes que lo componen.

En la primera parte "Educación: Definición e Historia", desarrollo tres capítulos, en los cuales el punto de partida es la definición de la educación; la definición del adoctrinamiento, entendido éste como perversión de la educación y por último, cuáles son los fines y objetivos de la educación en la sociedad.

El segundo capítulo de la tesis es una breve (pero intentando ser completa) historia de la educación, en esta historia importa resaltar la relación de la educación y la política a lo largo del tiempo y mostrar que las transformaciones en la concepción, objetivos y fines de la educación van de la mano con las

¹ Dieterich Steffan, Heinz, "Globalización, Educación y Democracia en América Latina", en Chomsky, Noam, Heinz Dieterich Steffan, La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia, Joaquín Mortiz, Contrapuntos, México, 1998, pp. 155

transformaciones en la concepción, objetivos y fines de la sociedad, así por ejemplo, tenemos que a partir de la Revolución Francesa, la educación comienza a ser entendida como un derecho de la humanidad y no como exclusiva de las élites, esto va de la mano con las ideas de fraternidad, igualdad y libertad que el liberalismo y la naciente sociedad burguesa comienza a pregonar en el siglo XVIII, en contraposición al absolutismo de los monarcas europeos.

Quiero mencionar que en algún momento se planteó la posibilidad de suprimir este capítulo debido al tamaño del mismo y por que a pesar de su extensión es imposible resumir cinco mil años de historia en unas cuantas cuartillas por lo cual el capítulo aborda la historia de manera general. Esta situación podría dar una apariencia de superficialidad al trabajo, sin embargo, hemos decidido no suprimirlo debido a que nos ayuda a desahogar los objetivos del trabajo. Este capítulo es la historia de la educación en el mundo occidental cuyos antecedentes localizo hace aproximadamente unos cinco mil años y ubico geográficamente en los países que hoy ocupan el litoral mediterráneo oriental: las culturas mesopotámica y egipcia. El capítulo finaliza con un breve repaso de los siglos XIX y XX durante los cuales se vivió constantemente el conflicto entre dos modelos distintos de sociedad, por un lado el capitalismo y por otro el socialismo, en cada uno de los cuales se implementaron modelos distintos de educación a partir de las dos principales corrientes político-teóricas que los sustentaban: el positivismo y el marxismo respectivamente.

El último capítulo de esta primera parte trata de las principales corrientes educativas del siglo XX, entre las cuales menciona la importancia del pensamiento pedagógico latinoamericano caracterizado por su oposición a la continuidad de lo establecido. En el siglo XIX los principales pedagogos latinoamericanos buscaban, siguiendo los ideales liberales, el progreso y la liberación (colonial o neocolonial) de la América Latina. En el siglo XX, sobre todo en la segunda mitad, el pensamiento pedagógico está fuertemente influenciado por los ideales socialistas y las luchas de liberación nacional, surge una teoría pedagógica de denuncia radical al sistema capitalista y a la escuela como reproductora de las desigualdades sociales y aparato ideológico del capitalismo. Este capítulo y la primera parte de la tesis terminan con un breve comentario sobre las tendencias actuales (los últimos 20 años del siglo XX), tema que será el centro de la tercera parte de la tesis. Quiero mencionar que este último comentario con respecto a las tendencias actuales nos explicará un poco el porque a lo largo de la tercera parte de la tesis se trabaja una caracterización de la globalización y el neoliberalismo, sin tomar en cuenta el amplísimo tema de la globalización del conocimiento y su importancia.

La segunda parte de la tesis es un apartado teórico sobre "La Educación como Institución Socio-Política", se compone de 5 capítulos. El objetivo central de esta parte es el análisis de la escuela como institución en la sociedad capitalista, para lo cual retomo la teoría de la escuela capitalista de Baudelot y Establet, en la cual se establece que en el capitalismo la escuela está dividida en dos redes, la red

primaria profesional a la cual están destinados los niños y niñas pobres y la red secundaria superior a la cual están destinados los niños y niñas de las élites.

El análisis que se hace en esta parte de la tesis es sobre la escuela en el sistema capitalista debido a que es en este sistema en el cual nos encontramos insertos y además, a partir de la caída del muro de Berlín y la Unión Soviética en los años ochenta, queda como sistema hegemónico en el mundo.

Para esto, en el cuarto capítulo de la tesis analizo la función de las instituciones, y la escuela como institución política y espejo del orden institucional, a partir de autores como Cerroni, Duverger, Berger y Luckman, Freire, entre otros. En este capítulo se resalta cómo las instituciones permean al individuo a tal grado que éste no puede dejar de objetivar la realidad a partir de las mismas.

El capítulo cinco se centra fundamentalmente en la politicidad e imposibilidad de neutralidad de la institución escuela como parte de un orden establecido, y trabajo con algunas variables a través de las cuales podemos corroborar lo establecido teóricamente como son la enseñanza de la historia o la literatura. Así mismo en este capítulo hablo más claramente de la relación entre el poder y la escuela y entre el Estado y la escuela.

En el capítulo seis se abordan algunos de los que llamo, siguiendo a autores como Freire, Baudelot y Establet, Carnoy, Bourdieu y Passeron, entre otros; mitos de la educación. Los mitos de la educación van de la mano con los mitos del capitalismo

y entre estos podemos destacar el de la igualdad, o el de la movilidad social ascendente. Es importante en este capítulo resaltar la función sistémica de los mitos, que según los autores trabajados consiste principalmente en enmascarar la realidad del sistema e impedir la observación de la contradicción entre la realidad y la representación ideológica, en este caso, de la escuela.

Por último, en el capítulo 7 abordo la relación de la educación con el mercado en el contexto del sistema capitalista, para establecer esta relación, es de gran importancia el concepto de capital humano, ya que es la formación de capital humano una de las funciones que el sistema capitalista asigna a la escuela.

Con lo establecido en los primeros cuatro capítulos de la segunda parte del trabajo, en el capítulo 8 de la tesis, abordo finalmente la cuestión de la división de la escuela en dos redes y argumento que el lenguaje es uno de los elementos clave que determinan que un niño sea insertado en la red escolar técnico-práctica o en la red escolar superior.

Como ya vimos, en las partes uno y dos de esta tesis, estableceré el estado general de la educación en relación con el poder y el Estado, primero a través de la historia y luego a partir de una reflexión teórica en el marco del sistema capitalista. A partir de lo anterior, es que en esta tercera parte el objetivo es establecer algunos elementos de la educación en el momento actual, a partir de la caracterización de la globalización y el neoliberalismo.

La tercera parte de esta tesis se titula "El Estado Neoliberal en el marco de la Globalización y algunos elementos en relación a la educación" y se compone de cuatro capítulos (capítulo 9 al 12 de esta tesis). Considero que es importante discutir este problema en el contexto de los últimos 20 años, después de la crisis del Estado Fordista de seguridad, que es el tiempo de la Globalización y el Estado neoliberal.

En el capítulo nueve definimos lo que es la globalización como un proceso económico que modifica estructural e históricamente al capitalismo y al Estado, le da un rostro y un significado completamente diferente y continúa con la estrategia de acumulación, base del capitalismo, pero ésta se transforma, ya no está basada en la producción y el consumo en masa de la era fordista; la acumulación actual tiene su fuente principal en el conocimiento y en bienes que no son ni materiales, ni territoriales sino financieros, la renta más productiva se logra por medio de la especulación del capital.

En este contexto toman una renovada importancia las organizaciones supranacionales como son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y a las cuales se suman otras de carácter más social y menos económico como la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Estos organismos se encuentran sobre los Estados nacionales y les imponen políticas económicas, sociales y culturales, según las necesidades del capital.

En la globalización, son las necesidades del libre mercado las que determinan las necesidades sociales y las políticas estatales y globales a seguir; bajo la lógica de la competencia se desarrolla no al individuo sino el individualismo exacerbado, el criterio reinante no es ya el de la solidaridad y la primacía de valores comunitarios y humanos sino el de los valores del mercado, individuales que conlleva la lógica del capital.

En este capítulo desarrollo a profundidad el concepto de globalización, sus características y efectos sociales y políticos; así mismo, realizo un esquema de lo que denomino el "gobierno mundial" a partir de la regionalización del mundo, la estructura mundial y las corporaciones transnacionales. Todo esto, siguiendo a autores como Joachim Hirsch, André Gorz, Saki Laïdi, Flores Olea, Dieterich, Vilas, entre otros. Quiero reiterar que aunque aparentemente este capítulo (y el siguiente) se alejan del tema concreto de la educación; esto no es así, ya que como postulo a lo largo del trabajo la educación está intrínsecamente relacionada con el tipo de sociedad en el que vivimos y por lo tanto afirmo que para conocer las tendencias de la educación debemos conocer el tipo de sociedad en el que vivimos.

En el capítulo 10, la tesis central es que las transformaciones del capitalismo hacen necesaria la transformación de los Estados nacionales, estos Estados transformados o en proceso de transformación, serán denominados Estados neoliberales. En este capítulo estudio las características del Estado neoliberal, así

como sus efectos, principalmente sociales. En este capítulo escribo un apartado dedicado específicamente a lo que en México es el Estado neoliberal a manera de ejemplo y concluyo con un apartado sobre el Estado neoliberal en los Estados desarrollados, ya que no es lo mismo el neoliberalismo en los países "en vías de desarrollo" para seguir la retórica actual, que el neoliberalismo en los países desarrollados.

El capítulo 11 tiene su símil en el capítulo 7, considero importantes ambos capítulos debido a que la estructura económica de la sociedad capitalista determina en gran medida al aparato educativo. En éste capítulo 11 abordo las transformaciones del trabajo en el neoliberalismo como una de las variables de la mayor importancia en relación a la educación. En este capítulo sigo las tesis sobre la centralidad del trabajo y el fin de la centralidad del trabajo de André Gorz. Si como mencioné anteriormente la estructura social del trabajo determina en mucho las necesidades de educación en una sociedad, las transformaciones de esta misma estructura nos determinarán en gran parte las transformaciones en la institución educativa.

Por último, en el capítulo 12 trabajo algunos elementos de la educación en el neoliberalismo y la globalización, a partir de las recomendaciones que sobre la materia hacen los organismos supranacionales y el denominado, en el capítulo 9, "gobierno mundial" a los Estados nacionales. El discurso dominante en estas "recomendaciones" es el de la calidad educativa; con base en este discurso se sustentan todas las demás propuestas y cualquier tipo de presión o imposición se

lleva a cabo con el argumento de la mala o buena calidad de la educación en determinado país. Para este capítulo retomo el caso de México, tanto las "recomendaciones" que en materia de educación se le hacen como la estructura de su sistema educativo.

Para finalizar con esta introducción quiero mencionar algunos de los alcances y límites que considero puede tener. En primer lugar considero que para comprender a cabalidad un problema social dado tenemos que tomar en cuenta su historia y evolución (o involución) a lo largo del tiempo, es debido a esta consideración que decido dedicarle una primera parte de esta tesis a la historia de la educación. Considero que no es posible entender ningún hecho social o político sin su contexto y el contexto incluye la historia. En este sentido, me parece ilustrativo el hecho de introducir el tema de la educación y su relación con el Estado y la sociedad a partir de la misma historia de esta relación.

En segundo lugar me parece fundamental la discusión y el análisis teórico de los fenómenos sociales y políticos y aunque en esta tesis no hago teoría y no discuto con diferentes teorías de la educación, la política y la sociedad, si planteo elementos que me permiten introducirme al problema desde un enfoque teórico determinado.

En tercer lugar, planteo algunos de los elementos de la educación a partir y después del estudio de la situación actual del mundo. Los tres elementos mencionados me permiten no solucionar, sino apenas plantear el problema.

Concluyendo, en la presente tesis no establezco alternativas al problema de la educación y el análisis no es muy profundo ya que como lo digo anteriormente, los objetivos son conocer: conocer la historia de un problema; conocer una línea teórica, con la cual concuerdo (más no es la única), sobre el mismo problema y por último conocer la situación actual de este problema. Por este motivo, la discusión queda abierta y pendiente para ser desarrollada en posteriores trabajos individuales y colectivos, a partir de los cuales, es decir, a partir de la palabra y la comunicación, tendremos que desarrollar alternativas de educación y por lo tanto, si la tesis sobre la relación directa de la educación con el sistema es correcta, alternativas de mundo.

PRIMERA PARTE

EDUCACIÓN: DEFINICIÓN E HISTORIA

PRIMERA PARTE

EDUCACIÓN: DEFINICIÓN E HISTORIA

CAPÍTULO 1: DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

La educación es un proceso de desarrollo del ser humano por medio del cual todas las capacidades humanas (físicas, morales e intelectuales) pueden adaptarse a su medio, transformarlo y perfeccionarse. Debe considerarse a la misma como el "proceso de adaptación recíproca del hombre a la naturaleza, a sus semejantes y a la naturaleza última del cosmos"¹.

La definición que acabamos de dar es sumamente amplia, en ésta no hay actividad humana, ya sea social, política, económica, familiar, profesional, etc. que no contenga en sí misma una influencia educativa sobre la persona, de esta manera, la educación se convierte en una constante a lo largo de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte.

Para Stuart Mill, según Durkheim, la educación es todo lo que hacemos nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros "con objeto de acercarnos a la perfección de nuestra naturaleza... por medio de las leyes, de las formas de

¹ Brubacher, John S., Filosofías Modernas de la Educación, Editorial Letras, S.A., D.F., México, 1964, pp. 353

gobierno, de las artes industriales y hasta de los hechos físicos independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la situación local"².

Lo anterior, aunque correcto, es una definición muy amplia, por lo tanto trataremos de buscar una definición mucho más concreta.

Para Durkheim por ejemplo, "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social"³ los padres y los maestros son los que realizan esta acción de manera continua y en ocasiones hasta inconsciente. En este sentido la educación no deja de existir nunca y no es otra cosa sino el medio con que "se prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia... Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado... La educación es una socialización... de la generación nueva"⁴.

Desde este punto de vista, la educación es la correa de transmisión de la cultura, arrastra el pasado al presente y se encarga de hacerlo permanecer en el futuro. La educación es así una acción de las generaciones viejas sobre las nuevas para la "transmisión de una tradición informativa que constituye la base de la civilización"⁵.

² Durkheim, Emilio, Educación y Sociología, Colofón, D.F., México, 1988, pp. 55

³ Durkheim, Emilio, Educación y Sociología, op.cit., pp. 99

⁴ Durkheim, Emilio, Educación y Sociología, op.cit., pp. 70

⁵ Bowen, James, Historia de la Educación Occidental, Editorial Herder, Barcelona, 1990, Tomo 1, pp. 15

Para los antropólogos la educación refleja la totalidad de la cultura, pero al mismo tiempo que la cultura condiciona la educación, esta puede transformar la cultura al convertirse en un "proceso autogenerador" de la misma.

La educación es pues, como ya dijimos un proceso y un hecho histórico⁶. La educación es también un hecho existencial ya que tiene que ver con la manera en que el ser humano se adapta y configura a la realidad colectiva pero también con el cómo se desarrolla su propia individualidad. La educación es un hecho social, se refiere a la sociedad como un todo, la determina el interés que tiene la comunidad en mantener y perpetuar sus relaciones económicas, instituciones, actividades, etc. Por medio de la educación la sociedad se reproduce a sí misma a lo largo del tiempo pero también se transforma y permite así la constante evolución de un pueblo, por lo tanto, no podemos pensar en la educación como una cosa neutral y mucho menos aún abogar por la neutralidad del Estado en la educación, lo cual sería negar parte de la esencia de la misma. Algunos autores de pensamiento un poco más radical dicen que negar la relación intrínseca entre el Estado y la educación sería "sustraer al niño de la verdadera realidad social... ya que... nunca dejará la escuela de ser arma y medio; instrumento y aparato de dominio a favor de las clases gobernantes"⁷.

⁶ Según Viera Pinto, la educación es un hecho histórico en un doble sentido: primero, en el sentido de que representa la propia historia individual de cada persona; segundo, en el sentido de que está vinculada intrínsecamente a las diferentes épocas o fases por las que atraviesa una comunidad.

⁷ Carrillo, José, "Por una educación democrática" en Carrillo, José, Dos ensayos: Por una educación democrática y falsedad de la doctrina y mistifics raciales, México, 1947, pp. 59

La educación es también un fenómeno cultural, en la educación que reciben los jóvenes van intrínsecos valores y formas culturales propias de su comunidad. En palabras de Viera Pinto, "la educación es la transmisión integrada de la cultura en todos sus aspectos, según los moldes y por los medios que la propia cultura existente posibilita. En las sociedades iletradas no existe saber conservado gráficamente por medio de la escritura y, sin embargo, hay transmisión del saber por la práctica social, por la vía oral y, por consiguiente hay educación. En las sociedades altamente desarrolladas, con divisiones internas en clases opuestas, la educación no puede consistir en la formación uniforme de todos sus miembros porque: por un lado, es excesivo el número de datos que hay que transmitir, y por el otro, no hay interés ni posibilidad de formar individuos iguales, se busca mantener la desigualdad social presente. Por eso, en tales sociedades, la educación por el saber letrado siempre es privilegio de un grupo o clase."⁸

Esto nos lleva a ver la educación también desde el punto de vista económico y esto es fundamental tomarlo en cuenta en el presente trabajo, ya que es parte del análisis y la argumentación que desarrollaremos en capítulos posteriores: ¿Cómo el sistema económico determina el sistema educativo?

Es el proceso económico el que determina las posibilidades y las condiciones de cada fase cultural; también determina la distribución de las posibilidades educacionales de una sociedad, en virtud del papel que atribuye a cada individuo dentro de la comunidad; proporciona los medios materiales para la ejecución del

⁸ Viera Pinto en Gadotti, Moacir, Historia de las ideas pedagógicas, Siglo XXI editores, México, 1998, pp.275

trabajo educativo, su extensión y su profundidad, dicta los fines generales de la educación, que determina si en una comunidad dada se formarán individuos de niveles culturales diferentes, de acuerdo con su posición en el trabajo; o si todos deben de tener las mismas oportunidades y posibilidades de aprender tal cual debería suceder en las sociedades verdaderamente democráticas.

Independientemente de si la educación genera una sociedad igualitaria o no, ésta siempre tiene objetivos y fines, los cuales podemos resumir de la siguiente manera: convertir al individuo en un miembro útil de la comunidad. La definición de "miembro útil a la comunidad" es compleja ya que dependerá de las necesidades específicas que en determinado tiempo histórico tenga una sociedad. A lo largo del capítulo dos podremos observar que en muchas ocasiones lo que determina los fines son los intereses del grupo que detenta el control social, estos fines, pueden estar orientados al bienestar común de la sociedad o a la reproducción del bienestar de unos pocos a costa de los muchos.

La educación se multiplica por sí misma; ésta jamás termina, una vez adquirido el conocimiento existente se comienza con la fase creadora del saber y con la invención. Es en ese momento donde empiezan las posibilidades de la educación no para reproducir y mantener vivo lo ya existente sino también para transformar y construir, dependiendo de las situaciones históricas objetivas, de las fuerzas sociales presentes, del conflicto, de los intereses existentes, etc.

La educación es en este sentido contradictoria, ya que implica de manera simultánea conservación y creación, es decir, crítica, negación, sustitución de lo ya existente. Si no fuera por esta contradicción, por esta posibilidad transformadora de la educación, esta sólo sería la repetición eterna del saber considerado definitivo y la anulación de toda posibilidad de creación de lo nuevo y del progreso de la cultura, tal como aparentemente pasaba en la Edad Media, ya lo veremos más adelante. Esta capacidad transformadora de la educación también trae consigo de manera intrínseca un compromiso con el pueblo, entendiendo a este como la masa mayoritaria de población, y no sólo como los grupos dominantes que buscan, precisamente la conservación de lo establecido, del statu quo podríamos decir, con la finalidad de mantener sus intereses. Quiero decir con esto que la educación, como bien podemos ver, es política. Para Paulo Freire, la educación no sólo consiste en aprender cosas, la educación verdadera para él es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Siguiendo a Freire, todo aquello que llamemos educación y que no permita un proceso real de reflexión o que inhiba de una u otra forma la capacidad de análisis y pensamiento autónomo del ser humano no podríamos considerarlo educación sino más bien, un adoctrinamiento, como sucede por ejemplo con todo aquel conocimiento que se inculca en las escuelas con el objetivo único de lograr que los niños y las niñas adquieran habilidades técnicas muy específicas, memoricen procesos o hechos y obedezcan a la autoridad sólo porque es autoridad, todo esto sin permitir el cuestionamiento, la praxis y la reflexión.

a. Definición de Educación a partir de la palabra Escuela

La escuela, así como la familia y la religión, es la institución educativa por excelencia en nuestra sociedad. Cuándo surge, cómo evoluciona, en qué momento se constituye como la conocemos actualmente, lo veremos más adelante.

La palabra escuela es una derivación del latín schola⁹. Esta palabra latina es una derivación del griego. El principal significado de esta palabra en griego es el ocio y ya después se la relacionó con la educación formal, debido a que el ocio era requisito indispensable para poder asistir a la escuela a educarse.

Tal vez, el origen de la palabra escuela ha revelado incidentalmente la razón de que se haya pensado tan a menudo en la escuela como una institución separada de las ocupaciones cotidianas de las personas, a tal grado que hay quienes la consideran una pérdida de tiempo, y en efecto, un lugar de ocio es una cosa lógicamente absurda, sobre todo, entre los sectores más pobres de la sociedad, los cuales no pueden permitir a los niños y las niñas períodos largos de infancia social. Incluso en las escuelas que incluyen en su plan de estudios la enseñanza de los modos dominantes de producción económica, como es el caso de las escuelas técnicas que conocemos actualmente y que cada vez proliferan más, es

⁹ Escuela en inglés se escribía antiguamente schole y ahora school, lo menciono porque es una derivación mucho más parecida al original en latín que la derivación escuela del español.

necesario reconocer que existe un prolongado período de infancia social durante el cual los niños y las niñas gozan del ocio económico.

Existen algunos trabajos en los cuales se pueden aprender las consecuencias inmediatas de ganarse la vida. Sin embargo, mientras más especializado es el trabajo, los niños y las niñas deben tener más tiempo y libertad que los que deja el empleo fijo, para poder integrarse a él. Por eso, en las civilizaciones complejas se ha llegado a aceptar que la educación requiere un período de infancia social, durante el cual se vive del trabajo de otros y no se tiene la obligación de sostenerse a sí mismo, mientras más prolongado sea este período, más tiempo se puede pasar en la escuela y por lo tanto mayor educación escolar o formal se puede obtener.

Aquí es importante mencionar que la educación así como la definimos puede dividirse en distintas clases y para decirlo de otro modo, le ponemos apellidos, de manera tal que tenemos la educación formal y la educación informal. La educación informal es aquella educación que se obtiene en la calle, en la familia, en el juego, con los amigos, en el trabajo y en general en la experiencia cotidiana de vida, podríamos decir que se ajusta a la definición amplia de educación que dimos en las primeras páginas en donde la educación es un proceso continuo del nacimiento a la muerte. La educación informal es transmitida de generación en generación sin seguir un proceso de enseñanza riguroso. La educación formal por el contrario, es la que se implementa en las sociedades complejas por medio de la institución escuela, es aquella que sigue un proceso de enseñanza determinado y

que por lo general está patrocinada por el Estado, se apega a planes de estudio específicos y es impartida de forma colectiva, además de estar en constante actualización de acuerdo con los avances de las investigaciones que se hacen en la ciencia y la cultura.

b. El Adoctrinamiento como Perversión de la Educación

La educación fácilmente puede convertirse en un adoctrinamiento, en la medida en la que orilla las mentes y acciones de los niños y las niñas hacia el conformismo y la aceptación *sine qua non* de todas las normas establecidas, aún cuando algunas de éstas deberían ser cuestionadas.

En general, el adoctrinamiento está orientado a mantener el *statu quo* de la sociedad, a mantener la diferenciación social y a determinar a las personas a seguir siendo como son y estar donde están, en el adoctrinamiento no existe libertad para que el individuo escoja lo que quiere, más bien, se le prepara en vista de la función social que está ya predeterminada para él.

El adoctrinamiento también pretende perpetuar y reforzar la homogeneidad de la sociedad, "fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva"¹⁰. Con estos objetivos, se presentan los problemas como si no tuvieran más que un aspecto y a partir de ahí se impone ese modo de pensar a

¹⁰ Durkheim, Emilio, Educación y Sociología, op.cit., pp. 69

los niños y las niñas. "Este método es un instrumento admirable en las manos de quienes saben de antemano la clase de orden que desean, sea al antiguo u otro nuevo"¹¹, con este método se impide que los niños y las niñas piensen de manera independiente y lleguen a conclusiones personales; en lugar de usar independientemente su intelecto, el niño depende de lo que otros ya pensaron por él y así se ahorra el trabajo de reflexionar, investigar, cuestionar lo que se le dice para después aprobarlo o refutarlo. Según Durkheim¹², la educación no despierta, más bien, tiende a excluir el pensamiento y la reflexión.

Uno de los métodos utilizados en las escuelas de tipo tradicional para lograr el adoctrinamiento de los niños y evitar la reflexión y el análisis crítico es un método similar al de la sugestión hipnótica.

La sugestión hipnótica supone "las condiciones siguientes: 1ª el estado en que se encuentra el sujeto hipnotizado se caracteriza por su pasividad excepcional. El espíritu está casi reducido a la condición de tabla rasa, se produce en la conciencia una especie de vacío; la voluntad está como paralizada. Por lo tanto, la idea sugerida, no encontrando ninguna idea contraria, puede instalarse con un mínimo de resistencia. 2ª como el vacío nunca es completo, hace falta además que la idea reciba de la misma sugestión una potencia de acción particular. Para ello se necesita que el magnetizador hable en un tono de mando, con autoridad; hace falta que diga: Quiero; que indique que la negativa a obedecer no es

¹¹ Brubacher, op.cit., pp. 217

¹² Durkheim, Emilio, Educación y Sociología, op.cit., pp. 154

conveniente, que el acto debe cumplirse, que la cosa debe verse tal como él lo muestra, que las cosas no pueden pasar de otro modo. Si afloja, se ve al sujeto vacilar, resistir, y llegar incluso en ocasiones a negarse a obedecer. Basta con que entre en discusión y se acabó su poder. Cuanto más vaya la sugestión contra el temperamento natural del hipnotizado, tanto más indispensable será el tono imperativo... estas dos condiciones se encuentran realizadas en las relaciones que mantiene el educador con el niño sometido a su acción: 1ª el niño se halla naturalmente en un estado de pasividad absolutamente comparable en aquel en que el hipnotizado se encuentra artificialmente colocado... así es muy fácilmente sugestionable... 2ª el ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su discípulo, con motivo de la superioridad de su experiencia y de su cultura, dará naturalmente a su acción la fuerza eficaz que le es necesaria"¹³.

Esta "sugestión hipnótica escolar" la podemos encontrar en la mayoría de las escuelas tradicionales donde la característica principal es que el niño se encuentra sentado de manera pasiva, escuchando al maestro con el objetivo de memorizarse todo lo que dice para aprobar el examen. La actitud aquí no es analizar y cuestionar con el objetivo de determinar si lógicamente es correcto o incorrecto lo que se le dice; o si no es real, o si es real pero debería ser transformado, etc. El conocimiento adquirido de esta manera es lo que podríamos denominar adoctrinamiento: busca inculcar una serie de conocimientos y formas de pensar determinadas que excluyan a otras y que por lo general están acordes con los

¹³ Durkheim, Emilio, Educación y Sociología, op.cit., pp. 90

intereses y fines que persigue el grupo dominante en el poder que organizó y creó el sistema educativo.

c. Objetivos y Fines de la Educación

Es imposible hablar de los fines de la educación como si estuvieran ya determinados independientemente del tiempo o el lugar en el que nos encontramos. La educación es un hecho eminentemente social, por lo tanto nunca va a ser igual, sino que estará determinada por la sociedad en la que se implementa. La educación se corresponde directamente con las estructuras políticas, religiosas, morales, económicas, etc. de un pueblo. De tal forma que los fines de la educación en cada Estado dependen de los objetivos del mismo. Carrillo lo expresa de la siguiente manera:

Bien en la Esparta clásica proponiéndose el logro de un ciudadano leal y siervo diestro del Estado, hábil para su defensa armada, todo lo cual vertebraba un sistema educativo, capaz de arribar a la conquista de aquel fin; bien los hijos de Ignacio de Loyola utilizando una muchedumbre de métodos para la obtención de caudillos del catolicismo; bien los Estados fascistas de Italia y Alemania o el sedicentemente samurai del Japón, degradando la escuela y prostituyendo el maestro, al convertirlo en un instrumento diabólico de sus doctrinas antihumanas de hegemonía universal, negadoras del humanismo, al trocar el hombre en autómatas de la barbarie; bien la democracia socialista de la URSS, logrando la plenitud del espíritu humano al redimirlo de secular servidumbre, o ya las democracias burguesas progresistas de Estados Unidos y México, preparando individuos conscientes de

su amplia militancia ciudadana; revelan en fin, cómo una finalidad meridianamente determinada, estructura todo el carácter de un sistema educativo.¹⁴

La escuela se vuelve fundamental entonces para permitir al Estado realizar sus propios fines debido a que es en ella donde se fomenta la llamada conciencia nacional y se transmiten a los niños y las niñas los valores y objetivos del propio Estado del que forman parte. El gran problema es el hecho de que el Estado casi siempre está controlado por algún pequeño grupo de poder, con intereses y fines muy específicos en ese momento, que enseñará lo que le conviene para su perpetuación; los fines de la educación ya no son los del Estado sino los del citado grupo de poder.

Muchos autores, de manera abstracta y general, opinan que la educación no debería estar en función de un Estado o grupo de poder sino en función de toda la humanidad, por lo tanto sus fines deberían ser el desarrollo y bienestar de toda la humanidad. Pero ya aterrizando en el plano de lo real alcanzamos a ver como al enumerar fines que, según ellos, son universales en realidad están reflejando que valores son los que en verdad profesa la sociedad en que se encuentra, ya sea con el deseo de perpetuarlos, modificarlos o incluso reemplazarlos.

Para Rousseau, por ejemplo, el fin último de la educación es la realización de sí mismo, "la educación debe aspirar a perfeccionar al individuo en todas sus

¹⁴ Carrillo, op.cit., pp. 20-21

facultades". Afirmó que el objeto de la educación no era el de hacer un soldado, magistrado o sacerdote sino el de hacer un hombre y que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los hombres, en todas partes y siempre¹⁵. Sin embargo, el mismo Rousseau en su tratado sobre educación refleja en la manera de poner en práctica la educación de su discípulo los valores, objetivos, deseos y forma de ser de su época: la Francia prerevolucionaria.

¹⁵ Ver Rousseau, Jean Jacques, Emilio, o de la Educación, Alianza Editorial, Madrid, 1990

CAPÍTULO 2: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La educación no es única y universal sino que se diferencia según la época histórica y según las culturas o sociedades que se desarrollan en determinado tiempo histórico. La educación transmite a los niños lo que su sociedad quiere que aprendan según el momento histórico-social en el que vive y los grupos o clases dominantes que controlen la organización social del momento.

Las preocupaciones del Estado por la educación han variado con el tiempo, pero a través de la historia de la educación, "desde los tiempos de Grecia y Roma clásicas, viénese afirmando su omnipotencia taumática para la obtención del perfeccionamiento humano. Ora Platón, Sócrates y Aristóteles en la antigüedad, ora los jesuitas en el medioevo; ora Erasmo en el Renacimiento, y desde Locke a Kant en los tiempos modernos, la educación es estimada, demiurgo capaz de nulificar o atenuar la influencia nociva de la herencia y lograr, por la suma benéfica de sus influencias, la integración del arquetipo estimado como meta de la perfección humana"¹⁶.

a. La Prehistoria

En las primeras sociedades prehistóricas de que tenemos noticia, la organización en tribus era predominante. En estas sociedades tribales "prepolíticas", la

¹⁶ Carrillo, op.cit., pp. 31

educación estaba integrada en la vida total del grupo, moldeaba a los individuos según Ulich¹⁷ "con más eficacia que nuestro ambiente complejo con las muchas posibilidades de evasión", debido a que sabían que de la cooperación entre todos los individuos del grupo dependía la vida de todos.

El hombre y la mujer tribal de este momento prehistórico daba un carácter ritualista, religioso y cotidiano a la educación de los niños y las niñas, para que éstos siguieran con las tradiciones sagradas que los protegían. Se vivía en un mundo hostil cuyos fenómenos eran incomprensibles en su mayoría por lo que el ser humano necesitaba de una profunda fé, no había una división social en clases, ni una división de aspectos políticos, religiosos o económicos... en términos actuales podríamos decir que había una unidad intrínseca de la educación, el culto y el Estado.

Los problemas básicos del hombre y la mujer prehistóricos eran la comida, el vestido, la vivienda y la seguridad personal; los bienes que producían eran mayormente para el autoconsumo tribal y no para la venta, aunque se presume que siempre ha existido el intercambio entre tribus. En este contexto uno de los objetivos de la educación más definidos era provocar en los jóvenes un profundo respeto por los viejos, de tal manera que recibieran de ellos sin chistar toda la experiencia y conocimientos necesarios para sobrevivir, otro de los objetivos principales era el de transmitir intactas las tradiciones de una generación a otra.

¹⁷ Ulich, Robert, La educación en la cultura occidental, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970, pp. 154

Hay que tomar en cuenta que en ese momento, las sociedades son nómadas o seminómadas.

La educación primitiva finalizaba cuando el individuo alcanzaba el nivel del grupo e incluía diversos medios y maneras de satisfacer las necesidades físicas consideradas como básicas. La caza, la pesca y la lucha constituían los objetivos educativos prácticos en los hombres. En las mujeres eran la recolección, condimentación, conservación y preparación de los alimentos, la confección de vestidos y el cuidado de los hijos¹⁸.

b. Antecedentes de la Cultura Occidental

La continuidad histórica del hombre occidental cuenta hoy con unos cinco mil años de existencia. De estos cinco mil años, los cuatro mil primeros (del 3000 a.C. al 1000 a.C.) tuvieron como lugar principal de residencia la zona que actualmente ocupan los países del litoral Mediterráneo Oriental.

En las civilizaciones que se desarrollaron en esta zona fue donde por primera vez aprendió el ser humano a leer y escribir con un sistema pictórico, es decir, desarrolló un sistema simbólico para la transmisión y perpetuación de conocimientos. Ésta es la herencia cultural mesopotámica y egipcia que fue

¹⁸ Atkinson, Caroli, Eugene T. Maleska, Historia de la Educación, Ediciones Martínez Roca, Pensamiento e Historia, Barcelona, 1966, pp. 4

transmitida a los hebreos, griegos, romanos, bizantinos, árabes y con sus matices de tiempo, que siempre implica movimiento y en ese sentido cambio, llega hasta nosotros.

Mesopotamia y Egipto inventaron el arte de leer y escribir y desarrollaron una cultura de escribas; pero ésta quedó limitada a un reducido grupo de individuos familiarizados con la escritura, en estas dos culturas ya la sociedad se comienza a dividir en clases y es la cultura de escribas y sacerdotes los que se acomodan como la clase superior.

En el Imperio Medio Egipto (2050 – 1800 a. C.) la "literatura sapiencial, tiene una finalidad social claramente definida: se trata de textos educativos fundamentalmente empleados para la formación del aprendiz de escriba, que proporcionan a la vez consejos preceptivos y edificantes y material para los ejercicios caligráficos. En estos tiempos, las escuelas estaban ya bien organizadas, pero se sabe muy poco de ellas y su funcionamiento a partir de fuentes originales... Parece ser, de todas formas, que durante el imperio medio, se valoraban en el hombre educado las cualidades de la individualidad y la elocuencia, y que la literatura empleada en la formación del escriba insistía sobre todo en la importancia de llevar una vida digna"¹⁹. La educación en este tiempo estaba reservada por derecho para un pequeño grupo de nobles egipcios y en ningún momento se pensaba en hacerla extensiva a los esclavos.

¹⁹ Bowen, op.cit., t1, pp. 55

Es en el Egipto de los faraones donde encontramos el ejemplo más antiguo de una aristocracia intelectual, donde la clase sacerdotal monopoliza la investigación y el estudio. Al pueblo le está prohibido aprender a leer la complicadísima escritura jeroglífica, considerada sagrada.

c. Los Griegos

El sistema educativo griego, tanto entre los espartanos como entre los atenienses, fue el primero en que se careció de un objetivo auténticamente religioso. Sus dioses eran hombres divinizados que poseían defectos y virtudes. Eran útiles en el sentido de que daban ejemplos de justicia, clemencia y hospitalidad, pero al mismo tiempo enseñaban a mentir, robar e incluso matar.

El sistema educativo griego tenía objetivos claros y precisos a partir de las necesidades de la ciudad-estado de que se tratara. Por ejemplo, en Atenas, ciudad dedicada al arte, a la belleza y al desarrollo intelectual la educación se preocupaba por crear jóvenes sensibles e inteligentes que participaran de manera activa en la vida política, artística e intelectual de la ciudad. En Esparta, donde el objetivo era la conquista militar de otros pueblos y ciudades, la educación se preocupaba por formar guerreros fuertes y valientes.

En Grecia se empiezan a perfilar ya algunas instituciones educativas formales como son el gimnasio y la escuela de música, con preceptores especializados. Así

como también se comienza a ver al maestro como institución: el adolescente era llevado con un maestro, con el cual viviría mientras aprendía de él filosofía, arte, gramática y muy importante el arte del hablar y la elocuencia.

Una característica importante del sistema griego de educación es que estaba reservado para el pequeño grupo de ciudadanos, mientras el grueso de la población, que eran esclavos, se tenía que dedicar a los trabajos manuales. Esto lo resalto debido a que es en esta época cuando se empieza a hacer la división entre trabajo manual e intelectual, quedando el primero degradado y muy por debajo del segundo. Esta tradición sigue hasta nuestros días, a pesar de algunos intentos a lo largo de la historia, los cuales ya veremos más adelante, de transformarlo, y se acentúa todavía más bajo el sistema capitalista que priva en los Estados actuales.

Algunas de las escuelas filosóficas griegas más importantes y sus implicaciones educacionales, representan una valiosa herencia y son el punto de partida de la filosofía moderna de la educación.

Me interesa resaltar que es en Grecia donde por primera vez podemos observar claramente la división que incluso hoy día vivimos, entre trabajo intelectual y trabajo manual, quedando el primero como superior ante el segundo.

I. Atenas y Esparta

En Atenas el objetivo principal de la educación consistía en formar ciudadanos, los cuales debían estar provistos de un cuerpo sano en una mente sana y la grandeza individual estaría al servicio del bien público, en otras palabras, la enseñanza era concebida como un medio de proteger al Estado.

El sistema educativo Ateniense se basaba en el individuo y en el desarrollo de su personalidad, fomentando la gracia y la armonía más que la fuerza y preparándolo para la vida política. Una característica del hombre culto ateniense era el desprecio por el trabajo manual, ese lo realizaban los esclavos, que por no ser ciudadanos no tenían derecho a la educación.

La posición social del maestro, sin embargo, era muy baja. Los padres encargaban la educación de sus hijos a un pedagogo, quien solía ser un viejo esclavo de confianza que ya no servía para ninguna otra cosa. Este pedagogo, era una especie de guardián, consejero criado y era responsable del desarrollo intelectual y moral de su joven amo. El pedagogo, cuando el niño era un poco más grandecito, le acompañaba a la escuela de música y al gimnasio (lugar donde se llevan a cabo ejercicios atléticos y que estaba provisto de baños y salas destinadas a las discusiones intelectuales), supervisaba las actividades del joven ciudadano, le daba consejos sobre honestidad y patriotismo, y tenía autoridad para inflingirle castigos físicos si así lo creía necesario.

En la última fase de la educación de un joven la supervisión ya no era del pedagogo sino de los funcionarios del Estado, quienes actuaban como sus censores morales.

Es hasta el año 500 a.C. que aparecen los sofistas y con ellos un nuevo tipo de educador. Los sofistas, eran partidarios de la enseñanza puramente intelectual. Estos eran reflejo de los cambios políticos, económicos y filosóficos que se estaban produciendo en Atenas durante ese tiempo.

Al igual que en Atenas, en la Esparta antigua el objetivo principal de la educación era formar ciudadanos. En esta ciudad, como en todas las ciudades-estado griegas, los esclavos constituyen el núcleo de población más importante debido a su número, sin embargo, no recibían ninguna clase de educación intencional. Los extranjeros que residían en Esparta tampoco podían gozar de las facilidades educativas que tenían los ciudadanos.

El objetivo de la educación espartana era la defensa de las tradiciones y como la supervivencia social dependía, en gran parte, de las proezas militares de los soldados que invadían y conquistaban las ciudades vecinas, a veces superiores en número, la educación era una educación militarista.

Las leyes de Licurgo constituyeron la base del sistema de educación espartana, su objetivo era conseguir la perfección física del individuo y crear en él el hábito de una obediencia total para que fuera el soldado ideal. El ideal espartano constituía

en desarrollar la fuerza, la resistencia, el coraje, el valor, el patriotismo, la eficacia militar y la astucia. Para una educación de este tipo, la actividad más importante era la educación física, complementada con música y danza, y las artes militares; mientras que el desarrollo intelectual se limitaba a la memorización de las leyes de Licurgo y algunos trozos de los poemas épicos de Homero en los cuales se glorificaba la guerra.

En Esparta el Estado es el poder supremo y está sobre cualquier individuo y regula todos los aspectos de la vida familiar; la educación, por su parte, consiste en la transmisión de costumbres y tradiciones establecidas. En Esparta, los maestros de educación física y militar tenían categoría de funcionarios públicos y en consecuencia disfrutaban de los derechos y privilegios inherentes a su cargo.

El ideal espartano al educar a los niños: ciudadanos con cuerpos sanos y fuertes capaces de soportar los castigos, y cerebros disciplinados dispuestos a obedecer cualquier orden sin replicar.

d. Roma

La educación romana de los primeros tiempos tendía a convertir al joven en un *vir bonus* (hombre bueno), esto es en un buen ciudadano y en un buen soldado. Los ideales romanos eran muy similares a los de la ciudad espartana de Grecia.

En Roma no había escuelas públicas, un muchacho perteneciente a una familia de ciudadanos libres aprendía los rudimentos del arte de gobernar paseando con su padre por la ciudad. Una vez que cumplía los dieciséis años, se le entregaba la *toga virilis* o vestido de hombre, con lo que se indicaba que ya era un ciudadano. Al llegar a esa edad, empezaba la primera educación que podríamos llamar formal, se realizaba en un campamento del ejército con el objeto de que cumpliera su servicio militar y complementara su educación. Una vez terminado este período en el ejército el nuevo ciudadano se educaba en la vida pública.

Hasta el siglo III a.C., los romanos, libres de la influencia griega, desarrollaron su intelecto e idiosincrasia e idealizaron las virtudes típicas de las tribus prehistóricas agrícolas y guerreras; junto con esto, fomentaban el amor filiar, la honestidad, el valor, la integridad y la dignidad entre los miembros del Estado.

En el siglo II a.C. con la conquista de Grecia, los esclavos griegos fueron llevados a Roma como pedagogos y ellos se encargaron de introducir la cultura griega y sus métodos de enseñanza entre los romanos. Los romanos adoptan las ideas educativas griegas y crean entonces el sistema de enseñanza más intencional que hubiera existido hasta entonces, pero al igual que en Grecia y en el antiguo Egipto, sólo los hijos de los ricos tenían derecho a la educación formal.

El sistema griego según lo describe Atkinson²⁰ es el siguiente:

²⁰ Atkinson, op.cit., pp. 34

Hasta los siete años, los hijos e hijas de los miembros de la clase alta eran educados en sus casas por un preceptor que solía ser un esclavo griego. De los siete a los diez años asistían a la escuela primaria, llamada "escuela del maestro de letras", en la que aprendían a leer y escribir, y así mismo algunos rudimentos de aritmética. Al llegar a este punto la educación intencional terminaba para las muchachas. Los chicos ingresaban entonces a la escuela del maestro de gramática, donde además de gramática estudiaban literatura griega y romana y algo de mitología, geografía e historia. Su educación no concluía ahí. A los dieciséis años los muchachos asistían a la escuela del maestro de retórica, en la que aprendían durante dos o tres años, declamación y oratoria. Debido a la creencia romana de que una de las principales características del hombre romano era conocer los deberes del ciudadano y saber hablar de ellos en forma convincente, los debates sobre ley romana y la conducta propia del ciudadano constituían la columna vertebral de esta fase de la educación intencional del joven. A pesar de que surgieron algunos famosos autores y escritores gracias al sistema, es de lamentar que sólo los hijos de los ricos pudiesen adquirir una educación completa. Con ello no se conseguía sino establecer una estructura social en la cual sólo un reducido grupo de personas ricas y educadas controlaban el gobierno, mientras que el común del pueblo vivía en la ignorancia y se desinteresaba en absoluto de los problemas de la vida pública.

En general, el objetivo de la educación romana, al igual que en Grecia, era formar ciudadanos al servicio del Estado.

e. La Educación Medieval

Durante la Edad Media (siglo IV – siglo XIV d.C.) la Iglesia mantuvo un dominio casi total sobre la Europa Occidental, por lo tanto ejerció el absoluto monopolio

sobre la educación; era considerada como la potencia cultural por antonomasia, "primordial e indiscutible y ejerció tal potestad, persuadida de que le asistía el derecho imprescriptible de hacerlo, sin poder alguno que osase siquiera discutirlo."²¹.

En este período las escuelas monásticas mantuvieron viva la educación; existió la caballería donde eran educados los hijos de los aristócratas; el escolasticismo y la fundación de las primeras universidades, así como las escuelas latinas y de gramática indispensables para la formación de los jóvenes que pretendían ingresar al sacerdocio o a la universidad; fueron, entre otras menos relevantes, resultado de este período histórico. En general, se desarrollaron cinco sistemas educativos: monaquismo, caballería, gremios, escolasticismo y universidades.

Durante la Edad Media se comienza a ampliar la educación para todos, la Iglesia, en las escuelas parroquiales recibe a los hijos de los campesinos y les daban la formación que necesitaban para los ritos y ceremonias religiosas. La educación en la edad media se basa en el libro de texto y la memorización absoluta de los mismos, no se fomentaba ni el análisis crítico, ni la iniciativa, ni la reflexión. Podríamos decir que durante la Edad Media la educación era un adoctrinamiento de los jóvenes hacia la Iglesia, en gran medida basado en el miedo, elemento indispensable de control y dominio de la Iglesia sobre la población.

²¹ Carrillo, op.cit., pp. 91

Una de las cuestiones que hay que tomar en cuenta es la restricción de la educación de la Iglesia a los hombres. Las mujeres eran educadas en sus casas, mas no por eso no les llegaba toda la influencia del catolicismo, al contrario, los hombres educados en las escuelas de la Iglesia eran una excelente correa de transmisión. De esta manera se va consolidando también la estructura jerárquica de la familia, que reproduce a la del Estado, y se convierte en uno de los mejores mecanismos de dominación, que en algunos lugares persiste hasta nuestros días.

En esta época no podemos olvidarnos de que el tipo de sistema político-económico era el feudalismo y éste se caracterizaba por la organización total de la sociedad a través de la tierra, en este sistema todo el mundo estaba ligado entre sí en un sistema de vasallaje y semiesclavismo. Los señores feudales y los vasallos estaban ligados por una obligación y una necesidad de servicio y defensa: el señor protegía a su vasallo y el vasallo le servía; el señor juzgaba y defendía a su vasallo y el vasallo acataba su voluntad.

Hay que mencionar por último que durante la Edad Media fueron los musulmanes asentados en Europa, junto con los primeros monjes, los que salvaron la cultura greco-romana que se retomó con fuerza a partir del Renacimiento.

I. El Monaquismo y la Caballería

El monaquismo es la educación de los monasterios, en todos estos se adopta la Regla de San Benito como guía la cual exigía el ascetismo, la penitencia y la

reclusión. El monaquismo despreciaba completamente los deseos del cuerpo y la Regla de San Benito imponía los votos de castidad, obediencia y pobreza que hasta nuestros días hacen los sacerdotes de la Iglesia católica. El objetivo del monaquismo era preparar a sus miembros para el reino del más allá y no para este mundo pasajero.

En un principio, el monaquismo era una educación exclusiva para los monjes que vivían en los monasterios, sin embargo ya más avanzado el tiempo, se empezó a preparar también a los jóvenes que no pretendían ingresar a la orden religiosa. Esta ampliación, digámoslo así, de la educación permitió un renacimiento educativo que se extendió por toda Europa en un periodo (los comienzos de la Edad Media) en el cual la mayoría del pueblo, incluyendo a los reyes y a los grandes señores, era enormemente inculto. Con algunas excepciones como Carlo Magno (742-814).

Carlo Magno creó para los jóvenes, hijos de los señores feudales y de los reyes, una escuela palaciega con el objetivo de prepararlos en el desempeño de cargos en la Iglesia o en el Estado. Carlo Magno impulsó también una reforma en la educación para la cual mandó llamar a Alcuino (735-804), quien tenía fama de ser el maestro mejor preparado de la época.

La caballería era el sistema de enseñanza dirigido a la nobleza existente desde el siglo XI y hasta el siglo XVI. El objetivo de la enseñanza caballeresca era inculcar principios morales y sociales a los caballeros, este método resultó muy efectivo

para poner en práctica los principios cristianos en todos los reinos europeos de la edad media.

En ocasiones, los hijos y las hijas de las familias nobles eran educados en las cortes de los amigos de la familia pertenecientes a una categoría superior. Los muchachos se educaban primero siendo pajes, luego escuderos y luego los investían caballeros; las muchachas se convertían en damas de honor. Ésta en general era una enseñanza de ejemplo.

II. El Escolasticismo y el surgimiento de la Universidad

Es el primer gran acontecimiento intelectual y se da a principios del siglo XII. Este concepto se refiere al "cuerpo de doctrina y escritos de las escuelas y de los escolásticos de la Edad Media. Deriva de la voz *Scholasticus*, aplicada a todo aquel que enseñaba o estudiaba en las escuelas episcopales y universidades"²². Los primeros representantes del escolasticismo estaban asociados a las escuelas monásticas y episcopales, rápidamente empezaron a ser leídos y copiados, y algunos de sus escritos eran utilizados como libros de texto.

Los estudiantes empezaron a desplazarse para asistir a las conferencias de los escolásticos más eminentes y con el tiempo la fama de algunos se difundió tanto que concentraban a un gran número de estudiantes de lugares diversos y lejanos. Así surgió la universidad medieval.

²² Atkinson, op.cit., pp. 44

En un principio, la universidad fue un gremio estatuido por un rey, emperador o Papa y gracias a esta protección se libraba de la supervisión de la autoridad eclesiástica; esto también le permitía gozar de una independencia del poder político. Las facultades y los estudiantes disfrutaban de una serie de privilegios como la exención de impuestos, la no obligatoriedad del servicio militar, la inmunidad del arresto por parte de las autoridades civiles y el juicio en tribunales especiales en caso de delito.

Si algún rey actuaba en contra de la universidad, ésta buscaba el apoyo de otro rey o del Papa y así siempre conseguía quien la protegiera. En la Universidad de París, uno de los resultados de estas luchas constantes por conseguir la autonomía de cualquier autoridad fue el reconocimiento de la facultad como cuerpo legal de la universidad.

Los estudiantes se organizaban en gremios o naciones de acuerdo con su país o región de origen²³ para protegerse de los maestros, los habitantes de la ciudad y las autoridades políticas o religiosas, e incluso de otros gremios de estudiantes.

Un grupo de maestros que enseñasen la misma materia formaban una facultad y cada una de ellas elegía un decano. Los decanos de distintas facultades y los consejeros de las naciones de estudiantes formaban el consejo de la universidad.

²³ Por ejemplo, en la universidad de París, había las naciones de Francia, Normandía, Picardía, Inglaterra, etc. Cada una de las cuales tenía un consejero elegido anualmente. Ver Atkinson, *op.cit.*, pp. 45

El proceso de transformación de las escuelas episcopales en universidades se produjo gradualmente entre los siglos XII y XIII. La Universidad de París, fundada hacia 1160 era la más importante.

f. El Renacimiento

El término renacimiento se emplea para designar el periodo que va del siglo XIV hasta principios del siglo XVI, cuando empieza propiamente dicha la Edad Moderna. Durante este periodo hay muchos cambios políticos, económicos y religiosos, así como intelectuales y artísticos. La principal característica de dicho periodo, por lo que a la educación se refiere es el creciente laicismo que ya había empezado a notarse al finalizar la Edad Media.

En este periodo la educación se caracteriza por una revaloración de la cultura greco-romana; se hace práctica e incluye la recuperación cultural del cuerpo.

Es muy importante en este periodo el invento de la imprenta, con la cual se hizo posible la difusión de ideas distintas y con ello el saber y también la rebelión. Se comenzó a dar prioridad al ser humano en la tierra lo que favoreció también "el individualismo, el pionerismo y la aventura"²⁴; con el descubrimiento de la pólvora

²⁴ Gadotti, op.cit., pp. 52

se transformó la guerra; surgió la teoría heliocéntrica que quitaba a la tierra su lugar central en el universo; entre otros muchos descubrimientos e inventos.

La educación renacentista se caracteriza por el elitismo, el aristocratismo y el individualismo de tipo liberal. Se educaban sólo el clero, la nobleza y la burguesía naciente. Las masas populares de la población recibían educación cuando la parroquia local se preocupaba por ésta y por lo general la educación impartida ahí era únicamente de tipo religioso y moral.

El renacimiento valoraba las humanidades, entendiéndose éstas como los conocimientos relacionados directamente con los intereses humanos, le interesaba el desarrollo y la formación del hombre y el respeto por la personalidad individual; en esta época se abrió un campo de estudio hasta ese momento prohibido: el estudio de la naturaleza.

I. El Protestantismo y los Jesuitas

En este periodo histórico se desarrollan dos movimientos importantísimos en materia de educación: la reforma protestante y la contra reforma católica. La principal consecuencia de la Reforma en los países protestantes fue ceder al Estado el control de la educación, aunque ésta aún no es un derecho universal lo que posteriormente la convierte en pública, laica, obligatoria, universal y gratuita. En los países protestantes del renacimiento la escuela era pública y religiosa, destinada a las clases superiores burguesas y, sólo en segundo lugar a las

clases populares a las que se les enseñaban los elementos imprescindibles para leer y entender la doctrina cristiana reformada.

La contra reforma católica está encabezada por el "Concilio de Trento, en lo tocante a la formación y educación del clero, de los jóvenes y de los adultos... la aparición de la compañía de Jesús... la pedagogía ignaciana, con sus cualidades y sus defectos, (que) se extenderá y casi dominará en todo el mundo durante la época moderna"²⁵. El Concilio de Trento duró de 1545 a 1556 y corrigió los abusos de la Iglesia católica, a partir de este Concilio empiezan a surgir infinidad de órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza y se crearon gran número de escuelas. La orden más importante en este sentido es la Compañía de Jesús, fundada en 1534 por Ignacio de Loyola.

En 1542 se organizó la Inquisición para combatir el protestantismo y toda forma de herejía y en 1599 se aprueba el *Ratio Atque Institutio Studiorum*, que contenía todos los planes, programas y métodos de la educación católica.

La educación jesuítica se encaminó principalmente a la formación del hombre burgués, a través de lo cual ejercieron una gran influencia en la vida social y política, buscaban formar un caballero cristiano y un erudito cristiano.

²⁵ Delgado Criado, Buenaventura (coord.), Historia de la educación en América y España, Ediciones s.m.: Morata, Madrid, 1992-1999, vol. II, pp. 12.

Otra orden importante son los hermanos de la doctrina cristiana, mejor conocidos como lasallistas, fundada por Juan Bautista de la Salle en 1648. Ellos planearon sus escuelas para los hijos de los pobres, una de sus más grandes aportaciones es organizar la enseñanza primaria en varios grados.

1. La Reforma: primera gran revolución en Educación

Los reformadores con Lutero y Juan Calvino a la cabeza, concebían la educación como la preparación de los cristianos y las cristianas para la vida "del más allá", esto lo lograban enseñando los deberes para con el hogar, la Iglesia y el Estado, e inculcando en la escuela los ideales de la inteligencia, la virtud social y la piedad. Para lograr sus objetivos era necesario que todos fueran a la escuela y no sólo los niños hijos de ricos. Según parece, Lutero fue el primero en abogar por una enseñanza obligatoria, a cargo del Estado, responsable de la educación de la juventud y no las familias como se manejaba hasta ese momento.

Con la influencia de estas ideas, en Alemania e Inglaterra, la Reforma logró que el control de la escuela lo tuvieran las autoridades civiles y no las religiosas, empezó la responsabilidad y el control estatal de la educación y con ello también una cobertura más amplia aunque en esta época no todavía universal.

Con la Reforma se intenta dar más oportunidades educativas a las masas, sin embargo las pocas escuelas que se lograron instaurar para la educación de las masas eran de bastante mala calidad en comparación con las escuelas a las que

asistían los niños de las clases altas; es muy importante también que se empieza a abogar porque las niñas asistieran a la escuela en igualdad de condiciones que los niños.

II. El Humanismo y el Realismo

La educación humanista es una rebelión contra las fuerzas conservadoras de la Iglesia; en Europa encontramos dos tipos de humanismo: el individual desarrollado en Italia y el social, desarrollado en el norte. El humanismo individual se basa en la formación personal, en la cultura y en la libertad, de ahí tenemos un renacimiento de la cultura clásica y el paganismo; este tipo de humanismo italiano es protegido por los Medici. En el norte, en cambio, el humanismo exigía una reforma de las condiciones de vida y de la moralidad. En general la jerarquía católica estaba en contra de este movimiento, sin embargo ya para finales del siglo XV y principios del XVI, hubieron algunos papas como León X que protegieron el humanismo.

La libertad de pensamiento, de expresión y la actividad creadora eran los objetivos de la educación humanística, según Atkinson, eran "una lucha en pro de la libre expresión de la personalidad individual a través del arte, literatura, ciencias naturales, arquitectura y música"²⁶. El humanismo pensaba en la vida terrenal y no en "la otra vida", quería "sacar provecho de esta vida", lo cual se reflejaba en un elevado idealismo y un gran espíritu de aventura. La educación humanista debía capacitar al muchacho de las clases ricas para tener una vida plena, distinguida y

²⁶ Atkinson, op.cit., pp. 50

rica. La Iglesia por su parte se preocupaba por la educación de los eruditos y sacerdotes que ocuparían los puestos claves en el gobierno y en la Iglesia.

El humanismo realista es un tercer tipo de humanismo, dirigido por Francois Rabelais (1493-1553) un despreocupado monje erudito, médico francés que utilizó la sátira para ridiculizar el sistema de enseñanza vigente en su época, en su famosa obra Gargantúa y Pantagruel, aboga por un tipo de enseñanza no intencional en donde se suspenda la memorización y comience a usarse el razonamiento y la reflexión, la cual es por definición antagonista del conservadurismo y el inmovilismo, "a medida que ésta va desarrollándose, que la tradición va haciéndose más maleable y más accesible a todo lo nuevo. La reflexión, en efecto es la antagonista natural, la enemiga innata de la rutina. Sólo ella puede impedir que se tomen las costumbres bajo forma inmutable, rígida, que no las deja cambiar; sólo ella las puede conservar despiertas, mantenerlas en el estado de agilidad y flexibilidad necesarias para que puedan variar, evolucionar, adaptarse a la diversidad y movilidad de circunstancias y de los ambientes"²⁷. Empezar a abogar por la reflexión y el razonamiento es uno de los grandes renacimientos pasada la Edad Media.

El realismo se interesaba por la realidad práctica de la vida, centraba su atención en los objetos concretos del universo. Los realistas eran individuos especulativos que se daban perfecta cuenta de que las escuelas de su época estaban desfasadas con respecto a las realidades de la vida, y que eran incapaces de

²⁷ Durkheim, Educación y Sociología, op.cit., p. 165

preparar a los jóvenes para la vida diaria. Algunos de los realistas más importantes son Nicolás Copérnico (1473-1543), Galileo Galilei (1564-1642), Juan Kepler (1571-1630) y Sir Isaac Newton (1642-1727), a los que podemos dividir en tres grupos: realistas humanistas, sociales y sensoriales.

Los realistas sociales procedían de las clases altas y eran por lo general hombres de negocios interesados en la formación de sus hijos con el objetivo de que ingresaran a la vida pública. Querían hacer de sus hijos hombres de mundo y caballeros, por lo que la finalidad de la educación era "el arte de saber vivir" para crear un hombre de mundo. Michel de Montaigne (1533-1592) fue el representante más importante de este realismo social y se oponía a la idea de que el mero estudio de libros proporcionara una educación adecuada por lo que despreciaba las escuelas y universidades y a cambio sugirió un modelo activo de educación.

El realismo sensorial equivale a la búsqueda total de la realidad tal como la experimenta el individuo en sus relaciones humanas cotidianas. Eran partidarios de no enseñar lo ya conocido sino los nuevos descubrimientos. Consideraban a la escuela el lugar idóneo para el mejoramiento de las condiciones de vida.

g. La edad Moderna

La edad Moderna se extendió de mediados del siglo XV al XVIII, en este período predominó el régimen absolutista que concentraba el poder en el clero y en la nobleza. La revolución francesa termina con esta época. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) es el principal crítico de la educación de su tiempo, hace una propuesta revolucionaria para la misma y con eso inaugura una nueva historia de la educación, que va más allá de los métodos, objetivos y fines de la escuela y empieza a tomar en cuenta la relación intrínseca entre política y educación.

Otro fenómeno importante de la edad Moderna es el nacimiento de la burguesía, nueva clase poderosa que se oponía al modelo de producción feudal. Este nuevo grupo social impulsó, modificó y concentró los nuevos medios de producción y dio inicio con esto a la forma de producción capitalista que sustituye al feudalismo.

I. Educación racionalista y educación naturalista

En la edad Moderna, siglo XVIII, se produce una ola de racionalismo que va en contra de la autoridad de la Iglesia y del Estado absoluto. Esta es una creciente oposición a las manifestaciones de beatería en la vida social y religiosa y al autoritarismo despótico de los reyes, quienes unían el poder de la Iglesia y el del Estado para reprimir cualquier manifestación de protesta a favor de la libertad de pensamiento o reconociendo las necesidades del pueblo.

Las investigaciones y descubrimientos de Newton así como las obras de Voltaire son los dos impulsos intelectuales del racionalismo, cuyo objeto era enseñar a pensar a los hombres por sí mismos, comprobar todo por la razón, en este sentido, liberar al intelecto de cualquier represión, en especial, las de la autoridad religiosa, política y social. Se defendía un razonamiento crítico y frío. Atkinson nos dice que "el climax de esta adoración de la razón como único medio de ilustración se produjo durante la Revolución Francesa, en forma de exaltado fanatismo religioso que reemplazó a Dios por la Razón"²⁸.

El Naturalismo da comienzo en el siglo XVIII y constituye una lucha más contra la autoridad dogmática de la Iglesia y el poder absoluto del Estado, pero además es una reacción contra los convencionalismos del racionalismo. Los naturalistas idealizan el sentimiento, comunes a todos los seres humanos y no a unos cuantos.

El principal expositor del naturalismo es Jean Jacques Rousseau y propone un retorno a la vida sencilla en el campo, una enseñanza a través de los sentidos del niño y no una imposición del conocimiento, el maestro debe inculcar en el niño el deseo de aprender. Rousseau aboga por el respeto a la infancia y las diferentes etapas de crecimiento del niño y el joven y en este sentido sienta una base importantísima: "el niño no es un adulto pequeño, sino un niño, una realidad radicalmente distinta de aquella otra en la que habrá de convertirse; la diferencia

²⁸ Atkinson, op.cit., 65

entre esas dos entidades, niño y adulto, no es de cantidad ni de volumen ni de años, sino de cualidad, de esencia"²⁹.

Para él la función de la educación es formar hombres ya que todo aquel que llega a ser hombre puede desarrollar cualquier profesión, sin embargo, considera importante que los niños, sobre todo los ricos, aprendan un oficio lo cual les ayuda a comprender la naturaleza de las relaciones sociales y a no despreciar a aquellos que tienen que trabajar con sus manos.

Es interesante observar como han existido pensadores y veremos más adelante también sistemas político-económicos, interesados en acabar con esta división "entre las fuerzas mentales y las fuerzas físicas, haciendo posible la coexistencia del trabajo físico con la vida ennoblecida del pensamiento..."³⁰.

Las ideas de Rousseau sobre la educación de los niños encontradas en el Emílio son muy revolucionarias para su época y un importante precedente para la educación moderna, sin embargo, en lo referente a la educación de las niñas, es extremadamente tradicional. Rousseau pensaba que el deber de la mujer era agradar al hombre, serle útil, hacerse querer y honrar por ellos, educarlos cuando aún son jóvenes, cuidarlos en su vejez, consolarlos y, en general, hacerles la vida agradable. La mujer para Rousseau está hecha para agradar y para ser

²⁹ Rousseau, op.cit., pp. 23

³⁰ Carrillo, op.cit., pp. 63

sometida³¹. En otras palabras, la mujer no debía tener personalidad propia y no se le debía a enseñar a pensar por sí misma, ya que su vida estaba dedicada al hombre.

La primera persona que puso en práctica las teorías de Rousseau fue Johan Bernhard Basedow (1723-1790) en el *Philantropinum*, primera escuela experimental que menosprecia las tradiciones y utilizaba el juego, el trabajo manual y las excursiones como métodos de estudio. El *Philantropinum*, cerró después de la muerte de Basedow.³²

h. El Siglo XVIII

El siglo XVIII es político y pedagógico por excelencia. Las clases populares reivindican el saber y la educación pública. Durante el siglo XVIII por primera vez un Estado instituye la obligatoriedad escolar (Prusia, 1717). La intervención del Estado en la educación crece (Alemania), creando escuelas normales, principios y planes educativos que desembocan en la gran revolución pedagógica nacional francesa de finales de siglo. Durante la Revolución Francesa la finalidad y la importancia de la escuela es formar al ciudadano, para lo cual es necesaria la escuela pública, obligatoria, laica y gratuita que ofreciera una educación cívica y patriótica inspirada en los principios de la democracia. La escuela de este tipo es

³¹ Rousseau, op.cit., pp. 485

³² Atkinson, op.cit., pp. 68

hija del siglo XVIII y de la revolución burguesa y se inicia con ella la idea de la unificación de la enseñanza pública en todos los grados (continuidad de primaria a universidad).

El más grande pedagogo de este siglo es Rousseau, sus ideas, no muy aceptadas en su época tienen trascendencia hasta nuestros días. El divide la vida del niño en etapas: la primera es la edad de la naturaleza (hasta los 12 años); la segunda es la edad de la fuerza, de la razón y de las pasiones (de los 12 a los 20); y la tercera es la edad de la sabiduría y el casamiento (de los 20 a los 25)³³. Para Rousseau la educación tiene tres fuentes: la naturaleza, el hombre y las cosas.

Otro gran pedagogo del siglo XVIII es Pestalozzi (1746-1827), quien creía en la reforma de la sociedad a través de la educación de las clases populares, motivo por el cual fundó en 1774 un instituto para niños huérfanos a los que intentó enseñar rudimentos de agricultura y comercio³⁴.

I. Prusia: inicio de la escuela pública y obligatoria

En 1717 se publicaron en Prusia una serie de decretos sobre la asistencia obligatoria a clase y la dictaminación sobre cómo debían construirse las escuelas, pagarse a los maestros y obtener la ayuda del Estado.

³³ Rousseau, op.cit.

³⁴ Gadotti, op.cit., pp. 94

Fue Federico el Grande (1712-1786) quien puso en realidad los cimientos de un auténtico sistema estatal de escuelas públicas elementales³⁵. En 1763, legisló sobre la educación obligatoria de los niños, la formación y retribución de los maestros, las materias a estudiar y los métodos de enseñanza, todo esto dentro de un marco de educación nacional. Un año después de la muerte de Federico el Grande, en 1787 se crea el Ministerio de Educación Nacional y en principio aunque no todavía de hecho, el clero dejó de responsabilizarse de la educación. Se declara que todas las escuelas, en todos los niveles, incluyendo la universidad, son instituciones estatales, encargadas de la enseñanza científica y la información de la juventud, el Estado debe tener conocimiento y dar su consentimiento a todas las escuelas creadas, y está facultado para inspeccionarlas a su antojo.

II. La Revolución Francesa

En 1789, la revolución Francesa puso en tela de juicio los valores políticos, sociales y religiosos que hasta el momento se tenían. El destronamiento y decapitación de Luis XVI, asustó a todos los reyes europeos que apoyaron a los absolutistas franceses en su lucha contra los revolucionarios, con la intención de impedir la difusión de sus poco ortodoxas ideas sobre los derechos del hombre, el Estado, la economía, etc. "Pero las masas francesas estaban entusiasmadas... y en consecuencia organizaron un ejército popular, inventaron dos nuevos símbolos

³⁵ Atkonson, op.cit., pp. 73

capaces de emocionar a un pueblo. Una bandera nacional y un himno, y se dispusieron a hacer frente a los invasores"³⁶.

Los dirigentes revolucionarios se dieron cuenta de que la educación constituía un medio de propaganda muy efectivo para implantar en las masas la ideología de los Estados, siendo el suyo un Estado de libertades por primera vez ganadas, la escuela debía ser el instrumento reproductor de las mismas y el lugar donde se inculcara el espíritu nacionalista francés (la historia y la literatura nacional comenzaron a ocupar un lugar importante en la currícula).

Es en Francia, durante la revolución, que la escuela busca inculcar en los niños y las niñas³⁷ sus derechos y privilegios dentro del nuevo orden social republicano. Los dirigentes de la revolución se "percataron de que la educación de los niños era un instrumento muy efectivo para garantizar la estabilidad y permanencia de un gobierno"³⁸.

Durante la Revolución Francesa el radicalismo fue grande, todas las escuelas católicas fueron prohibidas y sus propiedades confiscadas por el Estado; se centralizó la enseñanza bajo el control del gobierno y se impuso un sistema escolar nacionalista. Se realiza la transición del control de la educación de la Iglesia al Estado, al mismo tiempo que la transición del poder de una élite a otra.

³⁶ Gadotti, op.cit., pp. 71

³⁷ Por primera vez se instaura la educación básica universal, que incluye a los niños y las niñas.

³⁸ Gadotti, op.cit., pp. 73

La Revolución Francesa, se basa también en las exigencias populares de un sistema educativo. La asamblea constituyente de 1789 elaboró varios proyectos de reforma escolar y de educación nacional. El más importante es el proyecto de Condorcet (1743-1794): propuso la enseñanza universal como medio para eliminar la desigualdad; reconoció que los cambios políticos necesitan estar acompañados por reformas educativas; fue partidario de la autonomía de la enseñanza (cada individuo debería educarse por sí mismo); demostró ser ferviente defensor de la educación de las mujeres, a las que consideraba maestras naturales³⁹.

Otro proyecto importante es el de Lepelletier, quien pretende que ningún niño reciba una educación que no sea la revolucionaria, a través de internados obligatorios, gratuitos y sostenidos principalmente por las clases dirigentes.

1. El Plan Nacional de Educación de 1793

Avances tan importantes en la teoría y en la práctica de la educación, como los sucedidos durante el siglo XVIII no podían dejar de ser transformados en norma jurídica. La Revolución Francesa deseaba transformar el derecho de todos a la educación y el deber del Estado para impartirla.

El primer intento fue el Plan Nacional de Educación, aprobado por la Asamblea Nacional Constituyente en 1793 y concebido por Lepelletier. El texto de Lepelletier sintetiza las aspiraciones de unidad entre educación y política, defiende la

³⁹ Gadotti, op.cit., pp. 84

enseñanza pública, gratuita, obligatoria e igual para todos hasta que el niño cumpla los doce años y se nutre de todo un debate sobre la intervención del Estado en la educación que se venía discutiendo desde antes, con las ideas de Lutero; Montesquieu (1689-1755) quien dedicó un capítulo de su obra "El Espíritu de las Leyes" (1784), defendiendo la necesidad de leyes para la educación, con la finalidad de que cada familia pudiera educar a sus hijos de acuerdo con las leyes de la sociedad; Dantón (1759-179) quien llegó a afirmar que los niños pertenecen a la República antes que a sus padres, etc.

El texto de Lepelletier defendió el principio de la igualdad efectiva y el derecho al saber para todo ciudadano, sea cual sea su profesión. Inspirado en Platón, pretendía que los niños a los cinco años de edad fueran educados en campamentos del Estado ("casa de educación nacional"). Sostenía también que si el hombre es naturalmente bueno, como decía Rousseau, no necesitaba de la religión y la ciencia sola era capaz de formarlo. Lepelletier pensaba que el Estado debía otorgar los uniformes y la alimentación de los niños que asistiesen a la escuela y los salarios fijos de los maestros. Todos estos gastos saldrían del pago de todos los ciudadanos para tal fin, siendo el de los ricos mucho más elevado⁴⁰.

Este Plan Nacional de Educación nunca se llevó a la práctica y su autor fue asesinado en 1793, sin embargo su importancia trasciende debido a que sus ideas, inspiradas en el liberalismo del siglo XVIII tuvieron gran influencia en los sistemas nacionales de educación del siglo XIX.

⁴⁰ Gadotti, op.cit., pp. 98

2. El Proyecto de Ley de Lepelletier

A continuación transcribiré una parte del Proyecto de Ley de Lepelletier que refleja la obligatoriedad de la enseñanza básica, la gratuidad de la educación y la responsabilidad absoluta del Estado por la educación igual para todos en todos sus niveles:

Toda la educación de la niñez estará a cargo de la República ...

La educación será igual para todos; todos recibirán la misma alimentación, las mismas vestimentas, la misma instrucción y los mismos cuidados.

La educación nacional, al ser deuda de la República para todos, toda la niñez tiene derecho a recibirla, y los padres no podrán sustraerse a la obligación de permitirle aprovechar sus ventajas.

Su estudio será dado pública y gratuitamente por maestros asalariados por la nación. Sus cursos serán divididos en tres grados de instrucción: escuelas públicas, institutos y liceos.

Los niños serán admitidos en cursos sólo después de haber pasado por la educación nacional. No podrán ser recibidos en la escuela pública antes de los doce años. El curso de estudio ahí será de cuatro años; en los institutos será de cinco y en los liceos será de cuatro...

Los niños que hayan sido seleccionados, serán sostenidos por la República y las escuelas públicas durante el curso de estudios...

Acerca de la educación nacional:... serán educados los niños de ambos sexos.

Cuando un niño tenga cinco años cumplidos, el padre y la madre (o si es huérfano, su tutor) tendrán la obligación de llevarlo a la casa de educación nacional del cantón y ponerlo en manos de las personas que sean indicadas para eso.

Los padres y madres o tutores que no cumplan con ese deber perderán los derechos ciudadanos y serán sometidos a un doble impuesto directo durante todo el tiempo que sustraigan al niño de la educación común.

Cuando una mujer lleve a un niño de cinco años al establecimiento de educación nacional, ella recibirá de la república, para cada uno de los cuatro primeros niños que hubiere educado hasta esa edad, la suma de cien libras, el doble para cada niño que tenga entre cuatro y ocho años; y finalmente trescientas libras para cada niño mayor de esa edad...

Para la organización perfecta de las escuelas primarias se procederá a la elaboración de libros elementales que serán indicados para la solución de preguntas⁴¹.

Los principales puntos que aquí se resaltan son: 1) la educación pública básica debe ser obligatoria y gratuita para todos los niños y las niñas y se debe otorgar a los padres un apoyo económico; 2) la educación pública debe ser gratuita y pagada por el Estado en la totalidad de sus tipos y niveles, desde la básica hasta la superior.

II. Los Liberales

En el período de transición del feudalismo hacia el capitalismo, toma fuerza la doctrina burguesa por excelencia: el liberalismo. Impulsado por la Reforma protestante que invitaba al libre pensamiento individual para interpretar la biblia y muy unido al movimiento racionalista que pensaba que el individuo a partir de la razón debería fijar sus propias normas de conducta y no seguir ciegamente las de la Iglesia, el liberalismo pone de relieve al ser individual y con él, la libertad. Pero, para esta burguesía naciente, la libertad tiene un fin: la acumulación de capital, para lo cual el hombre debería actuar solo.

⁴¹ Gadotti, op.cit., pps. 99-105

Los liberales veían la libertad como esencia del hombre y la interpretaban en relación a otros hombres. Esta libertad individual que se utilizaba para la acumulación de la riqueza, tenía que empezar por aceptar y respetar por sobre casi cualquier otra cosa, la propiedad privada, que no era difícil de conseguir, según los liberales bastaba tener talento y actitud, asociados al trabajo individual para conseguir propiedad y riqueza.

Para la burguesía liberal la igualdad social la igualdad de oportunidades para que cada individuo se superara hasta donde quisiera.

Con este discurso, defendían la educación "no sometida a ninguna clase, a ningún privilegio de herencia o dinero, a ningún credo religioso o político, que defendía que la educación de cada uno debería estar sujeta sólo al ideal de la humanidad, del hombre total, la burguesía como clase dominante, presentaba sus intereses como los intereses generales de toda la sociedad. Después de tantos siglos de sujeción feudal a la iglesia, la burguesía estaba arrancando de aquella el monopolio de la educación"⁴². En el siglo XVIII, antes de la Revolución Francesa, la burguesía crea una teoría de la educación muy revolucionaria, realza los derechos del individuo y su discurso es humanidad, cultura, razón, luces, etc. Con estos primeros liberales, burgueses del siglo XVIII surge la primera generación de los derechos humanos, afirmando los ideales de igualdad y fraternidad.

⁴² Gadotti, op.cit., pp. 88

Después de la Revolución Francesa, la nueva clase, mostró que su proyecto de igualdad y fraternidad entre los hombres no era lo más importante y sí, en cambio, la acumulación del capital y la riqueza produciendo desigualdad y explotación, sin embargo, son el principio de una serie de doctrinas políticas y sociales (unas muy radicales, otras no tanto) que guiarán las transformaciones de los siglos XIX y XX.

m. Los siglos XIX y XX

El siglo XIX se caracteriza por la lucha entre los viejos y los nuevos valores, la lucha entre el conservadurismo y el liberalismo; es también característica muy importante del siglo XIX el importante desarrollo teórico de la lucha de clases y la necesidad de la revolución social para terminar con las desigualdades entre los seres humanos. El movimiento feminista también empieza a tomar forma y aunque no se consolida, las mujeres ganan algunos espacios importantes sobre todo entre los liberales y los socialistas.

El nacionalismo generalizado es otra de las características del siglo XIX, de hecho, se vuelve centro de la educación nacional en toda Europa y en América que comienza a independizarse (a excepción de Estados Unidos que se independiza desde el siglo XVIII). En América Latina, fue particularmente difícil crear una política educativa sobre los restos de la colonia y la educación jesuítica. "Los discursos de aquella época trataron de convertir a la escuela en una institución de público tratamiento que la sustrajera del dominio privado o eclesiástico y la situara

en el terreno de la política"⁴³, la escuela tenía que ocuparse de la educación de todos para convertirlos en ciudadanos miembros de una nación independiente. A partir de este momento la pedagogía latinoamericana empieza a desarrollarse a gran velocidad. Simón Rodríguez (1777-1854) es uno de los primeros maestros públicos modelo en América Latina, para él, la formación de los "pobladores de América, de los futuros ciudadanos de las repúblicas hispanoamericanas, era condición indispensable para la estabilidad y el futuro político de esas naciones: había de convertir a esos habitantes en ciudadanos y eso sólo se podía lograr mediante la escuela... Escuela y Taller, radicalmente, esto es, la escuela ha de enseñar a pensar, a ser original, pero además ha de crear una conciencia social"⁴⁴.

Surgen los sistemas nacionales de educación como resultado y expresión de la importancia que la burguesía asigna a la educación. "La ilustración educacional representó el fundamento de la pedagogía burguesa, que hasta hoy insiste predominantemente en la transmisión de contenidos y en la formación social individualista"⁴⁵. La burguesía percibió la necesidad de ofrecer instrucción mínima para las masas trabajadoras, por eso, la educación se orienta hacia la formación del ciudadano disciplinado, se dan cuenta que como condición indispensable para el desarrollo, tienen que procurar a la masa del pueblo, al proletariado un mínimo de educación.

⁴³ Lozano, Claudio, La educación en los siglos XIX y XX, editorial Síntesis, Madrid, 1994, pp. 37

⁴⁴ Lozano, op.cit., pp. 38

⁴⁵ Gadotti, op.cit., pp. 86

Durante los siglos XIX y XX, los problemas educativos empezaron a ser estudiados en función de su significado económico, político y social, se dio importancia al relevante papel de la escuela en la formación de los futuros ciudadanos. Se ve la escuela como una institución social y se observa que sus procesos internos no difieren de los externos, por lo tanto, la escuela es el lugar ideal para fomentar el tipo de sociedad que se quiere. La escuela se convierte en el imaginario de los seres humanos en el instrumento ideal para definir por sí misma el rumbo de la sociedad. Se reconoce que la educación sirve al régimen que la auspicia y el régimen acepta la posibilidad de utilizarla. Según Carrillo, José Ortega y Gasset "hubo de exclamar que si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades"⁴⁶.

En el transcurso de estos dos siglos vemos ya claramente la división del sistema escolar en dos tipos de escuela: la profesional, destinada a las clases instrumentales; y la escuela clásica, destinada a las clases dominantes, este tema lo analizaremos más a profundidad en la parte dos de esta tesis. "El desarrollo de la base industrial que venía dándose desde el siglo XVIII, tanto en la ciudad como en el campo, provocaba una creciente necesidad del nuevo tipo de intelectual urbano: se desarrolló así, al lado de la escuela clásica, una escuela profesional técnica"⁴⁷. La idea de la escuela técnica y semi profesional era darle a la masa trabajadora un mínimo de educación, indispensable para el trabajo cada vez más

⁴⁶ Carrillo, op.cit., pp. 123

⁴⁷ Gadotti, op.cit., pp. 144

especializado, en una palabra, el objetivo era producir obreros calificados. Adam Smith (1723-1790), diría que era necesario impartir educación a los trabajadores sólo a cuenta gotas. Este tipo de educación por lo general deja de lado la educación humanista, preocupada por la cultura general y la inculcación del amor al conocimiento por el conocimiento mismo.

I. El Positivismo y el Marxismo

Desde finales del siglo XVIII se gestaron dos fuerzas antagónicas, por un lado, el movimiento popular y socialista y por el otro el movimiento elitista burgués. Estas dos corrientes llegan al siglo XIX representados principalmente por dos corrientes de pensamiento: el marxismo y el positivismo, cuyos máximos exponentes son Karl Marx (1818-1883) y Augusto Comte (1798-1857) respectivamente.

El pensamiento pedagógico positivista consolidó, en el siglo XIX una concepción burguesa de la educación: una educación diferente para cada clase, a los de la clase gobernante se les enseñaría a gobernar y a los de la clase trabajadora, se les instruiría para trabajar.

El positivismo creía profundamente en el espíritu científico y en el método, creían que la educación debía ser útil para la vida, un esfuerzo continuo para preparar a los niños para la vida común que les tocó vivir, para lo cual había que enseñarles una manera específica de ver sentir y actuar; "el objetivo de la educación sería apenas suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos,

intelectuales y morales, exigidos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que está particularmente destinado"⁴⁸.

El pensamiento pedagógico socialista se formó en el seno del movimiento popular, se opone a la concepción burguesa, pugna por la democratización y por una educación igual para todos.

La educación socialista pretende superar la división entre los que son cultos, detentan el poder y poseen bienes materiales y aquellos que nada poseen, poco saben y producen las riquezas materiales, más no las disfrutan. La doctrina socialista se funda en las investigaciones de Marx que hace una "construcción ética y antropológica, cuya dirección es la libertad, la ruptura con la enajenación"⁴⁹.

En la concepción socialista de la educación la "apropiación del conocimiento universal, de la riqueza del saber no se hace de manera individualizada como en el capitalismo. La nueva cualidad de la apropiación del saber... se orienta por la solidaridad de clase y por el amor y no por el deseo puro de competir y superar al otro, el colega, el semejante... La educación capitalista media la calidad de la enseñanza por los palmos del saber, ya sistematizado por el según sus intereses, asimilado y reproducido por los alumnos"⁵⁰.

⁴⁸ Gadotti, op.cit., pp. 114

⁴⁹ Gadotti, op.cit., pp. 128

⁵⁰ Gadotti, op.cit., pp. 129

El objetivo de la educación socialista es impulsar el progreso, propiciando la plenitud humana a través de la liberación; crear una sociedad mundial solidaria y crear el hombre nuevo. Para conseguir sus fines, es fundamental que la educación esté ligada al trabajo productivo, la educación debe abarcar el aspecto físico, mental y técnico, es decir, articular el entretenimiento, el estudio y el trabajo según la edad de los niños. Una de las propuestas en este sentido es que los niños y las niñas de 9 a 12 años trabajen una jornada de dos horas diarias; de los 13 a los 15 años, cuatro horas y de los 15 a los 17 años 6 horas por día con una de descanso para recreación (Gadotti, 1998;135). Los socialistas se oponían a una educación meramente literaria porque evitaba que los niños y las niñas aprendieran a trabajar con sus manos.

Las ideas socialistas de la educación se remontan al siglo XV con Tomás Moro (1478-1535) quien en su libro "Utopía" hace una crítica radical a la sociedad egoísta y propuso la abolición de la propiedad, la reducción de la jornada laboral a seis horas diarias, la educación laica y para todos⁵¹. Graco Babeuf en el siglo XVIII reclama una educación pública para todos y acusa, en su Manifiesto a los Plebeyos, que la educación dominante se opone a los intereses del pueblo e impone la continuación de su estado de miseria⁵². Henri de Saint-Simon, Robert Owen, Charles Fourier, etc., son también pensadores socialistas del siglo XVIII que defienden un tipo de educación alternativa a la de su tiempo, que incluya a la

⁵¹ Moro, Tomás, Utopía. Precedida por una carta a Pedro Giles, Ed. Iberia, Barcelona, 1957

⁵² Babeuf, Francois Noel, El Tributo del Pueblo/Graco Babeuf, Roca, México, 1975

masa del pueblo y los guíe hacia la liberación, en este sentido educar sería politizar.

Algunos pensadores socialistas del siglo XIX son Mijail Bakunin, Farrer Guardia o Lennin, quien atribuyó gran importancia a la educación en el proceso de la transformación social. Creía que la educación debía desempeñar un papel fundamental en la construcción de la nueva sociedad, afirmaba que incluso la educación burguesa era mejor que la ignorancia. La educación pública para él, debería ser eminentemente política, ya que si la escuela no tomaba en cuenta la situación real de vida de las personas, se convertía en una falsedad.

CAPÍTULO 3: Las Principales Corrientes Educativas en el Siglo XX

Lo primero que hay que decir es que las corrientes educativas que se han ideado a lo largo del siglo XX son bastísimas, por lo tanto me será imposible tratarlas todas en el presente capítulo. Debido a esto hablaré brevemente sólo de aquellas que tienen mayor vinculación con los objetivos de la presente tesis, debido a la vinculación que en ellas podemos observar de las ideas pedagógicas y las ideas políticas.

Uno de los rasgos más originales del siglo XX en lo educativo es la importancia que se da a la formación en lo político, social e ideológico. La pedagogía institucional o la experiencia de más de medio siglo en los países socialistas son ejemplo de esto. Otras conquistas educativas de este siglo son: la idea de que no existe edad para la educación, de ahí la importancia que ha adquirido la educación a lo largo de la vida; la idea sobre la no neutralidad de la educación; la ampliación educativa en todos los niveles a la mujer en "igualdad" de condiciones ante los hombres; la constante preocupación de diversos pensadores por innovar y transformar la educación, tomando en cuenta su función social y en este ámbito la importancia de varios pensadores latinoamericanos; entre otras.

a. La Educación Progresista y el Escencialismo

La aparición de la educación progresista, a principios del siglo XX, fue una alternativa y una protesta contra la educación tradicional heredada del siglo XIX. A raíz de su aparición, los pedagogos se vieron forzados a elegir entre dos tendencias opuestas: unirse a los progresistas o permanecer del lado de los conservadores y tradicionalistas, cuyo sector más radical fueron los escencialistas.

El principal expositor de este nuevo movimiento progresista es John Dewey (1859-1952). La educación progresista aboga por una mayor libertad del niño y niega la efectividad del castigo para enseñar disciplina y autogobierno. "La educación progresista se encuentra en el adjetivo progresista. El progreso es naturalista, entraña cambio. El cambio entraña novedad. Y la novedad pretende ser auténtica y no la revelación de una realidad anteriormente completa. Puesto que las cosas no cambian al mismo tiempo ni con la misma rapidez, la novedad es relativa a lo conocido... la educación progresista hace hincapié en la actitud de la mente que se habitúa a resolver problemas o que trata de fomentar la iniciativa y la confianza en sí mismo entre sus adictos... no tiene valores finales o fijos. En verdad, no podría tenerlos en un mundo en el que ve una novedad que ruge constantemente"⁵³.

Algunos de los principios de la educación progresista son los siguientes:

⁵³ Brubacher, op.cit., pp. 322

1. Debe reconocerse la existencia de diferencias individuales entre los niños; 2. Aprendemos mejor haciendo y si tenemos un interés vital por lo que hacemos; 3. La educación es una reconstrucción continua de la experiencia vital, que no queda circunscrita entre las cuatro paredes del aula; 4. El aula debería ser un laboratorio dedicado a la democracia; 5. Los objetivos de índole social, así como los intelectuales son importantes; 6. Debe enseñarse al niño a pensar con sentido crítico en lugar de obligarle a aceptar ciegamente lo que se le dice⁵⁴.

Como respuesta a la educación progresista, por parte de los conservadores modernos, tenemos el esencialismo. Los esencialistas atacan la escuela nueva ya que para ellos la función primaria de la escuela es inculcar en las nuevas generaciones su herencia social y no dejar hacer y deshacer al niño a su antojo para que pierda respeto por las tradiciones. Para lograr los objetivos de la escuela se necesitan, según los esencialistas, maestros duros que castiguen incluso físicamente a los niños y no "píldoras afeminadas de azúcar" que consienten todo y empobrecen las normas educativas. Según ellos, cuando se permite la libertad, la experiencia, el interés e iniciativa del alumno, sólo se aumenta la confusión, se pierde disciplina y el gusto del trabajo por el trabajo mismo.

Para los progresistas el Estado no es más que una de las tantas formas de organización social, por lo tanto, no es el único que puede ofrecer educar a los niños. Con esta argumentación se oponen al monopolio del Estado, igual que se oponen al monopolio de la Iglesia, sobre la educación. Sin embargo, los progresistas no creen contradecirse "al ceder una participación mayor al Estado en

⁵⁴ en Atkinson, op.cit., pp. 85

la empresa educativa. En verdad solamente si el Estado amplía servicios tales como transporte gratuito para ir y volver de la escuela, reconocimientos médicos gratuitos y libros de texto y útiles escolares gratuitos, podrá la generación joven, en su totalidad, aprovechar sus aptitudes"⁵⁵.

Otra característica de la educación progresista es que da importancia crucial a la libertad por lo que se opone a cualquier cosa que "inhiba el fácil intercambio de los puntos de vista culturales, como la segregación según lineamientos raciales y religiosos"⁵⁶ (Brubacher, 1990;325). La importancia que atribuyen los progresistas a la libertad está fundamentada en el valor del individuo.

La educación progresista representó la pugna por la democratización en la escuela y la sociedad, tenía una orientación social y al igual que los socialistas creía que la escuela debía incluir el trabajo productivo, sin embargo, no cuestionaba la sociedad de clases, ni creen que la escuela debe mostrar el camino para la construcción de un nuevo orden social.

b. La Escuela Nueva, resultado de la Educación Progresista

La escuela nueva representa el movimiento más fuerte de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública en el siglo XIX. Su

⁵⁵ Brubacher, op.cit., pp. 326

⁵⁶ Brubacher, op.cit., pp. 325

principal aportación es basar la educación en la acción, en la actividad constante del niño. Los antecedentes de esta escuela nueva son Vitorino de Feltre (1378-1446) y Rousseau y sus influencias inmediatas anteriores son el marxismo y el positivismo.

La teoría de la escuela nueva cree que la educación debe ser la promotora de los cambios sociales y la transformadora de la sociedad. De la teoría de la escuela nueva, surge la escuela activa, que propone una educación intelectual, moral, física, activa, práctica, individualizada y autónoma. Con excepción de algunos pedagogos seguidores de Dewey, como Kilpatrick, la escuela nueva propone la construcción del hombre nuevo pero dentro del proyecto burgués de la sociedad, para ellos el orden social no debía ser cambiado sino perfeccionado de manera progresiva. La escuela debería preparar a los niños para el trabajo y la competencia no para la solidaridad. En realidad, los progresistas y la escuela nueva, traducían para el campo de la educación el liberalismo político-económico de los Estados Unidos y no cuestionaban las raíces de la desigualdad social.

Sin embargo, la gran revolución de la escuela nueva es haber criticado a la escuela tradicional afirmando que ésta había "sustituido la alegría de vivir por la inquietud, el regocijo por la gravedad, el movimiento espontáneo por la inmovilidad, las risas por el silencio"⁵⁷. Denunció el carácter conservador de la escuela tradicional.

⁵⁷ Gadotti, op.cit., pp. 148

c. La Educación Socialista: La URSS

La educación socialista es llevada a la práctica en el siglo XX después del triunfo de la Revolución Rusa y la creación de la URSS. Sus fundamentos teóricos son los mismos que ya revisamos anteriormente, sin embargo, la importancia de la educación socialista en la URSS es la búsqueda constante de modos y modelos que hicieran real el modelo teórico, a demás, el marxismo en realidad no escribió mucho sobre educación, habrá que esperar a Gramsci (1891-1937) para tener un trabajo teórico más profundo en materia de educación socialista.

Gramsci aboga por la creación del preescolar, con la finalidad de neutralizar las diferencias de procedencia social; él piensa en una escuela única inicial de cultura general y armonización del trabajo manual y el intelectual; y una segunda fase participativa donde se fomente la creatividad, la autodisciplina y la autonomía del joven. Gramsci piensa que una escuela unitaria debe ser al mismo tiempo crítica, creativa, intelectual y profesional.

La política educativa a partir de 1917 en Rusia y luego en la URSS, se propuso la educación universal obligatoria, la construcción masiva de escuelas, la educación de masas bajo el control y responsabilidad absoluta del Estado; "una nueva división de escuelas establecía escuelas secundarias culturales y técnicas y prohibía la especialización antes de los 16 años. Se abolieron las tasas académicas, se organizaron comedores escolares, se introdujo un nuevo plan de formación de maestros, se organizó la autonomía de las universidades y se

pergeñó una política de libros de texto... y la escuela era una comuna productiva autogobernada... En la declaración de principios de la escuela socialista, del 6 de junio de 1918, se establecía que el mejor sistema educativo posible era una escuela laica, gratuita, uniforme y obligatoria, cooperativa, social, que seleccionase según la capacidad intelectual y fuese protegida por el Estado"⁵⁸.

En la escuela soviética, planeada en 1918 se pretendía formar hombres que pensarán en crear el futuro y no en repetir el pasado, se buscaba superar el individualismo y el egoísmo de la sociedad capitalista. Para lograr sus objetivos el plan de la escuela socialista debía estar intrínsecamente relacionado con el plan de la sociedad.

Los grandes pedagogos rusos creadores del sistema escolar soviético fueron: Pistrak, Makarenko, Lunacharski, Blonsky y, entre otros, Lenin, quien creía que no había que desechar los conocimientos humanos antiguos;

"debemos tomar de esa vieja escuela todo cuanto ella tiene de bueno. No debemos tomar de la vieja escuela el método que consistía en sobrecargar la memoria de los jóvenes con una cantidad desmesurada de conocimientos, inútiles en nueve décimos y adulterados en un décimo, pero eso no significa que podamos limitarnos a las conclusiones comunistas aprender las palabras de orden comunista... sólo se puede llegar a ser comunista después de haber enriquecido la memoria con el conocimiento de todas las riquezas que la humanidad elaboró. No necesitamos del aprendizaje de memoria pero si necesitamos desarrollar y perfeccionar la memoria de cada estudiante con el conocimiento de hechos fundamentales, porque el comunismo no sería más que un simple fanfarrón si no

⁵⁸ Lozano, op.cit., pp. 44

reelaborara en su conciencia todos los conocimientos adquiridos. No sólo debéis asimilarlos sino asimilarlos con espíritu crítico para no saturar nuestra inteligencia con cosas inútiles, y enriquecerla con el conocimiento de todos los hechos sin los cuales no es posible ser un hombre moderno culto. Si un comunista tuviera la idea de vanagloriarse de su comunismo con base en conclusiones ya listas y recibidas por él, sin haber realizado un trabajo muy serio, muy difícil y muy grande, sin comprender los hechos en relación con los que tiene la obligación de adoptar una actitud crítica, sería un comunista muy triste. Si yo sé que sé poco, me esforzaré por saber más, pero si un hombre que dice que es comunista y que no tiene necesidad de conocimientos sólidos nunca saldrá de él nada que se parezca a un comunista... nuestra escuela debe dar a la juventud las bases del conocimiento, la capacidad de forjar por sí mismos concepciones comunistas, debe hacer de ellos hombres cultos. La escuela debe durante el tiempo que los hombres estudian en ella, hacer que ellos participen en la lucha para liberarse de los explotadores"⁵⁹ (en Gadotti, 1998;136-138)

Blonsky buscó establecer una relación entre los principios de la sociedad que planteaba Marx y los principios pedagógicos planteados por Rousseau; le quiso dar un contenido marxista a la escuela nueva, argumentando que los niños, por naturaleza son comunistas.

Para Makarenko, uno de los mayores pedagogos soviéticos, creó la más elaborada y completa propuesta educativa soviética. La educación según él, debía formar un ciudadano con un "profundo sentimiento del deber y de la responsabilidad con los objetivos de la sociedad; un espíritu de colaboración, solidaridad y camaradería; una personalidad disciplinada, con un gran dominio de la voluntad y con miras a los intereses colectivos; algunas consideraciones

⁵⁹ en Gadotti, op.cit., pps. 136-138

de actuación que impidieran la sumisión y la explotación del hombre por el hombre; una sólida formación política;... buscó moldear al hombre nuevo"⁶⁰.

Después de la muerte de Lenin y la ascensión de Stalin al poder, los planes educativos mencionados anteriormente fueron revocados en la práctica cotidiana, aunque el discurso se mantuvo intacto. Este viraje tan radical sirvió para que los críticos del socialismo argumentaran que el comunismo trata a la escuela como un instrumento deliberado de la política de Estado, que la escuela era un "arma en las manos de la clase gobernante y los maestros son soldados en la batalla por el comunismo... los comunistas no vacilan en adoctrinar a sus estudiantes, sobre todo en las cuestiones de la política del partido. Y enseñan activamente una concepción atea"⁶¹ que según los críticos no inculca los valores y virtudes básicos que se necesitan en una sociedad ordenada.

d. El pensamiento pedagógico de la segunda mitad del siglo XX

Después de las dos guerras mundiales el entusiasmo pedagógico de principios de siglo se resquebrajó, no se lograba entender que era lo que había llevado al ser humano a tanto odio y destrucción y es a partir de esa segunda mitad del siglo que la crítica a la educación y a la escuela se acentuó. El optimismo fue sustituido por una crítica radical con autores como Althusser, con la teoría de la escuela como

⁶⁰ Gadotti, op.cit., pp. 140

⁶¹ Brubacher, op.cit., pp. 353

aparato ideológico del Estado; Bourdieu y Passeron, la teoría de la escuela como violencia simbólica; Baudelot y Establet, la teoría de la escuela dualista; Giroux, cuyo principal heredero hoy es Jürgen Habermas, tiene una pedagogía radical neo marxista, analizan la escuela como un local de dominación y reproducción pero que al mismo tiempo permite a las clases oprimidas un espacio de resistencia; y, muy importante en esta segunda mitad del siglo la pedagogía radical latinoamericana, que empieza a tener una gran autonomía a partir del desarrollo de las teorías de la Escuela Nueva, con autores como Freire.

Paulo Freire crea la categoría pedagógica de la conscientización, la cual tiene como objetivo formar la autonomía intelectual de todos los ciudadanos para que puedan intervenir en la realidad. Para él, la educación no puede ser neutra y siempre es un acto político. En él encontramos una teoría de la educación permanente y una teoría revolucionaria de liberación, intrínsecamente unidas. Según Lozano, la teoría de la educación de Freire "se centra en los conceptos de educación bancaria y educación concienciadora. Es una teoría armada a base de pensamiento existencial cristiano, del personalismo y humanismo y de los aportes de la educación permanente, que termina en un catecismo de aforismos: nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión..., etc."⁶². La teoría política freiriana parte de la consideración de la cultura como dominio, para elevarse a la cultura como liberación. Paulo Freire divide en tres etapas la formación de la conciencia: la primera es la etapa de investigación; la segunda, la de problematización, por medio de la cual se

⁶² Lozano, op.cit., pp. 39

sustituirá una visión mágica de la realidad por una visión crítica y social; y, la tercera, es la etapa de la acción, que desembocará en la praxis transformadora.

e. El Pensamiento Pedagógico Latinoamericano

A partir del siglo XIX encontramos un desarrollo importante en el pensamiento pedagógico latinoamericano, con autores como Jesé Julián Martí, Benito Juárez, el argentino Domingo Faustino Sarmiento y el uruguayo José Pedro Varela. La característica de estos pensadores del siglo XIX es que predicaban la educación como locomotora del progreso. Martí (1845-1879) era un profesor que creía profundamente en el poder y en la importancia de la libertad. Creía que un gobierno que desea servir a sus ciudadanos debe demostrarlo por la importancia que da a la educación de su pueblo. Buscaba la propagación de oportunidades educativas para todo el pueblo, tanto pobres como ricos, y pugnaba por una educación laica, gratuita, científica y técnica que preparara a los niños y niñas para la vida y les forjara una conciencia nacionalista. Martí al igual que los otros autores mencionados, seguían la línea de pensamiento liberal y buscaban la liberación y el progreso de América Latina.

En América Latina las dos fuerzas pedagógicas principales hasta mediados del siglo XX fueron los conservadores y los liberales, ninguno cuestionaba el sistema económico que daba origen a los privilegios; sin embargo, los liberales se diferenciaban de los conservadores por que buscaban ampliar la enseñanza

pública a todos los sectores sociales y darle a ésta una base democrática; para los liberales la educación era un elemento esencial del progreso de la nación y por lo tanto esta debía ser generalizada, para ellos un pueblo inculto era igual a una nación sin progreso.

Las influencias socialistas en el pensamiento pedagógico latinoamericano se vuelven claras a principios del siglo XX con autores como Aníbal Ponce (argentino) o José Carlos Mariátegui (peruano). Pero el pensamiento pedagógico liberal sigue llevando la batuta toda la primera mitad del siglo. Lorenzo Luzuriaga es uno de los mayores difusores del pensamiento liberal pedagógico en el siglo XX por América Latina. Él propagó y defendió la escuela nueva y pretendió ponerla en práctica en todos los niveles educativos. Se puede decir que en la primera mitad del siglo, hasta los años sesenta, predominó en América Latina la teoría de la modernización y el desarrollo.

A partir de los años sesenta, con las luchas de liberación nacional, la influencia del socialismo y después de las dos guerras mundiales, surge una teoría pedagógica de denuncia, radical, que criticaba a la escuela por ser el aparato ideológico del Estado capitalista y reproductora de las desigualdades sociales. Vinculados a este pensamiento crítico radical surgen dos corrientes pedagógicas principales: los que pugnan por defender y transformar la escuela pública y los que pugnan por la desescolarización de la sociedad, cuyo principal exponente es Ivan Illich.

Ivan Illich hace una denuncia orientada a los países industrializados y una advertencia a los países del tercer mundo, advirtiendo en cuanto al caos que el modo de producción occidental ha generado una sociedad destruida, un hombre desarraigado, una desnaturalización y el individuo enclaustrado en su enajenación, su impotencia y su frustración. Ivan Illich hace una investigación fundamentalmente política y subversiva, su crítica, también es dirigida a las instituciones de bienestar social, la escuela forma parte de éstas. En la escuela según Illich, se elabora un producto al estilo industrial al que etiquetan con el nombre de educación y luego lo venden por todos lados, la escuela aliena a las personas y controla su vida por medio del currículo y los títulos. La crítica de Illich a la escuela es muy severa, él piensa que la escuela es la estructura reproductora y justificadora del tipo de sociedad en que vivimos, caracterizada fundamentalmente por la industrialización creciente y por el consumo ilimitado⁶³. La propuesta alternativa de Illich es desescolarizar la sociedad y crear un pasaporte hacia la educación que permita a todos los ciudadanos formarse según sus propios intereses.

A partir de los años sesenta y setenta, la posición de un sector importante de la Iglesia católica latinoamericana, también se transforma, con el surgimiento de la teología de la liberación, cuyo principal exponente es Leonardo Boff (brasileño). Él creía que la función de la Iglesia y la religión era la liberación del pueblo oprimido y que en esa lucha uno de los elementos principales tenía que ser la educación.

⁶³ Gadotti, op.cit., pp. 330

En todas estas transformaciones de pensamiento que se vivieron entre la década de los cuarenta y la de los sesenta, tiene gran influencia la Revolución Cubana. Cuba, desde 1959 se volvió un símbolo para muchos países del tercer mundo, principalmente latinoamericanos. Entre 1960 y 1961, la Revolución Cubana emprendió una cruzada de alfabetización "fue la ilustración de un proceso de socialización mediante la escuela que generó un internacionalismo educativo que llega hasta hoy: en el encuentro de "Educadores para un Mundo Mejor", que tuvo lugar en la Habana en enero de 1990, no cabía un alfiler. Y en el de 1993 fueron cinco mil los asistentes"⁶⁴. Uno de los primeros objetivos de la Revolución Cubana para transformar la realidad social del país fue la educación pública para todos, y de manera sorprendente, Cuba es hoy un país que logró erradicar el analfabetismo a principios de los años setenta, con un promedio de escolarización de 9 años. Podemos considerar la experiencia educativa cubana como la más completa en la historia de América Latina, el sistema educativo cubano ha sido el modelo de escolarización más eficiente que se implantó en sociedades occidentales desde el siglo XIX. En Cuba no hay deserción escolar, no hay sectores de la población excluidos del beneficio de la escuela, no se da esa correspondencia característica de los sistemas liberales entre nivel de educación y nivel socioeconómico, todos los niños cubanos tienen acceso a talleres, campos deportivos, etc.

⁶⁴ Lozano, op.cit., pp. 162

En Cuba, el objetivo de la educación era crear al ser humano socialista preparado para el trabajo, solidario, progresista y bien preparado.

Otro país latinoamericano que ha pasado por un proceso revolucionario en el cual ha enfrentado masivamente el problema de la educación popular y la formación para el trabajo, es Nicaragua (con la revolución Sandinista -1979-).

f. Las tendencias actuales

Los últimos 20 años del siglo XX han sido de transformaciones profundas a nivel mundial, con la caída del bloque socialista y el fin de la guerra fría, el mundo se vuelve unipolar; y aparentemente triunfa el capitalismo, pero se encuentra sumergido en una severa crisis económica, política y social, para superarla tiene que transformarse a sí mismo y lo hace por medio de reformas radicales que analizaremos a profundidad en la parte tres de esta tesis.

Otra característica de este último período del siglo es el desarrollo acelerado de la compleja red de comunicaciones a nivel mundial; el desarrollo de la electrónica y la computación; estas transformaciones afectan profundamente la visión del mundo y de sí mismo que tiene el ser humano, su universo simbólico se transforma y se amplía (motivos de las partes dos y tres de esta tesis).

Con respecto a la educación, vive una intensa crisis, en los países subdesarrollados, o para decirlo en términos "modernos", en vías de desarrollo, se trata de desaparecer la obligación estatal de impartir educación superior para todos, con políticas de privatización y elitistas; e impulsar la formación de mano de obra a partir de la educación técnica. Con estas reformas (las cuales serán tema central en la parte tres capítulo cuatro), la educación pública y la igualdad de oportunidades reales de acceso en todos sus grados y tipos vuelve a ser una reivindicación, como antes de la Revolución Francesa.

A los gobiernos de la mayoría de los países de América Latina a finales del siglo, los cuales se asumen y transforman en Estados Neoliberales, les interesa mantener la división entre la escuela para los que trabajan y la escuela para los que dirigen. Ahondaremos en las partes dos y tres de la tesis.

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN COMO INSTITUCIÓN SOCIO-POLÍTICA

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN COMO INSTITUCIÓN SOCIO-POLÍTICA

CAPÍTULO 4: LA FUNCIÓN DE LAS INSTITUCIONES

Como ya lo hemos trabajado en la parte uno, la escuela se fue consolidando a lo largo de la historia como una institución y tomando como punto de partida esta premisa, será necesario hablar un poco de lo que son las instituciones, su constitución y su función.

Las instituciones surgen en el momento en el cual se vuelve necesaria la estandarización social de algún tipo de comportamiento humano, o alguna actividad, de manera tal que se convierten en el medio por el cual los integrantes de una comunidad determinada se unen entre sí y en la garantía de reproducción de la misma¹.

La definición de Fauconnet y Gauss de una institución es:

“...un conjunto de actos o de ideas instituidos que los individuos encuentran ante sí y que de alguna manera se les imponen; es un conjunto de normas jurídicas relativas a un mismo objeto y a las mismas funciones que, constituyen un todo coordinado y el conjunto de las formas o estructuras fundamentales de organización social, tal como son establecidas por la ley o la costumbre de un grupo humano. Las instituciones no son solamente formas o estructuras de

¹ Cerroni, Humberto, Política: método, teorías, procesos, sujetos..., Siglo XXI editores, 1997

organización social; son también representaciones colectivas que siempre se valoran en alguna medida, y esa valoración constituye un elemento esencial de su eficacia. La legitimidad de una institución es uno de los fundamentos de su existencia. Las instituciones, son las organizaciones oficiales de la sociedad y las organizaciones son las no oficiales, por ejemplo, los partidos políticos o los grupos de presión².

De esta manera, las instituciones preexisten al individuo, de tal manera que éste aprehende el mundo social a partir de la aprehensión de los diversos tipos de instituciones conformadas en su medio. Esta aprehensión del mundo es "un proceso dialéctico que implica tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En la vida de todo individuo existe una secuencia temporal en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí"³. Los tres momentos mencionados: externalización, objetivación e internalización (momento en que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización), son los tres momentos que definen la realidad social y que le dan su carácter dialéctico: la sociedad como un producto humano, la sociedad como una realidad objetiva y el hombre como un producto social⁴.

² Duverger, Maurice, Instituciones Políticas y Derecho Constitucional, Barcelona, Ed. Ariel, 1970, pp. 48

³ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, La construcción social de la realidad, Amorrutu editores, Buenos Aires, Argentina, 1999, decimosexta reimpresión, pp. 164

⁴ Berger, op.cit., pp. 83

La objetividad del mundo institucional, se puede presentar al individuo como algo natural, como algo que existe por sí mismo y que por lo tanto está fuera de su capacidad de acción, y no como una producción social, humana. Al aparecer el mundo institucional como algo dado por sí mismo, "los procesos de institucionalización y las instituciones sociales que originan, se constituyen como mecanismos de control ejercido, desde el orden social, sobre sus participantes... Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización como tal, previo o aislado de cualquier mecanismo establecido específicamente para el mantenimiento de una institución"⁵. Estos mecanismos existen en la totalidad del conglomerado de instituciones que denominamos sociedad, es decir, que toda actividad humana institucionalizada, está sometida a control social. Cuanto más institucionalizado está el comportamiento, más previsible y por lo tanto, más controlable se vuelve.

Cuando el orden institucional se aprende como dado por sí, como algo natural e inalterable, como "creación de los dioses", podemos decir que se está reificando, para esto lo único que se necesita es conceder a las instituciones un estatus ontológico independiente de la actividad y la significación humanas. El resultado de la reificación es la inalterabilidad y reproducción de las estructuras institucionales establecidas, no porque no puedan ser transformadas, sino porque al momento de reificarlas el ser humano pierde la conciencia sobre que el mundo

⁵ Barreiro, Julio, Educación Popular y Proceso de Concientización, Siglo XXI editores, 1977, 4ª edición, pp. 102

social fue hecho por humanos y por lo tanto, es posible modificarlo parcial o totalmente. La reificación, es un "paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no humanizable. En particular, la relación real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia. El hombre, productor de un mundo, se aprehende como su producto y la actividad humana como epifenómeno de procesos no humanos. Los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, a su vez, como producidos por la naturaleza de las cosas"⁶.

Por otro lado, todo proceso de institucionalización y toda institución ya consolidada, implica roles de comportamiento de sus miembros, de hecho, según Berger y Luckman⁷, los roles representan el orden institucional y en este sentido, permiten la existencia de las mismas dentro de la conciencia de los individuos. El hecho de existir los roles, es decir una división de las tareas que debe cumplir cada participante de una institución, implica una división social del conocimiento. Así mismo, la división institucional de la sociedad implica que un solo individuo pueda jugar varios roles, según la situación en la que se encuentre, por ejemplo, una mujer que en la oficina tenga el rol de ejecutiva y jefa y en su casa, tenga el rol de "esclava" del marido. La cantidad de roles de una persona va a depender también del grado de complejidad de la sociedad en la que se encuentra inserta, no es lo mismo vivir en una sociedad nómada, donde las tareas de cada individuo

⁶ Berger, op.cit., pp. 117

⁷ Berger, op.cit., pps. 98-1001

son muy específicas, que en una sociedad neoliberal del siglo XXI, donde la división social del conocimiento es sumamente amplia y compleja y una misma persona tiende a jugar varios roles.

De la misma manera que las instituciones se pueden aprehender reificadas, los roles también pueden ser reificados, con lo cual el individuo aprehenderá que eso es lo que le tocó hacer por naturaleza y por lo tanto no hay posibilidad de transformación. Un ejemplo muy claro de esto es la reificación de los roles de la mujer y el hombre en una casa, donde ambos aprenden desde niños el papel que es natural a sus propios sexos en una familia y de esta manera lo reproducen con sus hijos, sin cuestionarlo siquiera.

Todas las instituciones y los roles que en ellas se establecen, son reflejo de la estructura societal, Carnoy, nos da un buen ejemplo sobre esto:

Las instituciones coloniales pueden ser también a escala societal: una fábrica que es autoritaria y jerárquica tiene su equivalente en un sistema económico que tiende a la centralización y la monopolización; una escuela que coloniza a los estudiantes y está radicada en la desigualdad tiene su equivalente en un sistema escolar que da un tipo de escuela para los ricos y otro para los pobres.⁸

⁸ Carnoy, Martin, La educación como imperialismo cultural, Siglo XXI editores, 1982, 4ª edición, pp. 15

a. La Legitimidad de las Instituciones

Todo orden social y en consecuencia toda institución social necesita legitimarse ya que de esta manera, justifica y por lo tanto mantiene la institución que está legitimando. "Las legitimaciones, son mecanismos conceptuales contruidos para resguardar el universo oficial contra el desafío de grupos heréticos"⁹.

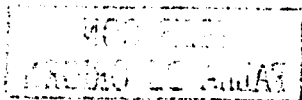
Según Barreiro, existen tres niveles de legitimación: "-al nivel de conocimiento teórico de interpretación: lo que es la institución, qué significa en sí misma y en la sociedad total; - al nivel de valor social: cuál es el significado de la institución como factor de producción de relaciones y comportamientos, y qué atribuciones se debe dar a las acciones sociales que se ligan a una institución legitimada; - a nivel de norma controladora: quién puede practicar que tipo de acción social, en qué circunstancia, de qué modo y con qué límites"¹⁰. El grado último de cualquier legitimación es la creación de universos simbólicos¹¹, estos, proporcionan la legitimación definitiva de cualquier rol u orden institucional.

Para Weber, existen principalmente tres formas de legitimación: "1. De carácter racional: que descansa en la creencia de la legalidad de ordenaciones estatuidas ... (autoridad legal). 2. De carácter tradicional: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos ...

⁹ Berger, op.cit., pp. 137

¹⁰ Barreiro, op.cit., pp. 106

¹¹ Sobre los universos simbólicos, ver Berger y Luckmann, La construcción social de la Realidad, Amorrutu editores, Buenos Aires, Argentina, 1999, decimosexta reimpresión, pps 124 en adelante.



(autoridad tradicional). 3. De carácter carismático: que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo, ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (autoridad carismática)."¹², así mismo, la legitimidad de una institución puede estar garantizada: de manera "puramente íntima; y en este caso: 1. Puramente afectiva: por entrega sentimental; 2. Racional con arreglo a valores: por la creencia en su validez absoluta, en cuanto expresión de valores supremos generadores de deberes (morales, estéticos o de cualquier otra suerte); 3. Religiosa: por la creencia de que de su observancia depende la existencia de un bien de salvación. También (o solamente) por la expectativa de determinadas consecuencias externas; o sea, por una situación de intereses; o por expectativas de un determinado género"¹³.

El momento en que las legitimaciones se hacen más necesarias es cuando dentro de una sociedad aparece un grupo que discrepa de las definiciones tradicionales de la realidad y en ese sentido, amenaza la existencia de las propias instituciones o roles establecidos. En este caso, la autoridad encargada de mantener el orden institucional y de producir las diferentes legitimaciones, puede actuar de dos maneras: 1. desarrollando nuevos argumentos legitimadores de la realidad establecida, o 2. Por medio de procedimientos represivos, los cuales, a su vez, tienen que ser legitimados. En muchas ocasiones, después de una amenaza a las instituciones establecidas, los mecanismos conceptuales encargados de mantener

¹² Weber, Max, Economía y Sociedad, Fondo de Cultura Económica, México, 1964, Segunda Edición en Español, pp.172

¹³ Weber, op.cit., pp. 27

los diversos universos simbólicos, se transforman, pero esta transformación, no altera las propias instituciones ya establecidas.

b. La Educación como Institución y la escuela como espejo del orden institucional

A partir de lo tratado en los puntos anteriores, podemos decir que al ser la educación una institución se puede aprehender reificada, así como los roles que en ella se juegan. Esta aprehensión reificada de la escuela y los discursos que la legitiman, le permiten a su vez inculcar definiciones tradicionales de la realidad que sirven como legitimaciones de otras instituciones existentes en la sociedad. De hecho, por lo general el sistema de educación ha llegado a ser una institución "natural" de la sociedad. "Tan impensable sería, en esta representación, una sociedad sin escuela como una sociedad sin leyes"¹⁴.

Para que la educación sea concebida como una institución, es necesario que cuente con una estructura y organización propias, las cuales se manifiestan con la creación de escuelas¹⁵, en las cuales se manifiestan principalmente dos tipos diferentes de roles: el del educador y el del educando. Como un espacio institucionalizado, la educación de la escuela debe contar con los objetos de conocimiento que el educador enseñará a los educandos, con objetivos y fines, y

¹⁴ Labarca, Guillermo, et. al., La educación burguesa, Nueva Imagen, 1989, 7ª edición, pp. 72

¹⁵ Azevedo, Fernando de, Sociología de la Educación, Fondo de Cultura Económica, México, 1973, 9ª edición, pp. 148

con "métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado"¹⁶.

Dentro de un Estado determinado, la escuela es una institución no autónoma, que depende de las estructuras administrativas del régimen. El educador generalmente es considerado como un funcionario y en este sentido, su deber es ejecutar las acciones que un reglamento le dicta. "La libertad profesional del educador es en realidad muy relativa, ya que está limitada por los programas, los horarios, los exámenes. Esta escuela es el reflejo fiel de una sociedad política que anuncia un cierto número de valores esenciales"¹⁷. Esto implica analizar el sistema educativo como inserto en un determinado proyecto político, económico, social y cultural de Estado y no como un sistema autónomo, alejado de la realidad institucional en el cual está enmarcado.

Como ya anteriormente hablamos mencionado, las instituciones, sobre todo en su manera de funcionar y los cuadros humanos que las integran, reflejan fielmente la distribución del poder y la totalidad del orden institucional. La escuela no escapa a esta situación, según Azevedo¹⁸:

La educación organizada como proyección institucional de la sociedad no sólo refleja, por todas partes, igual que un espejo, el medio en que se implanta y al que

¹⁶ Freire, Paulo, "Educación y Participación Comunitaria", en Freire, Paulo, Política y Educación, Siglo XXI editores, 1999, pp. 77

¹⁷ Baudelot, Christian, Roger Establet, La escuela capitalista, Siglo XXI editores, 1981, séptima edición, pp. 232

¹⁸ Azevedo, op.cit., pp. 241

sirve, sino también fácilmente se vuelve, en sus puntos estratégicos, presa de las clases conservadoras, interesadas "en el mantenimiento de un tipo de educación" que constituya uno de los medios o instrumentos más eficaces para asegurarles la continuidad. ... al examinar esa relación entre la estructura institucional y el cuadro socio-cultural que prevalece en torno a ella, afirma que eso de atribuir a la escuela una fuerza creadora histórica que no tiene ni puede tener es un residuo de la beatitud idealista del siglo pasado.

Esto quiere decir también, que al interior de las escuelas se reflejan la pugna de intereses, las contradicciones y los conflictos sociales que existen en la sociedad en un contexto determinado y que un aparente mismo tipo de educación, una "misma metodología de trabajo no operan necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política"¹⁹, depende el contexto histórico, como quedó dibujado en la parte uno de este trabajo.

¹⁹ Freire, Paulo, "La alfabetización como elemento de formación ciudadana" en Freire, Paulo, Política y Educación, Siglo XXI editores, 1999, pp. 53

CAPÍTULO 5: LA REALIDAD DE LA ESCUELA

Una vez que he definido lo que son las instituciones y como la escuela se convierte en la institución educativa de la sociedad, hablaré de la realidad de la escuela, como continuidad a aquello que venimos estableciendo desde el apartado anterior: su politicidad y su imposibilidad de neutralidad por el hecho de ser una institución establecida en un contexto determinado. Esto, a partir de los contenidos de sus programas, de su relación con el Estado, y los valores que inculca.

a. Función Reproductora de la Realidad

La escuela, casi por definición, es una institución conservadora, el hecho de mantenerse aparentemente al margen de toda realidad exterior a ella misma y su relativa autonomía con respecto a cualquier otra institución establecida en la sociedad, le permite reproducir la realidad exterior a ella (las relaciones, conflictos y luchas entre grupos distintos de la sociedad, por ejemplo), y en este sentido, llevar a cabo un trabajo de reproducción societal "escondido". Al mismo tiempo, la escuela es un aparato de Estado que produce en un primer momento, conciencias adaptadas a una situación social determinada y en un segundo momento, la fuerza de trabajo necesaria.

Bourdieu dice que "si no es fácil percibir simultáneamente la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia relativa de la estructura de las relaciones de clase, es porque, entre otras razones, la percepción de las funciones de clase del sistema de enseñanza está asociada en la tradición teórica a una representación instrumentalista de las relaciones entre la escuela y las clases dominantes, mientras que el análisis de las características de estructuras y funcionamiento que el sistema de enseñanza debe a su propia función casi siempre ha tenido en contrapartida la ceguera frente a las relaciones entre la escuela y las clases sociales, como si la comprobación de la autonomía supusiera la ilusión de la neutralidad del sistema de enseñanza"²⁰.

Lo que estamos postulando es cómo a pesar de su aparente autonomía, las funciones de la escuela no son diferentes a las de las demás instituciones sociales en cuanto a que todos son "puntales de un orden estatal dado y cubren, ya el rol gendarme de salvaguardar una organización económica, con todo su andamiaje *ad hoc* en lo jurídico y en lo ético, o el rol de educador"²¹ con el objetivo de que los niños, se acoplen al mundo en el que están viviendo. De hecho, esta función de la educación, permite una mayor estabilidad social, en la medida en que cuando un niño se adapta y conforma a la estructura societal en la que vive, no alterará el orden o desarrollará concepciones de la realidad que atenten contra las instituciones ya establecidas y por lo tanto, el uso de la policía, el juez y el militar, será menos necesario. Para Bourdieu, la educación sustituye el uso de la fuerza

²⁰ En Gadotti, op.cit., pp. 208

²¹ Carrillo, op.cit., pp. 13

física, por la violencia simbólica, cuyo monopolio detenta el Estado y la cual, por sus propias características simbólicas se sustenta en una relación de comunicación²².

En una formación social determinada, el sistema de enseñanza manejado por el Estado, o grupo en el poder:

... produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y ... por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de la neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural²³.

Para poder cumplir con su función reproductora de una realidad determinada, impuesta siempre por el grupo en el poder²⁴, la educación se vale de un trabajo

²² Bourdieu, Pierre, Jean Claude Passeron, La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, Barcelona, España, 1998, tercera edición, pps. 45-47

²³ Bourdieu y Passeron, op.cit., pp. 108

²⁴ El grupo en el poder es quien determina los planes, programas y métodos de enseñanza aprendizaje, a través de los cuales la escuela cumple su función reproductora, así mismo, el grupo dominante es quien determina las características del magisterio y la formación que tendrá para posteriormente hacerse cargo de la educación sus diversos tipos y niveles. De hecho, a decir de Bourdieu y Passeron, aunque llegue a existir algún tipo de educación aparentemente autónoma, esta siempre colaborará "objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes (por ejemplo, la inculcación por las acciones pedagógicas dominadas de los saberes y actitudes cuyo valor ha sido definido por la acción pedagógica dominante en el mercado económico o simbólico)". "La acción pedagógica es aquella que tanto por su modo de imposición como por la

pedagógico sistemático, por medio del cual se transmiten al individuo los ideales, interpretaciones, normas sociales, valores, cultura, etc., que permiten mantener inalterable el orden establecido, o en su defecto, cambiarlo para darle la orientación necesaria a las condiciones y necesidades específicas del sistema en el cual está inserto. Para esta inculcación, el sistema escolar, utiliza "técnicas muy sutiles y flexibles (como el lenguaje, la disciplina, los procesos de enseñanza, etc.) que, lejos de hallarse fuera del agente en la realidad exterior, objetiva, están constantemente modificadas y trabajadas por éste, de acuerdo con sus modos de ser, de sentir, de actuar; las técnicas poseen, generalmente, un contenido social del que no pueden despojarse, y debido al cual ellas se transforman al transformarse los fines perseguidos"²⁵.

El trabajo pedagógico tiende a reproducir "las estructuras objetivas de las que es producto" generando hábitos acordes a estas estructuras. "El trabajo pedagógico contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce" y es sustituto, como ya vimos antes, de la coacción física²⁶.

delimitación de lo que impone y de aquellos a los que impone, corresponde más completamente, aunque siempre de manera mediata, a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y ... pedagógicos) de los grupos o clases dominantes" (Bourdieu y Passeron, op.cit., pp. 47-48).

²⁵ Azevedo, op.cit., pp. 323

²⁶ Bourdieu y Passeron, op.cit., pp. 73 en adelante

I. Los métodos de enseñanza: la historia, la literatura, los manuales

Los métodos de enseñanza en la educación de la cual venimos hablando (concepción bancaria en términos de Freire), consisten en hacer memorizar a los "estudiantes", de manera mecánica, los contenidos establecidos en el plan de estudios. De este modo, "la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador es quien deposita"²⁷.

Para la transmisión de los "conocimientos" que deberán ser memorizados, el manual de maestros y de alumnos ha sido un gran éxito. Casi no hay sistema escolar, que junto con los planes de estudio, requisitos de ingreso y egreso, perfil de los profesores, etc., no haya redactado los manuales del maestro y del alumno. En los programas de estudio se establece qué hay que ver y en los manuales el cómo hay que verlo. En los manuales, se "revela la construcción terminada de un universo y de un discurso sobre un universo del que han sido suprimidos todos los problemas reales, ya sea que se refieran a las relaciones sociales, a la política o a la sexualidad"²⁸. Lo anterior, es fácilmente detectable particularmente en las maneras de enseñar la lecto-escritura, la literatura y la historia.

Con respecto a la lecto-escritura, en las escuelas primarias no se les enseña a leer a los niños, se les enseña únicamente a repetir palabras. Según Freire, una verdadera aprehensión de la lectura, implica "siempre una percepción crítica,

²⁷ Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI editores, 1979, 23ª edición, pp. 72

²⁸ Baudelot, op.cit., pp. 150

interpretación y reescritura de lo leído²⁹ y no únicamente la repetición de de las palabras escritas.

Relativo a la literatura y a la historia, éstas se presentan siempre como un cúmulo de logros individuales, llevados a cabo por hombres geniales, los cuales son ejemplo a seguir. La literatura se enseña por medio de extractos de las obras completas y sin contexto, como si los escritores no estuvieran inmersos en un tiempo y una historia individual y social al momento de escribir, de esta manera, las obras se cortan y se descontextualizan, sirviendo así su interpretación a los intereses particulares de los grupos en el poder; de la misma forma, los grandes autores varían de acuerdo con la coyuntura política y social.

En cuanto a la historia, ésta se presenta a manera de evolución lineal y no se habla de las rupturas. Se enseña a los niños que las cosas avanzan de manera natural y todas las ventajas o desventajas sociales empiezan desde los primeros días de la humanidad. "En historia, la clase obrera nunca aparece en persona: la Comuna es simplemente la división de los franceses y el incendio de las Tullerías; el Frente Popular no existe... La resistencia es, solamente el llamado del 18 de junio al cual respondió, en masa, todo el pueblo de Francia... La acción autónoma de la clase obrera es negada. En su lugar aparece un personaje mítico: el pueblo, artesano (naturalmente) silencioso de la historia de Francia, toma la palabra únicamente a través de los grandes hombres interpuestos: Vercingetórix, Clovis,

²⁹ Freire, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo XXI editores, 1991, 8° edición, pp. 107

Enrique IV, Luis XIV, Colbert, Napoleón, Thiers, Gambeta, De Gaulle. Todos estos grandes hombres tienen naturalmente aspectos populares: grandes trabajadores, con gustos sanos y simples³⁰.

Todos estos nombres y acontecimientos de los que Baudelot y Establet hablan, podrían bien adaptarse a casi cualquier otro país del mundo. En México, por ejemplo, cuando se enseña la historia en las escuelas, la revolución es resultado de la lucha en contra de un tirano, a la cual el pueblo de México se suma bajo la dirección y el llamado de grandes hombres, todos metidos en el mismo saco y ninguno antagónico, Obregón, Carranza, Zapata, Villa, todos son lo mismo, todos son grandes revolucionarios que terminan con el tirano: Porfirio Díaz. De esta manera, en la escuela no se habla nunca de las rupturas, el conflicto y la lucha de intereses, todo eso no existe.

Es evidente, diría Durkheim, que hay una realidad que interesa hacer conocer a los niños, más que cualquier otra cosa ya que con eso se enseñan las pautas de comportamiento y la realidad social. Resulta indispensable, que los educandos conozcan la sociedad por lo que ésta es en sí misma y se inculque en su espíritu y en su conciencia lo que ella es y lo que ella significa. Para lograrlo, existe una materia que puede enseñar al educando todo esto: la historia; por otro lado, la historia también le dará al estudiante un sentido de pertenencia a la sociedad y a su tiempo³¹.

³⁰ Baudelot, op.cit., pp. 244

³¹ Durkheim, Emilio, La educación Moral, Colofón, D.F., México, s. f., pps. 303-306

b. La Escuela y el Poder

Ya hemos aclarado que la educación refleja la estructura de poder, sin embargo, ahondaremos más.

La importancia política de la educación reside en su función de socialización del conocimiento y es una práctica social, por lo tanto, la educación cumple con su función política en el momento en que se realiza en un contexto determinado.

Dermeval Saviani, tiene algunas tesis respecto a la relación de la Educación y la Política:

"Educación y política son fenómenos inseparables, sin embargo realmente diferentes entre sí. Toda práctica educativa contiene inevitablemente una dimensión política. Toda práctica política también contiene, a su vez, inevitablemente una dimensión educativa... la inseparabilidad entre educación y política en el corolario de la Tesis. ... Las relaciones entre educación y política se dan en la forma de autonomía relativa y dependencia recíproca. Las sociedades de clase se caracterizan por el primado de la política, lo que determina la subordinación real de la educación a la práctica política. ... La función política de la educación se cumple en la medida en que ella se realiza como práctica específicamente pedagógica." La conclusión de Saviani es la siguiente: "la autonomía relativa de la educación frente a la política como condición misma de realización de su contribución política. Esto es obvio ya que, si la educación es disuelta en la política, ya no cabe más hablar de práctica pedagógica restando sólo la práctica política. Al desaparecer la educación ¿cómo hablar de su función política? ... En ese sentido, decir que la educación es siempre un acto político no significaría otra cosa que subrayar que la educación posee siempre una dimensión política, independientemente de tener o no conciencia de eso. Y aquí vale recordar que la reciprocidad también es verdadera y que

ese sentido no puede ser evidenciado hasta que se preserve la especificidad de cada una de esas prácticas. En efecto, yo sólo puedo afirmar que la educación es un acto político (contiene una dimensión política) en la medida en que yo capto determinada práctica como primordialmente educativa y secundariamente política³².

Es en los métodos de enseñanza-aprendizaje, donde mejor se reflejan las inclinaciones políticas y las diferentes concepciones del modo en que hay que distribuir y regular el poder. Esto, debido a que quienes tienen el poder, no sólo determinan la política educativa, sino que se toman el privilegio de recibir la mejor educación, independientemente de la ideología que manejen, igual puede suceder entre los comunistas, los fascistas o los demócratas.

De aquí podemos desprender, que la educación es un recurso estratégico como para que el Estado permita que cualquier otro lo tome a su cargo.

En la parte uno capítulo dos, a lo largo de la historia de la educación, observamos cómo la educación desde que es una institución, o ha estado restringida para los sectores privilegiados de la sociedad (griegos, romanos), o ha sido reivindicación de algún grupo minoritario cuya subjetividad difiere de la objetividad institucional a la que pertenece y en ese sentido es una amenaza para la institucionalidad establecida (judíos), o ha estado en manos del grupo en el poder (primero la Iglesia y luego el Estado). Desde el siglo XVII hemos vivido una pugna constante por el control de la educación entre los diferentes grupos de poder, principalmente

³² En Gadotti, op.cit., pps. 291-293

la Iglesia, el Estado y los Particulares (burgueses en el siglo XVIII y XIX, empresarios en el siglo XX). De entre todos éstos, el que cuenta con la mayor legitimidad, por la representación social que tiene es el Estado (en él se encuentra inserta toda la sociedad, incluyendo los particulares y la Iglesia).

De aquí se desprende un debate amplísimo: ¿Es la educación una función pública o privada? ¿Cuál es el papel del Estado en materia de Educación? En este trabajo, planteamos que por el alcance de las consecuencias y la importancia de la educación, "como agente de coordinación, factor de equilibrio, condensador de energías dispersas y elaborador de la conciencia y la unidad nacionales"³³ y debido también a su gran expansión en cuanto a cantidad de individuos atendidos y a tipos de escuelas implementados; ésta debe ser una función pública, el problema es que el ámbito de lo público casi siempre está dominado por algún grupo de poder, que según sus conveniencias determina la orientación de la educación y la política.

I. La Escuela y el Estado

De la educación, resultan para el conjunto de la sociedad, algunas importantes consecuencias y reúne todas las características que definen el acto público y justifican su transferencia al dominio del Estado. De hecho, desde cualquier perspectiva de observación, se puede estar de acuerdo en la importancia que tiene para el Estado hacerse cargo de la educación; las discordancias vienen con

³³ Azevedo, op.cit., pp. 307

respecto a cuánta educación debe proporcionar el Estado, de qué tipo, hasta qué nivel, con qué fines, y, desde luego, la óptica con que es vista la educación, es decir qué se entiende y cuáles son los objetivos de la misma. Esta cuestión de las diferentes propuestas de educación con sus respectivos objetivos, métodos, etc., ya lo estudiamos en la parte uno de esta tesis.

En un Estado capitalista "democrático", la educación es pilar fundamental de su sustento, ya que por medio de ésta, se da forma no sólo a la mano de obra, sino también al ciudadano que se necesita. Para Bertrand Russel:

"la existencia de masas ignorantes en una población constituye un peligro para la sociedad; cuando hay un considerable porcentaje de analfabetos el mecanismo gubernamental se ve obligado a tener en cuenta ese hecho, tanto más cuanto que la democracia, en su forma moderna, sería totalmente imposible en una nación donde la mayoría de los ciudadanos no supieran leer. Es evidente, añade, que sólo el Estado puede insistir sobre la necesidad de asegurar a todos los niños el mínimo de conocimientos y de ciudadanos que puedan actualmente satisfacer la conciencia de la comunidad. Además, el Estado se desenvuelve de acuerdo con una ley orgánica de integración y de diferenciación; asimilación progresiva (lengua, costumbres) ... para que a pesar de su desigualdad fundamental, ofrezcan a otros pueblos un frente único o se presenten como un todo orgánico y coherente. Éste es el papel de la escuela primaria y, hasta cierto grado, el de la enseñanza secundaria"³⁴.

El mismo Russell afirma que toda educación tiene un fin político dirigido a reforzar, frente a otro, un determinado grupo social.

³⁴ En Azevedo, op.cit., pp. 299

La enseñanza en el actual estado de la civilización es una función de gobierno, y bastará para demostrarlo, no sólo el hecho de que el Estado, organiza el sistema escolar público, mantiene bajo su control las instituciones particulares de todos los tipos y grados, y se encarga de las sumas presupuestales consagradas al ejercicio de esa función³⁵.

II. La escuela nunca puede ser neutra

Ya hemos visto que la educación está ubicada en un contexto histórico, social, cultural, económico y político determinado, y por lo tanto, toda forma de educación responde a intereses específicos, casi siempre, a aquellos intereses de quienes detentan el poder. En este sentido, podemos decir que la educación jamás puede ser neutra.

Sin embargo, desde el punto de vista del poder, uno de los argumentos que más le han funcionado para mantener la función reproductora de la escuela ha sido la idea de la neutralidad de la escuela, de su alejamiento estricto de la política y del mercado, para cumplir con una función mucho más elevada de transmisión de los valores eternos de la sociedad y las verdades universales y científicas provenientes del progreso de la humanidad.

³⁵ Azevedo, op.cit., pps. 299-300

Los partidarios de la neutralidad de la educación, pretenden ignorar su historicidad y los conflictos y luchas sociales³⁶, convirtiéndose únicamente en espectadores pasivos de lo que sucede en el mundo, sin tomar en cuenta, o más bien y justo por que lo toman en cuenta, de que "el hecho de que alguien se conforme con ser espectador y se niegue a tomar partido equivale a una aprobación negativa o implícita de las cosas como son. Así pues, en las alternativas sociales, el no pensar u obrar, o negarse a hacerlo"³⁷ favorece la permanencia del statu quo e inhibe las posibilidades de transformación.

Es por estos motivos que para todos aquellos interesados en la conservación del *statu quo*, "es fundamental defender una práctica educativa neutra, que se contente con la pura enseñanza, si es que eso existe, o con la pura transmisión aséptica de contenidos"³⁸.

Un claro ejemplo de todo lo anterior, es la afirmación de Adam Smith, relativa a la función de la escuela, la cual, para él, no es enseñar a la gente "destrezas de factoría", ya que todas éstas son perfectamente aprendibles en los lugares de trabajo, sin embargo, aunque "el Estado no sacara ventaja alguna de dar instrucción a las filas inferiores del pueblo, de todos modos merecía su atención el que no estuvieran totalmente desprovistos de instrucción. Pero al Estado no le deja de convenirle su instrucción. Cuanto más instruidos están, menos susceptibles son

³⁶ En este momento nos referimos a conflictos y luchas sociales también como parte de la pugna que se vive entre diferentes corrientes teóricas y filosóficas, las cuales implican o dan como resultado, una opción política definida.

³⁷ Brubacher, op.cit., pp. 212

³⁸ Freire, Paulo, "Escuela Pública y Educación Popular", en Freire, Paulo, Política y Educación, Siglo XXI editores, 1999, pp. 114

a las ilusiones del entusiasmo y la superstición, que en las naciones ignorantes suelen ocasionar los más temibles trastornos. Además, la gente instruida e inteligente siempre es más decente y ordenada que la ignorante y estúpida³⁹.

De las afirmaciones de Smith podemos desprender que una de las funciones prioritarias que para el grupo en el poder tiene la escuela, es asegurarse la lealtad, o por lo menos asegurar la no rebelión, de quienes viven en malas condiciones económicas. La educación en este sentido cumple con una función estabilizadora de la sociedad, controlando "el pensamiento y la acción, conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo (lo cual) equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de acción, como seres capaces de opción, los frustra"⁴⁰.

Para lograr sus objetivos, el sistema escolar utiliza "el trabajo pedagógico, como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios"⁴¹ inculcados en la escuela y los cuales son acordes con los intereses de los grupos en el poder. Siguiendo todavía a Bourdieu y Passeron, el tiempo que debe durar la educación de los excluidos, es el tiempo "para que los excluidos se persuadan de la legitimidad de su exclusión"⁴².

³⁹ Smith, Adam, Wealth of Nations, Nueva York, Modern Library, 1937, pp. 740

⁴⁰ Freire, Pedagogía del Oprimido, op.cit., pp. 82

⁴¹ Bourdieu y Passeron, op.cit., pp. 72

⁴² Bourdieu y Passeron, op.cit., pp. 268

Esta educación aparentemente "neutra", o podríamos decir, hecha "neutra" para cumplir con los fines que el poder le asigna, es la base de lo que Freire denomina educación "bancaria", en la cual el conocimiento es una "donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia... la cual se encuentra siempre en el otro"⁴³. Desde esta perspectiva, los estudiantes son vistos como depositarios pasivos de la información que transmite el maestro y no como sujetos activos capaces de analizar críticamente, de cuestionar la información recibida y llegar a conclusiones propias.

Por otro lado, así como la educación no puede ser neutra, la evaluación de los estudiantes, la evaluación del propio sistema educativo y las reformas que de vez en vez se implementan, tampoco pueden ser neutras.

Los resultados de un estudiante dentro del sistema educativo determinará la función social que realizará en el futuro, según Carnoy "la escuela primaria elemental es la institución que se formó dentro de las estructuras económicas y sociales capitalistas para preparar a los individuos al desempeño de diversos papeles en esas estructuras... En general, la escuela premia a quienes son más deseables en las sociedades capitalistas desde el punto de vista de las instituciones económicas, sociales y políticas"⁴⁴.

⁴³ Freire, Pedagogía del Oprimido, op.cit., pp. 73

⁴⁴ Carnoy, op.cit., pp. 21

Con respecto a la evaluación del sistema educativo, está determinada por diferentes valores y criterios en "función de intereses de clases o grupos"⁴⁵. Y las reformas educativas están dadas por las necesidades que van surgiendo en el seno del proyecto de sociedad al que sirven⁴⁶.

c. Los Valores Inculcados en la Escuela

Entre los muchos valores sociales transmisibles en la escuela, trataremos rápidamente algunos de aquellos que en particular sirven al sistema social, político y económico que en estos tiempos "posmodernos" imperan⁴⁷. Algunos de estos valores son el individualismo, la competencia y la obediencia.

Para Berger y Luckman "el individualista surge como un tipo social específico que tiene al menos el potencial para peregrinar entre una cantidad de mundos disponibles y que, deliberada y conscientemente, se ha fabricado un yo con el material proporcionado por una cantidad de identidades disponibles"⁴⁸. El individualista se concibe como apartado del mundo, aunque inserto en él y cuya libertad es tal que puede hacer lo que quiera sin ninguna restricción mayor que la que le imponen sus capacidades y deseos.

⁴⁵ Freire, Paulo, "Educación y Calidad", en Freire, Paulo, Política y Educación, Siglo XXI ed., 1999, pp. 45

⁴⁶ Latapí, Pablo, Política educativa y Valores nacionales, Editorial Nueva Imagen, 1989, Séptima ed., pp. 40

⁴⁷ En la parte tres de esta tesis trataremos a profundidad el Estado actual.

⁴⁸ Berger, op.cit., pp. 213

Una sociedad compuesta por la suma de miles y millones de individualistas nos da como resultado una sociedad deshumanizada, en la cual priva la regla del: yo para mí y pase sobre quien pase. Esta situación da pie a la competencia, que norma el mercado de trabajo.

En la escuela existe un "culto a la competencia y la emulación", los estudiantes son libres de decidir si quieren o no trabajar y tener éxito⁴⁹. En la escuela, se inculca "progresivamente en los individuos el apetito burgués por el éxito personal"⁵⁰. El éxito que se puede obtener en la escuela, depende en mucho de la obediencia, hacer sin rechistar todo aquello que el maestro impone, debido a que la escuela está fundada en su mayor parte bajo el principio de la autoridad.

Tanto el espíritu de competencia como el saber obedecer, son indispensables en un mercado de trabajo reducido y una sociedad deshumanizada en la cual los seres humanos son fácilmente sustituibles entre sí sin el mayor miramiento. En la escuela por lo tanto no se enseña a pensar y resolver problemas sino a memorizar mecánicamente los contenidos impuestos por el maestro. Estos contenidos, se encuentran para la mayoría de los niños, totalmente alejados de su realidad, así que lo que se hace memorizar al estudiante está totalmente vacío de contenido.

En este tipo de educación, el maestro juega un papel importante como transmisor de estos valores ya que él mismo los vive con respecto a sus superiores. El

⁴⁹ Baudelot, op.cit., pp. 242

⁵⁰ Freire, Pedagogía del Oprimido, op.cit., pp. 191

sistema educativo no toma en cuenta la capacidad crítica y la experiencia de los profesores, cuando "media docena de especialistas que se consideran iluminados elabora o produce el paquete que deberá ser dócilmente seguido por los profesores, que para hacerlo deberán recurrir a las guías"⁵¹. Para Freire:

"Una de las connotaciones del autoritarismo es el total descreimiento en las posibilidades de los demás. Lo máximo que hace la dirigencia autoritaria es el remedo de democracia con que a veces procura oír la opinión de los profesores sobre el programa, que sin embargo ya está elaborado. En lugar de apostar a la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta a sus "propuestas" y a la evaluación posterior, para ver si el "paquete" fue realmente aceptado y seguido. ...es poco probable obtener la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada a la "guía" con que debe transferir a los educandos contenidos considerados como "salvadores"? Esta forma autoritaria de apostar a los paquetes (*muchas veces vacíos de contenido para los mismos educadores, por no corresponder a su propia realidad*) y no a la formación científica, pedagógica, política de los educadores y las educadoras revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la duda, el sueño, y anhela el inmovilismo"⁵².

Existen sin embargo grupos sociales en los cuales la educación es radicalmente diferente, la educación tzeltal por ejemplo, se resume en dos expresiones:

"...por una parte, que el niño sea único, que llegue a ser él; por otra, que se haga aguzado, que se ingenie y aprenda a resolver problemas por sí mismo. Por esto no se hace hincapié en que los niños memoricen nada, ni siquiera las oraciones o las

⁵¹ Freire, "Educación y Participación...", op.cit., pp. 80

⁵² Freire, "Educación y participación...", op.cit., pp. 81

largas fórmulas protocolares del saludo; lo que se escucha en un contexto, se aprende por asociación con ese contexto... Los valores que más resaltan a nuestros ojos occidentales en la educación tzeltal son el respeto a la individualidad de cada persona, el espíritu de servicio y el sentido solidario. Un maestro ladino observa: Estos niños son apáticos; no les interesa ganarle a sus compañeros. Lo que sucede es que valoran más el logro del grupo que la competencia individual"⁵³.

A comparación del ejemplo anterior sobre la educación tzeltal, en "cierto discurso neoliberal...lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto x de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Más que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede a la naturaleza misma del ser humano, programado para aprender, algo más serio y más profundo que adiestrarse"⁵⁴.

⁵³ Latapi, *Política educativa...*, op.cit., pp. 33

⁵⁴ Freire, "Escuela pública...", op.cit., pp. 121

CAPÍTULO 6: ALGUNOS MITOS DE LA EDUCACIÓN

Como vimos con la no neutralidad de la escuela, la educación que sirve para la reproducción de realidades sociales específicas, se sustenta en mitos, los cuales disfrazan su verdadera función.

Los mitos en los cuales se sustenta el sistema escolar tienen la misma función que los mitos generales de la sociedad con los cuales se mantiene el statu quo. Entre estos mitos tenemos por ejemplo:

"...todos son libres para trabajar donde quieran. Si no les agrada el patrón pueden dejarlo y buscar otro empleo. El mito de que este "orden" respeta los derechos de la persona humana y que, por lo tanto, es digno de todo aprecio. El mito que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos y, más aún, el mito de que el hombre que vende pro las calles, gritando: "dulce de banana y guayaba" es un empresario tanto cuanto lo es el dueño de una gran fábrica. El mito del derecho de todos a la educación cuando, en Latinoamérica, existe un contraste irrisorio entre la totalidad de los alumnos que rematriculan en las escuelas primarias de cada país y aquellos que logran el acceso a las universidades. ...El mito del heroísmo de las clases opresoras, como guardianas del orden que encarna la "civilización occidental y cristiana", a la cual defienden de la "barbarie". El mito de su caridad, de su generosidad, cuando lo que hacen, en cuanto clase, es un mero asistencialismo, que se desdobra en el mito de la falsa ayuda, el cual, a su vez, en el plano de las naciones, mereció una severa crítica de Juan XXIII. ...El mito de que la rebelión del pueblo es un pecado contra Dios... El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona..."⁵⁵.

⁵⁵ Freire, Pedagogía del Oprimido, op.cit., pp. 178

En la escuela, el mito de la neutralidad se sustenta en la idea de la educación laica: la creencia de que la enseñanza puede alejarse de todo tipo de cuestión política ya que sus problemas son meramente metodológicos y técnicos y por lo tanto, también los fracasos o éxitos de los estudiantes se podrán reducir a cuestiones únicamente técnicas y metodológicas⁵⁶. Los problemas económicos o familiares son externos a la escuela y por lo tanto, no le corresponde solucionarlos (aunque en algunas ocasiones quiera colaborar, como sucede con el sistema de becas para algunos "sobresalientes" estudiantes pobres). Si un alumno deserta de la escuela por estos motivos es "por motivos externos" a ella.

Un elemento importante para "servir a las demandas externas o a la apariencia de la independencia y de la neutralidad, es decir, disimular las funciones sociales que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarlas eficazmente"⁵⁷, es su aparente autonomía del resto del sistema social, aparente, por que finalmente, transmite la cultura de los grupos superiores de la sociedad, ignorando totalmente la cultura particular de los diferentes grupos sociales.

También contamos en la escuela con el mito de la igualdad, el mito de la meritocracia y el mito de la movilidad social ascendente, entre otros.

⁵⁶ Baudelot, op.cit., pp. 225

⁵⁷ Bourdieu, op.cit., pp. 229

El mito de la igualdad y el de la meritocracia de la escuela, son internos al sistema escolar, mientras que el mito de la movilidad social ascendente es externo y justifica la permanencia de los niños y jóvenes en la escuela, con la esperanza de llegar a ser más una vez concluidos los estudios.

El examen puede convertirse en legitimador de los mitos del sistema escolar ya que puede convertirse en el instrumento legitimador de la eliminación de aquellos que "no pudieron", los cuales son, casualmente, aquellos niños pertenecientes a los grupos sociales más pobres. Por medio del examen, la eliminación se somete a normas de igualdad escolar y a criterios técnicos y metodológicos, y por lo tanto, se vuelve indiscutible cuando un niño es excluido, de hecho, la eliminación por examen lleva al niño o al joven a una autoexclusión, convenciéndose a sí mismo de su inferioridad.

Por medio del examen, "se disimula la selección social bajo las apariencias de la selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmisión de las jerarquías sociales en jerarquías escolares"⁵⁸.

Develando los mitos de la escuela, podemos observar la contradicción entre su realidad y su representación ideológica, la cual a su vez, enmascara la realidad de la escuela y permite que sea llevada a la práctica.

⁵⁸ Bourdieu, op.cit., pps. 207

a. El mito de la Igualdad

Aparentemente, el sistema escolar asegura, para todos los que ingresan en él, un tratamiento semejante y una igualdad de oportunidades. Esto se ve reflejado en el programa único, en los parámetros y criterios de evaluación de conocimientos y comportamientos y en la "correspondencia entre el nivel alcanzado en el sistema escolar, la responsabilidad social y el status económico"⁵⁹.

Se supone que en un sistema escolar que trata de manera idéntica a todos sus integrantes, independientemente de su origen social, su origen cultural o geográfico, tiene el gran mérito de la igualdad de oportunidades y todos aquellos fracasos registrados en la escuela, no serán culpa del sistema escolar sino de la incapacidad del alumno para aprender, su flojera y su apatía. Con respecto a los problemas económicos o personales de un estudiante, la escuela no tiene nada que ver y por lo tanto, una beca o un desayuno escolar, subsanarían lo que la escuela, en un esfuerzo más de igualdad no tendría por qué arreglar.

Este tratar igual a todos es justamente la base de la desigualdad del sistema escolar debido a que no todos son iguales y por lo tanto, intentar homogeneizar, sin tomar en cuenta las múltiples diferencias, se convierte en un factor de desigualdad. Expliquémonos: para que hubiese una verdadera igualdad de las oportunidades educativas, sería necesario que se suprimiese la estratificación social, o en su defecto, diferenciar el sistema educativo según las características

⁵⁹ Labarca, op.cit., pp. 70

socio-económicas, culturales y geográficas de cada estudiante, en vías de alcanzar la equidad en las oportunidades.

El problema con respecto a la igualdad de la escuela, es precisamente que ésta no toma en cuenta las diferencias de riqueza, ingresos, escolaridad y ocupación, cultura y lengua de los padres, y en ese sentido, no toma en cuenta la realidad objetiva en que el niño se desenvuelve durante sus primeros años de vida. En este sentido, según Luckman, la socialización del niño en la escuela (socialización secundaria) será deficiente, la realidad vivida en la escuela, los contenidos de la enseñanza y lo métodos de transmisión de conocimientos, no estarán acordes con la realidad del niño. Resultado, la aparente igualdad de la escuela es un mito mientras no se tomen en cuenta las realidades particulares de los estudiantes.

b. La Meritocracia

La apariencia de igualdad en el sistema escolar permite construir el mito de la meritocracia escolar. El mérito escolar dice que aquellos que son más capaces, son los que tendrán las mejores oportunidades de ascender en la jerarquía escolar, y por lo tanto, en la social.

La meritocracia escolar toma en cuenta únicamente el mérito individual a partir de lo cual argumentan que los individuos independientemente de su origen socio-

económico o cultural, tienen las mismas oportunidades de movilidad social ascendente.

Podemos observar sin embargo, que esa igualdad realmente no existe, "muchachos igualmente dotados por la naturaleza son orientados diversamente desde sus comienzos y de modo irremediable la mayoría de las veces, según la desigualdad de su condición de origen social"⁶⁰. Los niños que no avanzan en la escuela como "deberían" reciben desde muy pequeños el "estigma de fracasos y se les destina a los trabajos que requieren poca destreza y originalidad, sencillamente por haber sido incapaces de triunfar en las pruebas y ejercicios escolares"⁶¹, los cuales están totalmente alejados de su contexto y su interpretación del mundo. ¿Cómo esperamos que un niño al que se le habla de flores, cuando sólo conoce el lodo, "triunfe" en la escuela, si no entiende de lo que se habla?

Aún así, la selección según méritos deja la responsabilidad de la capacidad al individuo y por lo tanto, libera totalmente de responsabilidad a la estructura del sistema. Si una persona está convencida de que no es capaz (si ya recibió el estigma de fracaso y se convenció de ello), simplemente no será capaz de ver que hay problemas estructurales en el sistema escolar por los que no logró ascender en su escala. Esta situación se reproduce a la sociedad en general: una persona

⁶⁰ Azevedo, op.cit., pp. 217

⁶¹ Carnoy, op.cit., pp. 25

que se cree incapaz (estigma que adquirió en la escuela desde pequeña), simplemente será incapaz de rebelarse ante un sistema social injusto.

La institucionalización de la meritocracia es uno de los mejores medios para ejercer el control social, argumentando que los que son más, son aquellos que tuvieron las características necesarias (el famoso coeficiente intelectual, por ejemplo) para llegar a la cima de la sociedad. Los que no, quedan convencidos de su inferioridad y por lo tanto, de la justicia del sistema.

c. El mito de la Movilidad Social

La meritocracia escolar, nos ayuda a sustentar el mito de la movilidad individual, socialmente ascendente. Este es uno de los mitos de mayor trascendencia para sostener el sistema escolar, ya que la idea de que estudiando, independientemente del origen social al que se pertenece, se tiene la posibilidad de llegar a la cima de la pirámide social es uno de los argumentos que legitiman la desigualdad y la injusticia en nuestras sociedades actuales. El clásico argumento: "si es pobre es porque quiere, por flojo, porque no estudió".

Para mantener vivo este mito, para darle credibilidad, es indispensable que de vez en vez algún individuo aislado goce de la ventaja de la movilidad social ascendente. Este hecho, "garantiza la estabilidad social mediante la selección

controlada de un número limitado de individuos, por otra parte modificados por y para la ascensión individual"⁶², por medio de la adaptación a la ideología escolar.

El sistema escolar a través del sistema meritocrático logra convencer a los "desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos", de esta manera, "en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares, la Escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada", sino legitimar la exclusión de aquellos que desde un inicio estaban excluidos. Para el capitalista, el tiempo que debe durar la enseñanza de aquellos destinados a los grupos sociales más bajos de la sociedad, es "el tiempo que necesita para que los excluidos se persuadan de la legitimidad de su exclusión", de esta manera, garantiza su pasividad e imposibilita que el excluido vea su exclusión como una cuestión sistémica, lo que daría pie a resistencias y rebeldías⁶³.

⁶² Bourdieu, op.cit., pp. 225

⁶³ Bourdieu, op.cit., pps. 267-269

CAPÍTULO 7: LA RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON EL MERCADO

Así como hemos visto que el aparato escolar está inserto en un contexto histórico, político y cultural determinado, también tenemos que tomar en cuenta su inserción en determinada estructura económica, "que en última instancia impregna, permea y determina... todo el andamiaje económico de la sociedad, por lo cual no puede sustraerse en ningún instante, ni a su tutelaje ni a la poderosa influencia difusa de su medio abstracto"⁶⁴. Esta relación directa entre la educación y el sistema económico se da en todos sus niveles: la producción de la riqueza, los requerimientos de fuerza de trabajo, la distribución del ingreso⁶⁵, etc.

Aún así, una de las funciones esenciales del sistema de enseñanza es disimular esta estrecha correspondencia, e incluso, su función de legitimación del orden económico establecido (al igual que con el político, como vimos anteriormente), bajo la idea de su función meramente técnica que en este caso es la producción

⁶⁴ Carrillo, op.cit., pp. 10

⁶⁵ Anteriormente sostuve que la movilidad social ascendente era uno de los mitos de la educación, y ahora sostengo que el nivel de educación, en muchos casos, determina también el ingreso de las familias. Esto puede ser una contradicción aparente, sin embargo, quedará aclarada posteriormente cuando me refiera a las dos redes de escolarización en las cuales se divide a los individuos con base principalmente a su origen social. Si tomamos en cuenta esto, aquellos con mayor educación y con aquel tipo de educación que en efecto permite la percepción de mayores ingresos económicos, serán los que desde un inicio provenían de familias acomodadas y no los niños que provienen de familias pobres. Debido a esto es que afirmo que ingresar a la escuela y mantenerse en ella durante alguna cantidad de años, no lleva la movilidad social ascendente. "Es necesario tener en claro al respecto que al examinar el número promedio de años de estudio tanto de los jefes como del conjunto de los miembros del hogar ocupados, se advierte un alto grado de correspondencia entre la distribución del ingreso y la distribución de la educación. Es decir, a mayor nivel de educación, mayor nivel de ingresos percibidos. Lamentablemente, el 80% de los jóvenes urbanos proviene de hogares en que los padres presentan un capital educativo insuficiente (menos de 10 años de estudio) y de un 60% a un 80% de ellos no alcanza el umbral educativo básico para acceder al bienestar, que actualmente exige, dependiendo de los países, alrededor de 12 años de estudio. Esto significa que aproximadamente entre el 48% y el 64% de los jóvenes latinoamericanos de zonas urbanas ven restringidas sus oportunidades futuras ya en su hogar de origen —siendo la más crítica la situación de los jóvenes que viven en áreas rurales" (CEPAL, panorama social de América Latina, 1997, p. 59, en Hopenhayn, Martín, Ernesto Ottone, El Gran Eslabón, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular 575, Buenos Aires, Argentina, 2000, pp. 85).

de sujetos (objetos) con la calificación técnica necesaria para insertarse en el mercado de trabajo. La escuela, en su relación con el mercado, se encarga de producir y garantizar individuos calificados y en este sentido, adaptados a las demandas de la economía⁶⁶. En consecuencia, la escolarización, combinada con los imperativos del mercado, conduce a los puestos determinados por la división social del trabajo.

La escolarización, según Baudelot y Establet, "define los límites dentro de los cuales se pondrán en juego los mecanismos de reparto de los individuos en los diferentes puestos de la vida activa, y en particular los mecanismos del trabajo, donde en apariencia no circulan más que individuos"⁶⁷, eso sí con los límites que les impone su origen social, ya que desde los primeros años de la escuela se determina si es que un niño tiene "cualidades de mando y de competencia intelectual" o capacidades limitadas que lo llevan (según la meritocracia escolar) a funciones técnico-especializadas y mecánicas.

Ahora bien, siguiendo esta idea uno de los conceptos fundamentales para explicar esta relación entre la economía y la educación, es el concepto de capital humano. En un sentido estrictamente económico la función de la educación debe ser formar al capital humano necesario para la producción, debido a esto le dedico un apartado a la definición del concepto.

⁶⁶ Bourdieu, op.cit., pp. 221

⁶⁷ Baudelot, op.cit., pp. 112

a. El Capital Humano

El concepto de capital humano se fundamenta teóricamente, en el funcionalismo postkeynesiano y en la teoría marginalista⁶⁸. Desde el punto de vista del capital humano, la educación deja de ser un objeto pasivo para convertirse en un elemento dinámico de desarrollo. Desde esta perspectiva, la educación es fuente directa de crecimiento económico y reditúa tanto en lo social como en lo individual, en este caso, la educación ya no es un mero objeto de consumo suntuario y deleite individual, sino que se convierte en una inversión. Sin embargo, no toda inversión en educación es productiva, para que lo sea, la educación debe transmitir "habilidades, conocimientos y atributos adquiridos por el hombre y capaces de aumentar la capacidad de trabajo"⁶⁹, debe ser capaz de satisfacer directa o indirectamente las necesidades del trabajo productivo, por ejemplo, el hecho de que un mecánico sepa historia mundial, no lo va a hacer rentable, lo que le va a dar la rentabilidad es que sepa de motores, por lo tanto, en los términos del capital humano, la educación deja de ser una inversión en el momento en que se gasta enseñando a un ingeniero o un mecánico o un obrero maquilador algo de historia, música o literatura, sin embargo, estas enseñanzas tienen una finalidad ideológica y política indispensable para adecuar a las personas al sistema social en el que están insertas, como vimos anteriormente. Los capitalistas, se dieron cuenta que la escuela era una inversión redituable en cuanto a que creaba fuerza

⁶⁸ Finkel, Sara, "El Capital Humano, concepto ideológico", en Labarca Guillermo, et.al., La educación burguesa, Nueva Imagen, 1989, 7ª edición, pp. 268

⁶⁹ En Finkel, op.cit., pp. 278

de trabajo moderna y al mismo tiempo, individuos resignados, pasivos y fácilmente adaptables a los cambios tecnológicos y sociales.

Desde la perspectiva del capital humano, la educación tiene por objeto y fin aumentar la productividad de la fuerza de trabajo, para de esta manera ser redituable al capital (mayor velocidad en el trabajo, posibilidad de utilizar máquinas complejas que disminuyan la mano de obra humana, etc.). En este sentido, la educación tiene un valor de cambio en el momento en que se le apareja con las necesidades de fuerza de trabajo, lo cual está en función de la división técnica y social del trabajo. La educación, entonces, contribuye a mantener el dominio del capital y refuerza la división existente entre el trabajo intelectual y manual, entre decisión (el que manda) y producción (el que produce obedeciendo), etc.

La enseñanza escolar formal es parte integrante de las características del crecimiento en el modelo de desarrollo capitalista, veamos que el Estado es el proveedor de inversión infraestructural para la expansión del sector privado, dentro de la cual se encuentra la fuerza de trabajo especializada. Por otro lado y dado que el objetivo de este modelo es acumular capital por acumularlo –para producir bienes de cambio y no de uso–, la escuela no sólo es una inversión que genera capital humano rentable, sino que mantiene ocupados a los jóvenes en edad productiva que no tienen posibilidades de acceder al mercado de trabajo y refuerza la jerarquía de puestos ocupacionales⁷⁰.

⁷⁰ Mientras más años permanece una persona en la escuela y más títulos académicos obtiene, mayores posibilidades de encontrar trabajo. Dentro del sistema educativo mexicano por ejemplo, no es lo mismo salir a

A medida que el sistema educativo se expande frente al desempleo, la gente compite por un limitado incremento de empleos adquiriendo mayores cantidades de instrucción escolar, ya que ésta es la que le proporciona las funciones educacionales⁷¹. Por lo general, el valor mercantil de un egresado de primaria será tan bajo que sus posibilidades estarán o en el desempleo, o en trabajos de baja calificación y productividad.

Desde esta concepción que estamos estudiando, el periodo que una persona pasa en la escuela sirve por un lado, para convertir a la persona en mercancía y poder integrarse al mercado laboral (en el mejor de los casos) y por otro lado, para inculcar una cultura e ideología determinadas para que los individuos se adecuen al sistema socio-político-económico en el que están insertos. De esta manera, "la escuela es un instrumento homogeneizador de la sociedad, homogeneizador desde el punto de vista de la distribución de los individuos en las distintas tareas productivas, proporcionándoles al mismo tiempo un lugar definido en la estructura social, lugar que permite privilegios y explotación, dándoles por una parte la justificación de la estructura y la aceptación de esa justificación"⁷².

los 15 años de una secundaria técnica con un diploma en electrónica, lo cual sumando los 6 años de primaria y 3 de secundaria nos da 9 años de enseñanza general; que, terminando la misma secundaria técnica, a la misma edad, ingresar a un conalep durante otros tres años y obtener además del diploma en electrónica, el título de técnico en electrónica, lo cual da un total de 12 años de estudio. Y es mucho más fácil aún conseguir el mismo empleo si en lugar de ingresar al conalep, el muchacho de 15 años ingresa al politécnico y después de 7 años más de estudio, o sea a los 22 años, sale con el título de ingeniero en electrónica.

⁷¹ Carnoy, op.cit., pps. 306-307

⁷² Labarca, op.cit., 78

En el estado actual del capitalismo, del cual hablaremos en el siguiente capítulo, el capital humano es una larga fila de trabajadores altamente calificados pero sin empleo, situación que produce crisis. La propuesta de la OCDE sobre "Políticas de Crecimiento Educativo", plantea como una de sus conclusiones la necesidad de una síntesis de los tres métodos más importantes de planificación: el de Recursos Humanos, el de la Demanda Social y el de Costo/Beneficio⁷³. Los tecnócratas de la modernidad decidieron que la finalidad del sistema escolar es responder de manera óptima, en calidad y cantidad, y al menor costo, a la "demanda técnica de educación, es decir, a las necesidades del mercado de trabajo" para lo cual deciden "sustituir una enseñanza de cultura, destinada a formar hombres con gusto, por una enseñanza capaz de producir bajo pedido y en el tiempo requerido especialistas a la medida"⁷⁴.

Para lograr esto, el sistema educativo deberá institucionalizar un estrecho vínculo con la dinámica de los mercados de trabajo, "incorporando como coagente al sector empresarial y contribuyendo significativamente a la movilidad ocupacional de los sectores más rezagados. Esto implica expandir posibilidades de acceso al empleo productivo a través del mérito⁷⁵ y disminuyendo la actual segmentación en la calidad de la educación"⁷⁶. Por otra parte y según cálculos de la CEPAL, resulta más barato invertir en recursos humanos dentro de la educación formal que tener que hacerlo más tarde en

⁷³ En Finkel, op.cit., pp. 297

⁷⁴ Bourdieu, op.cit., 233

⁷⁵ Ya analizamos en un apartado anterior, la meritocracia escolar y su funcionamiento.

⁷⁶ Hopenhayn, op.cit., pp. 93

programas de capacitación en el empleo. Según la CEPAL "los programas de educación para adultos, que buscan suplir cuatro años de educación secundaria, aún reduciendo el ámbito de formación, entrañan costos que en general duplican, triplican y a veces quintuplican los costos de cursos regulares de enseñanza media"⁷⁷, en este documento se señala además, que entre todas las variables que inciden en el rendimiento educativo de un niño, se encuentra el clima educacional de la familia, principalmente, los años de escolaridad de los padres.

b. División Social del Trabajo

Dentro de toda sociedad, se da la división social del trabajo, ésta depende en mucho del grado de desarrollo en que se encuentre dicha sociedad. Como vimos en la parte uno, en una sociedad prehistórica la división del trabajo es mínima y las sociedades se dividen en dos grupos (hombres y mujeres, por ejemplo) estrechamente relacionados pero con funciones muy definidas.

En sociedades como las actuales, la división social y la repartición del trabajo, debido a los muy distintos grados de especialización que se necesitan, se da en diferentes niveles, y según las "posiciones ocupadas en el conjunto de las relaciones sociales, la persona o el grupo social se habilitan para el conocimiento de ciertas legitimaciones, y en la medida en que fracciones de conocimiento social

⁷⁷ CEPAL, Rol Estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad, Santiago de Chile, abril de 1996, pp. 3

presuponen relaciones especializadas y actores especialistas, tanto más son delimitadas regiones de conocimiento no accesibles a una gran parte de las personas comunes... La tipología de los que saben y de los que no saben, así como el conocimiento que se supone ha de pasar de unos a otros es cuestión de definición social: tanto el saber como el no saber se refieren a lo que es definido socialmente como realidad, y no a ciertos criterios extra-sociales de validación cognoscitiva"⁷⁸.

Sin embargo, a pesar de las muchas divisiones sociales y productivas, podemos agruparlas en dos grupos: aquel grupo destinado a la labor intelectual y el grupo destinado a la labor manual. En el capitalismo el trabajo intelectual es considerado superior al trabajo manual y por lo tanto, el primero está destinado para las clases dirigentes. Puedo decir que la escuela dentro del sistema capitalista de producción, contribuye a reproducir esta división del trabajo intelectual y manual, y mantiene inalterada la división de los grupos sociales, "tomando en cuenta el estado de desarrollo de las fuerzas productivas"⁷⁹.

Por otro lado, existe una gran disparidad entre la cantidad de personas que obtienen algún título escolar y por lo tanto que demandan su ingreso al mercado laboral, y las oportunidades de empleo. Esta situación según Latapí genera problemas de fondo en la enseñanza técnica, ya que hoy nos inserta en la

⁷⁸ Berger y Luckmann, en Barreiro, op.cit., pp. 117

⁷⁹ Baudelot, op.cit., pp. 9

solución de problemas estructurales por un lado y de problemas de política administrativa por el otro.

"El déficit de empleo está provocando un fuerte desequilibrio entre la educación y la estructura ocupacional. El exceso de egresados del sistema educativo permite a los empleadores contratar a personas con niveles de escolaridad más altos que los estrictamente requeridos para los puestos disponibles. Y este fenómeno acarrea una devaluación de la educación respecto a su valor en el mercado de trabajo, devaluación que se desplaza de arriba abajo y afecta, sobre todo, a las personas de menor escolaridad"⁸⁰.

Aceptando los postulados de este capítulo, sobre la formación del ser humano para convertirlo en capital, es decir en mano de obra calificada capaz de producir según las necesidades de producción, y aceptando que en el sistema capitalista el trabajo está dividido principalmente en trabajo intelectual (de élite) y trabajo manual o mecánico es que he retomado la teoría sobre las dos redes de escolarización existentes en el sistema capitalista que desarrollo en el siguiente capítulo.

⁸⁰ Latapí, Política educativa..., op.cit., pp. 66

CAPÍTULO 8: LAS DOS REDES DE ESCOLARIZACIÓN

A medida que la organización de la sociedad se hace más compleja y se divide en distintos grupos, surgen para atender sus necesidades específicas, una gran variedad de tipos de escuelas, las cuales podemos agrupar en dos grandes grupos: escuelas especializadas para la formación de profesionales en el dominio de actividades intelectuales (científicas, literarias y artísticas), la red que para Baudelot y Establet se denomina Secundaria-Superior (SS); y de actividades de base manual o mecánica, la red que los mismos autores denominan Primaria-Profesional (PP).

Esta división, se encuentra determinada principalmente por la división social del trabajo, principalmente la división entre trabajo intelectual y trabajo manual, en este sentido, la función de la escolarización en el sistema capitalista es repartir a los individuos en los puestos de la división social del trabajo, según su origen social, ya sea del lado de los que mandan o del lado de los que son mandados, en términos que ya no están muy de moda en nuestros días, del lado de los explotados o del lado de los explotadores.

Las dos redes de escolarización existentes, se encuentran claramente diferenciadas y herméticas desde el inicio de la escuela primaria. Para Baudelot y Establet⁸¹ "estas dos redes se realizan en la forma siguiente⁸²:

⁸¹ Baudelot, op.cit., pp. 83

1. La red primaria profesional (PP) tiene como base las clases del final de estudios primarios y los sextos de transición, continúa por las clases prácticas, los colegios de enseñanza técnica y el aprendizaje sobre el terreno. 2. La red secundaria superior (SS) tiene como base los sextos clásicos y los modernos I (o moderno largo); y continúa después por el tercero por el segundo ciclo que conduce al bachillerato. 3. Estas dos redes no están ligadas entre sí más que mediante estrechas y frágiles pasarelas que no conciernen más que a individuos, en el sentido PP-SS; y en el sentido SS-PP mediante la eliminación precoz de los mal orientados.

Las diferencias de profesión de los padres, de modos de vida y de fortuna en la familia, son algunos de los elementos principales que determinan la orientación hacia una u otra red de escolarización; ya sea a la educación primaria y técnico-profesional, de un lado, estrechamente limitada por su brevedad y destinada a los oficios manuales (este ciclo educativo comienza a los 5 ó 6 años y termina a los 13 o 15 y en casos extremos a los 18 años), o a la educación secundaria y superior, destinada a las profesiones "liberales" (ciclo escolar que va de los 4 ó 5 años hasta los 23, aunque en ocasiones inicia desde los 2 ó 3 años y/o termina hasta los 27 ó 28 años)⁸³.

⁸² La descripción de Baudelot y Estabiet se establece según el sistema francés de escolarización, sin embargo lo que retomo es la concepción teórica acerca del funcionamiento de todo sistema escolar capitalista. En México, por ejemplo, tenemos un sistema escolar que nos lleva también a lo que podríamos considerar una red primaria-profesional (la educación que llega a los cecyts, conaleps, etc. o que se queda en las secundarias técnicas) y la red secundaria-superior (aquella que pasando por el bachillerato "liberal" de las preparatorias lleva a la universidad y a los posgrados).

⁸³ Azevedo, op.cit., pp. 214

En general, y según cifras de Baudelot y Estabiet, los niños quedan repartidos en las dos redes de escolarización en un porcentaje de 75 para la red técnico-profesional y 25 para la red científico-humanista.

Mientras que un hijo de obrero tiene 54 posibilidades en 100 de ser escolarizado en PP y solamente 14 de serlo en SS, un hijo de burgués tiene 54 oportunidades en 100 de ser escolarizado en SS y sólo 14 de serlo en PP. Esto quiere decir que los hijos de la burguesía tienen tantas oportunidades de ser escolarizados en SS como los hijos de la clase obrera de ser escolarizados en PP. Lo que equivale a afirmar que los hijos de la clase obrera tienen tan pocas oportunidades de ser escolarizados en SS como los hijos de la burguesía de ser escolarizados en PP. ...Por otra parte se constata que las probabilidades de escolarización de los hijos de las clases llamadas medias (empleados, patrones de la industria y el comercio) en SS y PP son muy cercanas: .33 y .27 para los empleados y .27 y .35 para los patrones (pequeños y grandes). Lo que demuestra claramente que no existe una escolaridad específica, propia de la clase media⁸⁴.

La educación media tiene también sus dos modalidades: la modalidad técnico-profesional para aquellos estudiantes de la primera red que se especializarán como técnicos medios de la industria, con una formación especializada (aquellos que continúan su escolarización hasta los 18 años); y la modalidad científico-humanística, que únicamente es una fase de tránsito hacia la educación superior (que terminará entre los 23 y los 27 ó 28 años), sin embargo, Según Hopenhayn y Ottone, "la masificación le está haciendo perder su carácter de puente hacia la

⁸⁴ Baudelot, op.cit., pp. 76

élite, y hoy en la región sólo uno de cada tres estudiantes de la enseñanza media accede a la universidad"⁸⁵.

Las diferencias entre las dos redes "se organizan de manera sistemática alrededor de cuatro oposiciones principales: 1. La red PP está dominada por su base (el elemento primario) y la red SS por su fin (el elemento superior); 2. Las prácticas escolares de la red PP son prácticas de repetición, de insistencia y machaqueo, mientras que las prácticas de SS son prácticas de continuidad, progresivamente graduadas; 3. Mientras que la red PP tiende ante todo a ocupar, a cuidar a sus alumnos de la manera más económica y menos directiva posible, la red SS funciona en base a la emulación y a la selección individual; y, 4. En tanto que la red PP coloca en primer plano la observación de lo concreto a través de la lección de cosas, la red SS reposa en el culto del libro y de la abstracción... en la formación cultural-científica"⁸⁶.

a. Construcción e Importancia del Lenguaje

La comprensión del lenguaje, es fundamental en cualquier tipo de relación humana, el lenguaje se origina, siguiendo a Berger y Luckmann, en la vida cotidiana e independientemente de la situación específica en que los individuos se encuentren, conserva su "arraigo en la realidad de sentido común de la vida

⁸⁵ Hopenhayn, op.cit., pp. 45

⁸⁶ Baudelot, op.cit., pp. 116

cotidiana. Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje me presenta como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo. El lenguaje me obliga a adaptarme a sus pautas. El lenguaje me proporciona una posibilidad ya hecha para las continuas objetivaciones que necesita mi experiencia para desenvolverse. Dicho de otra forma, el lenguaje tiene una expansividad tan flexible como para permitirme objetivar una gran variedad de experiencias que me salen al paso en el curso de mi vida. El lenguaje también tipifica las experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes⁸⁷.

El lenguaje es de hecho el principal instrumento, el más importante, de la socialización y de la formación de la conciencia individual. Al adquirir un lenguaje X, el individuo está internalizando la sociedad como una realidad y al mismo tiempo va construyendo su propia identidad. Cuando un niño nace y hasta una edad X, su realidad, el mundo en el que está inserto, se limita a la familia, es en ese medio donde el niño aprehende el lenguaje, el cual está determinado por la definición del mundo del medio social al que pertenece. En términos de Berger y Luckmann, el primer proceso de adquisición de lenguaje y aprehensión de la realidad en términos de ese lenguaje, se denomina socialización primaria, por medio de la cual el niño se convierte en miembro de la sociedad.

⁸⁷ Berger, op.cit., pp. 57

Durante la socialización primaria, el niño internaliza el mundo porque se identifica con él y con las personas que lo rodean, quienes son (en términos de Berger y Luckmann) sus otros significantes; cuando el niño se identifica con otros en la socialización primaria, se autoidentifica él mismo y va adquiriendo su identidad. "La socialización primaria, crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos, a los roles y actitudes en general"⁸⁸.

Después de la socialización primaria, todos los procesos de socialización son secundarios, en estos, se trata con un individuo ya formado, por lo tanto, cuando una socialización secundaria se contrapone con la socialización primaria, el individuo tenderá a preservar la identidad y la realidad de la primera socialización y a desechar, o a integrarse sólo parcialmente en la segunda realidad que se le presenta. En este caso, "existe un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo resolver en los diferentes casos"⁸⁹.

"La socialización secundaria es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. ...Podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando estos directa o indirectamente

⁸⁸ Berger, op.cit., pp. 168

⁸⁹ Berger, op.cit., pp. 177

arraigados en la división del trabajo"⁹⁰. La socialización secundaria requiere de la adquisición de un lenguaje determinado, según el rol, pero este lenguaje siempre será más fácil de adquirir si coincide en lo fundamental con el lenguaje adquirido en la socialización primaria.

Podemos decir pues, que la educación escolar se inscribe dentro de procesos de socialización secundaria y por lo tanto, su éxito, dependerá fundamentalmente de su congruencia con la socialización primaria, y en ese sentido, el lenguaje que se utilice en la educación escolar, tiene que estar acorde al lenguaje utilizado por los niños en sus casas, si no es así, la comprensión de lo transmitido en la escuela se dificulta mucho e incluso se vuelve imposible.

De lo anterior podemos deducir que un sistema de enseñanza sólo puede llevar a cabo su función si se dirige a estudiantes "dotados del capital lingüístico y cultural que este mismo sistema presupone y consagra sin que nunca sea expresamente exigido ni metódicamente transmitido"⁹¹. Según Bourdieu y Passeron:

Es pues, en la distancia del dominio práctico del lenguaje transmitido por la educación primera, al dominio simbólico exigido por la escuela, y al mismo tiempo en las condiciones sociales de la adquisición más o menos completa de este dominio verbal, donde reside el principio de las variaciones de la relación con el lenguaje escolar, relación reverencial o franca, tensa o relajada, imitada o familiar,

⁹⁰ Berger, op.cit., pp. 174

⁹¹ Bourdieu y Passeron, op.cit., pp. 150

enfática o temperada, ostentatoria o mesurada, que es uno de los signos distintivos más seguros de la posición social del que habla⁹².

En la escuela, se ejerce una forma de dominación "mediante la cual se imponen formas de lenguaje oral y escrito que valen como ortodoxas. Los dialectos que funcionan como lenguajes de cancillería de una asociación política... se convierten en su forma de lenguaje y escritura ortodoxa"⁹³.

b. La Comunicación Escolar

El lenguaje es pues un instrumento técnico "indisociable de los contenidos que transmite, de los que excluye y de los significados que designa. Los niños de las clases populares no se tropiezan con el discurso escolar porque éste sea solamente —en cuanto a sintaxis y a su vocabulario— más complejo, más refinado, más rígido que el de su clase, ellos tropiezan ante ese discurso porque no les dice nada. No tiene sentido para ellos,

...ese discurso no les dice nada porque no habla de ellos, ni de sus condiciones materiales de existencia, ni de su experiencia concreta de todos los días... no pueden reconocerse en esas casas rústicas o en esos jardines apacibles que forman el cuadro de los libros de lectura. La vida real de sus padres, con su cansancio y sus tensiones, sus desesperaciones y su encarnizamiento, su incertidumbre y su temor al futuro, su lucha cotidiana, su incomodidad y sus locales exiguos y sobrepoblados, no pueden reconocerse en esas imágenes

⁹² Bourdieu y Passeron, op.cit., pp. 169

⁹³ Weber, op.cit., pp. 172

tranquilizadoras de una familia pequeñoburguesa con dos niños, segura del porvenir y disfrutando, en el jardín, la frescura de la noche, el perfume de la rosa que renace o el placer de la pipa. Aún cuando se les diera el código –se les da- el texto sería igualmente indescifrable: traducido al francés, un texto hebreo sigue siendo un texto hebreo y habla de hebreos y no de franceses”⁹⁴.

En una educación de este tipo, no puede existir el diálogo (en términos de Freire, 1979)⁹⁵, sino una pura y llana transmisión de contenidos. El plan de estudios y el lenguaje de las escuelas primarias acentúan procesos de socialización a partir de lenguajes, valores y normas que son comprensibles sólo para aquellos niños que provienen de núcleos sociales en los cuales se manejan los “códigos cultos y correctos”, determinados por los grupos instalados en ese momento en el poder; pero, para todos los niños que no manejan en su núcleo social (o desde su socialización primaria) ese mismo código de lenguaje y ético, lo transmitido en la escuela se vuelve incomprensible, por lo tanto, se propicia su eliminación. En los sistemas escolares se enseña a los niños que lo correcto es hablar como lo hacen los libros y por lo tanto, la única cultura legítima es la cultura de los libros.

Hay que decir entonces, que la educación de una sociedad, o de un grupo social determinado dentro de una sociedad “deja de estar siendo –y ya no es ahora- si se encuentra determinada por las transformaciones, que se realizan en otra sociedad

⁹⁴ Baudelot, op.cit., pp. 209

⁹⁵ Al basarse en el amor, la humildad y la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción bancaria de la educación. (en Freire, 1979;105).

(o en otro grupo social) de la cual dependen. La educación importada, manifestación de la forma de ser de una cultura alienada, es una mera superposición a la realidad de la sociedad importadora. Esta educación, que deja de ser porque no está siendo, en relación dialéctica con su contexto, no tiene fuerza de transformación de la realidad"⁹⁶ sino que por el contrario, fomenta la pasividad de los individuos, la autoconciencia de su ilegitimidad y el deseo de llegar a ser como aquel que sí es legítimo.

Dentro de una sociedad determinada el grupo social dominante impone sus parámetros lingüísticos, sus códigos éticos y sus maneras aprehender y pensar el mundo en las escuelas, debido a lo cual, los niños que no pertenecen a ese grupo social, son eliminados de la escuela u orientados debido a "su inferioridad" a las escuelas de enseñanza técnica, donde se aprehenden destrezas y no son necesarios los códigos del lenguaje culto.

Según Bourdieu y Passeron:

"la lengua burguesa sólo puede ser adecuadamente manejada por aquellos que, gracias a la Escuela, han podido convertir el dominio práctico, adquirido por familiarización en el grupo familiar, en aptitud de segundo grado para el manejo casi culto de la lengua. Dado que el rendimiento informativo de la comunicación pedagógica está siempre en función de la competencia lingüística de los receptores, la desigual distribución entre las diferentes clases sociales del capital lingüístico escolarmente rentable constituye una de las mediaciones más ocultas

⁹⁶ Freire, Paulo, ¿Extensión o comunicación?, La concientización en el medio rural, Siglo XXI editores, 1999, pp. 98

por las cuales se instaura la relación entre el origen social y el éxito escolar, incluso si este factor no tiene el mismo peso según la constelación de factores en la que se inserta y, por consiguiente, según los distintos tipos de enseñanza y las distintas etapas del cursus. El valor social de los distintos códigos lingüísticos disponibles en una sociedad dada en un momento dado del tiempo depende siempre de la distancia que les separa de la norma lingüística que la Escuela logra imponer en la definición de los criterios socialmente reconocidos de la corrección lingüística⁹⁷.

Digamos pues, que la lengua correcta impuesta a los niños de los grupos sociales no dominantes en las escuelas primarias "reprime inmediatamente todo aquello que pudiera aparecer como la expresión espontánea de su mundo y de su vida; todos estos intentos son inmediatamente reprimidos y señalados como faltas: palabrería vulgar, lenguaje incorrecto"⁹⁸. La falta de congruencia entre su mundo y la escuela, los condena a la exclusión.

c. La Red Escolar Técnico-Práctica

Esta es la red escolar que Baudelot y Establet denominan Primaria Profesional o PP, el destino de más o menos el 75% de la población escolar de entre 13 y 15 años, que ha terminado su primaria⁹⁹, es la formación técnico-práctica que en las

⁹⁷ Bourdieu y Passeron, op.cit., pp. 167

⁹⁸ Baudelot, op.cit., pp. 215

⁹⁹ Ya vimos también que es desde el primer año de primaria donde comienza a orientarse a los niños hacia una u otra red de escolarización, en mucho por el lenguaje y los contenidos vacíos para la mayoría, por no corresponder, por no tener ninguna congruencia con la realidad objetiva en la que construyen su propia

escuelas se ofrece con la finalidad de preparar la fuerza de trabajo especializada o calificada, conservando al mismo tiempo, la estructura social sin ninguna modificación. El objeto y el fin de esta red es la producción, el trabajo manual de los obreros calificados, de los empleados de bajo nivel y los asalariados agrícolas.

Esta educación escolar está orientada no a formar literatos o personas que manejen lenguajes científicos y sean capaces de grandes disertaciones; sino únicamente capacita a los futuros trabajadores para que tengan la posibilidad de escribir cartas, llenar fichas, constituir expedientes, hacer reclamaciones, redactar informes, manejar máquinas, etc. En estas escuelas, la cultura inculcada es fabricada a partir de "subproductos empobrecidos, planos, vulgarizados, de la cultura inculcada en la red SS"¹⁰⁰, la cual veremos a detalle más adelante. Se considera que los niños y jóvenes adiestrados para el trabajo manual, no pueden hablar con seriedad de los problemas de la desigualdad social, de las condiciones de trabajo de los empleados, de los maquiladores, de los agricultores, etc., que no son capaces de hablar de la sexualidad, del racismo. Con respecto a todos estos temas sólo se les ofrecen máximas morales y éticas en términos de lo que está bien y lo que está mal, lo que puede y lo que no puede hacerse, no se les incita a

identidad. Al mismo tiempo, claro, intervienen factores diversos como la pobreza, la necesidad de comenzar a trabajar lo más rápido posible, la desnutrición, etc. Sin embargo, a pesar de estos factores externos, si la escuela adecua sus procedimientos, lenguajes y contenidos a las realidades de cada uno de los niños, según grupo social o étnico, que tomara en cuenta, lo que Freire denomina como "la investigación de el tema generador del pueblo", estos se sentirían identificados y quizá hasta pensarían que la escuela no es una pérdida de tiempo; se capacitarían al mismo tiempo que analizan la realidad, que estudian su situación y el contexto de esa situación, que son capaces de proponer transformaciones al mundo. Pero bueno, esto ya es otro tema.

¹⁰⁰ Baudelot, op.cit., pp. 138

la disertación, al análisis, a la duda, a la formulación de conclusiones propias y con esto se fomenta su "pretendida irresponsabilidad social y apoliticidad".

Este es el motivo por el que los programas de las escuelas de formación técnica, tienen dos características esenciales: "la simplicidad, en primer lugar... estos programas se esfuerzan por permanecer al alcance de su auditorio, por encontrar su interés en la realidad concreta. Sería un error buscar antes que nada la abstracción, la complicación. Sólo apoyándose en lo simple, lo práctico, lo vivo, podrá alcanzarse poco a poco la cultura deseada. La flexibilidad, en segundo término. Siguen sin consideraciones acerca del orden que deberá seguirse en el programa"¹⁰¹.

En la red de escolarización técnico-práctica, se inculca la misma ideología que en la red de escolarización superior, sólo que con diferencias fundamentales en el fondo y la interpretación, es como la diferencia que existe entre la enseñanza del catequismo (en el cual se inculcan valores y se transmiten máximas morales como verdades irrefutables), y el estudio de la teología (que profundiza, analiza, critica, compara, duda, propone, etc.).

¹⁰¹ Baudelot, op.cit., pp. 145

d. La Red Escolar Superior

Esta red de escolarización está destinada a las minorías, más o menos el 25% de los estudiantes de entre 15 y 17 años ingresan a la educación media superior orientada a la universidad.

En esta red, se trata de formar una élite, y sobre todo, de formar a los grupos que deciden el rumbo de la sociedad, científicos en todas las ramas, políticos, literatos, analistas, artistas, etc. En esta red el fin de la escolarización no se encuentra definido, después del bachillerato se va a la licenciatura y una vez concluida esta se encuentran los diplomados, posgrados, post-posgrados, y en una frase: "el éxito escolar eterno en la parte superior de la red SS"¹⁰².

En esta red, la función del bachillerato es servir de puente y como último filtro a la universidad, hace no muchos años, el sólo hecho de llegar al bachillerato casi garantizaba el acceso a la universidad, era el puente hacia la élite, sin embargo, actualmente y en mucho debido a la masificación del sistema medio superior de educación, sólo uno de cada tres estudiantes que llegan a la preparatoria acceden a la universidad y de ellos, los que acceden al posgrado son una minoría.

¹⁰² Baudelot, op.cit., pp. 94. Para un estudio más completo de la educación superior, se puede leer a Bourdieu y Passeron, op.cit., en donde estudian a profundidad los matices y funciones de la educación superior

Las escuelas particulares de reconocido prestigio, desde los niveles básicos hasta los superiores, tienen un importante papel dentro de la red de escolarización superior.

En el sistema de escuelas privadas se escolariza a los hijos de las clases medias superiores y altas. En estas escuelas, se segrega a los niños de las clases favorecidas de la sociedad, de los niños de clases bajas; no tienen contacto con el mundo real de más del 70% de la población y se les puede fácilmente inculcar la ideología conveniente al *statu quo*. En estas escuelas se reserva a los niños de los ricos, del contacto con los pobres y se les asegura el acceso y egreso de los niveles más altos de escolarización y a la jerarquía ocupacional más elevada.

El sistema de escuelas privadas, fue una excelente alternativa ante la masificación de la educación en todos sus niveles. Con respecto a la educación superior, mientras ésta más se masifica, más importancia tiene para los grupos en el poder la existencia y defensa de la educación superior privada y simultáneamente el ataque de la universidad pública, de esta manera, asegurar su estatus de élites y la permanencia de dos redes de escolarización, la red de los ricos y la de los pobres, la red de los que mandan y la red de los que obedecen.

TERCERA PARTE

EL ESTADO NEOLIBERAL EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN Y ALGUNOS ELEMENTOS EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN

TERCERA PARTE

EL ESTADO NEOLIBERAL EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN Y ALGUNOS ELEMENTOS EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 9: LA GLOBALIZACIÓN

Los últimos dos decenios, con la caída del muro de Berlín en 1989 y la crisis del Estado de Bienestar (según definición de Joachim Hirsch, el Estado Fordista del Capital), el mundo ha vivido la época de la globalización económica y del neoliberalismo.

Este fenómeno ha tenido graves implicaciones mundiales en los planos político y social, ya que "la llamada globalización que debiera significar un estadio de progreso para la humanidad, se halla secuestrada en beneficio de grupos reducidos en vez de ser un signo alentador de universalidad y bienestar para el género humano"¹; lejos de traer la prosperidad, la igualdad, la democracia, la paz, y en fin, el sueño dorado de la sociedad ideal prometida por el capital; lo que ha dejado consigo es la miseria de los excluidos que se extiende dramáticamente; el criterio reinante no es el de solidaridad y la primacía de los valores comunitarios, sino de los valores del mercado, individuales que conlleva la lógica del capital.

¹ Flores Olea, Víctor, Abelardo Mariña Flores, Crítica de la Globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pp. 11

Con la globalización económica la dominación y la explotación se acentúan a pesar del discurso que habla de la liberalización del hombre a través del desarrollo tecnológico y la libre competencia económica.

a. El Capitalismo y su Expansión

Desde los primeros tiempos del capitalismo su columna vertebral ha sido la expansión del capital a lo largo y ancho del mundo, esto sin embargo nunca ha sido "lineal sino que ha estado plagada de contradicciones y conflictos, de luchas entre lo viejo y lo nuevo, de guerras civiles y enfrentamientos políticos y militares entre las diversas partes del todo: la avaricia y, por tanto, la competencia inmoderada" constituyen uno de los aspectos inseparables y rasgos estructurales del desarrollo capitalista².

La expansión del capitalismo ha significado la negación de la economía, la cultura, filosofía, estilos de vida, tecnologías e instituciones imperantes en otros lugares del mundo, imponiendo los suyos propios. De esta manera, la historia del capitalismo ha sido una historia de dominación, explotación y conquistas, siendo la guerra uno de sus componentes fundamentales.

Como ejemplo, tan sólo durante la Guerra Fría, "desde el fin de la II Guerra Mundial hasta 1992, se han librado 149 guerras en todo el mundo. El resultado, 23 millones de

² Flores Olca, op.cit., pp. 36

mueritos, no deja lugar a dudas de la intensidad de esta III Guerra Mundial"³, denominada la Guerra Fría y liderada por las dos potencias hegemónicas de ese momento, a saber, la URSS, representante del bloque socialista y los Estados Unidos, representante del bloque capitalista.

Para los pensadores críticos a este sistema económico (desde Marx hasta Foucault), el capitalismo es un sistema de dominación que puede dar pie a Estados totalitarios, así mismo, para los críticos de la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre otros), el capitalismo

"en vez de ponerse al servicio de las reales necesidades humanas las suprime, presentando un simulacro de necesidades construidas y tornando las libertades en su contrario: la vida cimentada en la represión y la supresión, el instinto de muerte suplantando el instinto de vida, la razón dejando su lugar a las tendencias irracionales, las necesidades externas suprimiendo a las necesidades internas, las alternativas eliminadas y sustituidas por destinos artificiales, el avance tecnológico y la mayor producción industrial sirviendo no para vencer las subordinaciones en que se desarrolla la vida sino para acrecentarlas, los conceptos operacionales remplazando a la razón; en suma, una sociedad (la actual) en que el pensamiento de *una dimensión* y los sentimientos de *una dimensión* conforman al hombre *unidimensional* del actual capitalismo"⁴.

Según Hirsch el capitalismo representa "ante todo una relación de explotación y dominación, su forma política permanece marcada estructuralmente por la competencia y la escisión social —en especial por mecanismos de división recíproca de carácter nacionalista, sexista y racista. Y esto encuentra su expresión político-institucional en el

³ Subcomandante Insurgente Marcos, "Siete piezas sueltas del Rompecabezas Mundial (El Neoliberalismo como rompecabezas)", Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional, No. 3, 1997, México, pp. 2

⁴ En Flores Olea, op.cit., pp. 59

sistema de estados nacionales que compiten entre sí"⁵, a pesar del discurso actual que nos repite hasta el cansancio el mito de la desaparición del Estado nacional y el surgimiento de una "aldea global".

La expansión del capitalismo, como ya dijimos es intrínseca a él mismo, es una de sus características estructurales, de hecho, a principios del siglo XX el capitalismo pasó por un "extraordinario proceso de expansión" internacional, a la cual, varios pensadores caracterizaron como imperialismo. Para darnos una idea de las similitudes que el imperialismo tiene con el estado actual del capitalismo, mencionaré algunas de sus características: "formación de grandes corporaciones de carácter monopolístico u oligopolístico; predominio del capital financiero sobre el capital productivo; cartelización de los mercados; exportación de capitales hacia la periferia de Europa; expansión global del capital"⁶.

Este capitalismo expansionista de principios de siglo, entra en profundas crisis a partir de la década de los 1920 y hasta pasada la Segunda Guerra Mundial. En 1945 después de la crisis de 1929 y dos guerras mundiales con la consecuente reestructuración del mundo y la ruptura del "orden antiguo", el derrumbe del nazismo y la constante "amenaza" que para el mundo capitalista representaban el socialismo y el comunismo, el sistema se instala en un proceso de reacomodo en el cual se deseaba garantizar la paz entre las naciones para lo cual se conforma la Organización de las Naciones Unidas (ONU), proteger mejor a los ciudadanos contra los riesgos del cambio

⁵ Hirsch, Joachim, Globalización, Capital y Estado, UAM-Xochimilco, México, D.F., 1996, pp. 60-61

⁶ Vilas, Carlos M., "¿Globalización o Imperialismo?", en Estudios Latinoamericanos, No. 14, julio-diciembre, 2000, pp. 20

económico y al mismo tiempo controlar las posibles explosiones sociales, principalmente de tintes comunistas o socialistas, creando un Estado paternalista o de bienestar y prevenir a las naciones contra los excesos del liberalismo mal encaminado por medio de las nacientes instituciones de Breton Woods (FMI, BM, GATT).

El capitalismo keynesiano y el Estado benefactor ponen su acento en el pleno empleo, la protección de los mercados y en la seguridad social, con un fuerte intervencionismo del Estado en los asuntos de la economía (Estado dirigista). Este era un capitalismo organizado por los Estados.

b. La Globalización y la Pérdida de Sentido

Globalización es el nombre genérico que las ideologías dominantes atribuyen al actual proceso de mundialización capitalista; esta globalización es resultado de un proceso histórico, "de una tendencia inherente al capitalismo, desde sus inicios, y sus componentes tienen una raíz histórica que cubre buena parte de la historia moderna"⁷, de esta forma, la globalización es una etapa del desarrollo del capitalismo y de la humanidad a la que Saki Laïdi ve como un momento en el que las sociedades humanas remodelan su relación en el tiempo y el espacio.

En este sentido podemos definir a la globalización como un "movimiento planetario en que las sociedades renegocian su relación con el espacio y el tiempo por medio de

⁷ Flores Olea, op.cit., pp. 14

concatenaciones que ponen en acción una proximidad planetaria bajo su forma territorial (fin de la geografía), simbólica (la pertenencia a un mismo mundo) y la temporal (la simultaneidad)"⁸. Pero la globalización entendida de esta manera deja espacio para muchas interpretaciones, así que hay que mencionar que nos estamos refiriendo a la globalización como un proceso económico liderado por los grandes intereses del poder económico. Quiero resaltar que la globalización es un proceso y en este sentido no puede ser estática y, siguiendo a Laïdi, deja sin sentido al mundo. "La globalización no es ni estado ni sentido. Es, ante todo, proceso"⁹.

Según Laïdi, con el fin de la guerra fría y la "derrota" del bloque socialista por el capitalismo, se pierde en el mundo un referente de sentido al desaparecer la posibilidad de alternativas, al desaparecer el conflicto. "En la actualidad, la crisis del vínculo entre las naciones y la crisis del vínculo social son paralelas. Lanzando la idea de 'nuevo orden internacional' sus promotores descuidaron esta relación sociológica esencial entre el conflicto y la identidad"¹⁰.

Nos encontramos en un mundo atomizado socialmente, el individualismo exacerbado prevalece y el hecho "de que el hombre llegue a definirse en relación consigo mismo y no en relación con un orden de valores colectivos genera una innegable pérdida de sentido. Ésta se encuentra a su vez acentuada por... el eclipse de los fines, dicho de otro modo, el abandono de toda perspectiva teleológica. Como ya no habría fines, todo sería cosa de medios. Actuar sería la justificación última de las cosas, al grado de hacer

⁸ Laïdi, Kaki, Un mundo sin sentido, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, pp. 12

⁹ Laïdi, op.cit., pp. 21

¹⁰ Laïdi, op.cit., pp. 130

incongruente la cuestión del porque"¹¹. Para los ideólogos del "nuevo orden internacional" el capitalismo triunfó para siempre, ya no tendrá opositores y el progreso de la humanidad será lineal y constante. Decretaron la muerte de la historia y de cualquier otro "horizonte civilizatorio".

Con respecto al Estado, la globalización lo despoja de gran parte de "su poder de objetivación de la realidad social mundial... La mundialización surge como el primer gran proceso histórico que el Estado moderno ya no logra objetivar, lo que conduce a no disociar la crisis del Estado y la crisis de sentido. Es como si esta mundialización acelerada, como si este desarraigo territorial (pérdida de referencias nacionales) e ideológico (pérdida de la finalidad) nos proyectara a un espacio plantario sin relieve"¹² del cual no hubiera nada que esperar o que desear.

Junto con la globalización llega la era del post, "como si todo lo presente fuera pasado y no hubiera ningún futuro esperándonos"¹³. De la modernidad, caracterizada por la intrínseca relación de la economía y la política, pasamos a la postmodernidad; a la era postindustrial, es decir, a la era de las comunicaciones, la informática y la telemática; a la era postideológica, es decir el fin de las ideologías. La era del "post", como dice De la Garza y como vimos ya con Laïdi, deja al mundo sin referencias de sentido.

¹¹ Laïdi, op.cit., pp. 122

¹² Laïdi, op.cit., pp. 32

¹³ Garza, Luis Alberto de la, "Los perfiles de una educación para el siglo XXI", en Estudios Políticos, No. 9, octubre-diciembre, 1995, pp. 149

c. El Concepto de Globalización

Como mencionamos anteriormente, la globalización es ante todo un proceso que deja al mundo sin un referente capaz de brindarle sentido. En gran medida, la globalización es resultado del fin de la guerra fría, es decir, de la confrontación entre dos visiones distintas de lo que debe ser el mundo. Al triunfar el bloque capitalista, con Estados Unidos a la cabeza, y quedar este país como la potencia hegemónica mundial, si no en lo económico, aspecto en el cual comparte el poder con Europa y Japón, sí en lo militar; se comienza con la etapa más agresiva de expansión del capitalismo, denominada actualmente como globalización. A partir de la conformación de la tríada hegemónica (Estados Unidos, Europa y Japón) el mundo "es en extremo jerárquico y ha incrementado la dependencia de muchos países y regiones respecto de las megalópolis centrales"¹⁴.

Otro de los factores desencadenadores de la globalización del capital fue la propia crisis en la que se vio inmerso el capitalismo fordista de bienestar. Según Hirsch la globalización es:

"la decisiva estrategia del capital como solución a la crisis del fordismo... La globalización no es un proceso económico sencillo, ni tampoco señala una lógica inevitable del capital, sino que es una basta estrategia política. ... La globalización actual es en esencia un proyecto capitalista en la lucha de clases. No es un mecanismo económico objetivo ni menos un desarrollo político cultural propio, sino una estrategia política. Lo que podemos derivar de la globalización es, en

¹⁴ Hirsch, Globalización, Capital y Estado, op.cit., pp. 68

todos los sentidos, la vigencia del viejo capitalismo, es decir, una sociedad de clases que se basa en la explotación del trabajo vivo"¹⁵

La globalización tiene diferentes dimensiones. La dimensión política, la dimensión ideológico cultural, a partir de la cual podemos entender la globalización como la universalización de estilos de vida ("este desarrollo se vincula fuertemente con la formación de monopolios de los medios de comunicación de masas") y valores (como los derechos humanos o los principios de la democracia liberal), "sin embargo, también puede entenderse como la generalización del modelo de consumo capitalista" En cuanto a la dimensión económica, la globalización se refiere a "la liberación del tráfico de mercancías, servicios, dinero y capitales; a la internacionalización de la producción y también a la posición cada vez más dominante de las empresas multinacionales"¹⁶.

La globalización es el proceso mediante el cual los Estados nacionales se "entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas posibilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios"¹⁷, quedan sujetos a las disposiciones del gran capital financiero internacional. La globalización de la economía reduce la globalidad a una "sola dimensión, la económica, dimensión que considera asimismo de manera lineal, y pone sobre el tapete (cuando, y si es que, lo hace) todas las demás dimensiones –las globalizaciones ecológica, cultural, política y social- sólo para destacar el presunto predominio del sistema de mercado mundial"¹⁸.

¹⁵ Hirsch, *Globalización, Capital y Estado*, op.cit., pps. 89-90

¹⁶ Hirsch, *Globalización, Capital y Estado*, op.cit., pp. 85

¹⁷ Beck, Ulrich, *¿Qué es la Globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Paidós, Barcelona, España, 1998, pp. 29

¹⁸ Beck, op.cit., pp. 27

Según la percepción de Ulrich Beck, la globalización trae consigo la desaparición de las fronteras:

Globalización significa la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil, y, relacionada básicamente con todo esto, una cosa que es al mismo tiempo familiar e inasible –difícilmente captable–, que modifica a todas luces con perceptible violencia la vida cotidiana y que fuerza a todos a adaptarse y a responder. El dinero, las tecnologías, las mercancías, las informaciones y las intoxicaciones traspasan las fronteras, como si éstas no existieran. Inclusive cosas, personas e ideas que los gobiernos mantendrían, si pudieran, fuera del país (drogas, emigrantes ilegales, críticas a sus violaciones de derechos humanos) consiguen introducirse. Así entendida, la globalización significa muerte del apartamiento, el vernos inmersos en formas de vida transnacionales a menudo no queridas e incomprensidas, o –tomando prestada la definición de Anthony Giddens– actuar y (con)vivir superando todo tipo de separaciones (en los mundos aparentemente separados de los Estados nacionales, las religiones, las regiones y los continentes¹⁹).

Tomando en cuenta lo anterior habría que preguntarnos si en efecto la globalización trae consigo la "sociedad mundial", o la desnacionalización y erosión del Estado nacional para transformarlo en un Estado transnacional. Sobre esto abundaremos más adelante.

En la práctica, el término globalización se refiere a la globalización económica, que no es sino la reestructuración que sufre el capitalismo a partir de las crisis de los años setenta y ochenta, su estrategia natural de expansión y apertura de nuevos mercados y

¹⁹ Beck, op.cit., pps. 41-42

obtención de ganancias. Es el proceso mediante el cual se desplaza "el reparto social del ingreso a favor del capital, la desintegración del Estado social y la destrucción de los compromisos sociales que se basan en él". La globalización es también la posibilidad del capital para moverse de un lado a otro del mundo, según convenga a sus ganancias²⁰. Esto se hace posible en gran medida por el desarrollo tecnológico, sobre todo en el terreno de las comunicaciones y la información, adelantos tecnológicos por medio de los cuales se unen todas las regiones del mundo "on line" en cuestión de segundos.

Según Oliver Costilla, la globalización del capital es "una nueva fase del capitalismo... en la cual la universalización de la ley el valor rompe las barreras nacionales, y la concentración y centralización del capital y de la producción se llevan a cabo sin los obstáculos y límites tradicionales del Estado nación. Esta reorganización productiva es dirigida por el capital financiero"²¹.

d. Características y Efectos de la Globalización

Una de las principales características de la globalización es la desenfrenada movilidad del capital y el dinero; la compresión de las distancias y el tiempo gracias a las nuevas tecnologías del transporte y la comunicación; la liberalización junto con el capital y el

²⁰ Hirsch, *Globalización, Capital y Estado*, op.cit., pp. 89

²¹ Oliver Costilla, Lucio F., "El Estado latinoamericano ante la mundialización del capital", en *Estudios Latinoamericanos*, Vol. 5, No. 9, enero-junio, 1998, pps. 43-48

dinero de las mercancías y los servicios, todo esto esencialmente a manos de las empresas transnacionales.

Sin embargo, no por esto la globalización nos lleva a la unificación del mundo o la liberalización también del ser humano. De hecho, "a escala internacional se incrementan las desigualdades económicas y sociales. Las diferencias entre el primer y el tercer mundo no han desaparecido, sino que se han multiplicado y profundizado. Algunos Estados exsocialistas se encuentran ante el colapso económico"²². Las personas continúan siendo definidas en el marco de los Estados nacionales, a menos que se les solicite (fuga de cerebros) o que se vean obligados a emigrar e ilegalmente cruzar las fronteras de un país. De acuerdo con el Fondo de Naciones Unidas para la Población, las migraciones en todo el mundo alcanzaron la cifra de 50 millones de personas en 1989; cuatro años después esa cifra se había duplicado: en 1993 las migraciones en el mundo se elevaron a 100 millones de personas, es decir, a poco más del 2% de la población mundial²³. Una de las características de esta globalización económica es que las poblaciones son confinadas en el marco del Estado nacional mientras los capitales se liberalizan.

Una de las grandes características de la globalización es que se dejan manos libres a los capitales y el mercado pasa a ser la principal esfera de referencia, el mundo se convierte en una especie de gran centro comercial mundial. La unificación del mundo entero en un solo mercado. "Las naciones son tiendas de departamento con gerentes a

²² Hirsch, Globalización, Capital y Estado, op.cit., pps. 67-68

²³ En Flores Olea, op.cit., 325

manera de gobiernos, y las nuevas alianzas regionales, económicas y políticas se acercan más al modelo "mall" comercial que a una federación política²⁴. Las personas que pueden pasearse libremente por todo este gigantesco centro comercial son aquellas que tienen capacidad de consumo o las poquísimas cuya mano de obra es útil al capital. Según Ianni:

Lo que ocurre en el mundo contemporáneo, y en escala acentuada y generalizada, es que la tarjeta de crédito se tornó el principal documento de identidad, credibilidad o ciudadanía. La tarjeta de crédito transforma a su portador en ciudadano del mundo, pero en cuanto consumidor, como alguien situado en el mercado. Y el consumismo, por relación, se transforma en expresión y ejercicio de la ciudadanía, cotidiana, recurrente y universal. Así se construye el ciudadano del mundo, el cosmopolita ajeno a la política, pero producido en el juego del mercado, como una especie de subproducto de la lógica del capital²⁵.

Al ser la globalización una dimensión del "proceso multisecular de expansión del capitalismo... es parte integral de un modo de organización económica y social"²⁶, que se ha caracterizado por la exclusión de los muchos, la explotación y la dominación, así como con el enriquecimiento y auge de los pocos. Según el Banco Mundial²⁷, la desigualdad entre naciones y entre sectores sociales sigue siendo una de las características significativas de la economía mundial y es muy probable que la disparidad entre ricos y pobres aumente en los próximos años, agudizándose la pobreza.

²⁴ Subcomandante Insurgente Marcos, op.cit., pp. 8

²⁵ Ianni, Octavio, "Nacionalismo, regionalismo y globalización", en *Estudios Latinoamericanos*, Vol. 2, No. 4, julio-diciembre, 1995, pp. 9

²⁶ Vilas, Carlos M., "Seis ideas falsas sobre la Globalización, Argumentos desde América Latina para refutar una ideología", en Saxe-Fernández, John, *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, Insitituo de Investigaciones Económicas, UNAM, México, 1999, pp. 71

²⁷ En Vilas, "Seis ideas falsas sobre la Globalización...", op.cit., pp. 86

En el actual mundo globalizado existente, son apenas unas cuantas ciudades las que "representan la infraestructura, el cerebro y corazón" del archipiélago que conforma el centro de poder mundial: Nueva York, Los Ángeles, Chicago, San Francisco, Detroit, Miami, Toronto, Montreal, Houston, Londres, París, Francfort, Munich, Stuttgart, el Ruhr, el Randstad Holandés, Copenhague, Milán, Roma, Madrid, Barcelona, Estocolmo, Tokio, Osaka, Nagoya, Shanghai, Hong Kong, Singapur. Es en estas ciudades, todas de América del Norte, Europa y algunos países Asiáticos, el "Norte" capitalista, donde se encuentran los principales centros de negocios, las grandes redes de la comunicación y la información, las sedes de las mayores multinacionales industriales, financieras y comerciales. "La famosa aldea global no es más que un archipiélago"²⁸.

En la etapa actual del capitalismo la renta más productiva no se logra con la producción de bienes y servicios, sino por medio de la especulación financiera y de capital, de hecho, se calcula que el valor anual de las transacciones financieras en el mundo es entre 12 y 15 veces mayor que la producción mundial de bienes y servicios y exportaciones mundiales de estos mismos²⁹.

La economía virtual no se sustenta en la producción sino en los sistemas informáticos. Por medio de los sistemas de información se puede hacer que los capitales se muevan de un lugar a otro en cuestión de segundos. Este riesgo constante de la fuga de

²⁸ Aguiton, Christophe, Ricardo Petrella, Charles-André Urdí, "Construyamos juntos una mundialización diferente", en *Viento del Sur*, No. 16, diciembre 1999, México, D.F., pp. 25

²⁹ Vilas, "Seis ideas falsas sobre la Globalización...", op.cit., pp. 76

capitales es visto por el Banco Mundial como "una fuente positiva para la disciplina gubernamental, que inhibe las políticas caprichosas e irresponsables"³⁰.

En cuanto al capital productivo, los Estados quedan fuera y es el sector privado el que juega el principal papel en el marco de la globalización, en el Foro de Comercio Hemisférico convocado para definir las relaciones económicas fundamentales del continente americano en el siglo XXI, el presidente de Estados Unidos dijo: "Entendemos plenamente que es el sector privado el actor real en la integración hemisférica"; en este foro se identificó al libre comercio y la integración de los mercados del capital como el eje clave del crecimiento económico y la consolidación de las democracias. Al Foro, fueron invitados cientos de dirigentes del sector privado, junto con los representantes del gobierno de los países de América Latina, "con el expreso propósito de aprender de ustedes (los dirigentes del sector privado)... si los ministros y los gobiernos han de usar un camino hacia el libre comercio y la integración, son ustedes los que deben dibujar los mapas"³¹.

Los grandes negocios de la globalización son la Industria de la Guerra, los Recursos Naturales y los Alimentos y Productos Chatarra (grandes negocios legales); y el Narcotráfico, el Tráfico de Armas y el Tráfico Humano en todas sus formas (grandes negocios ilegales). (Ceceña, 1999:98). Para darnos una idea de la importancia de la guerra basta con observar los presupuestos de los países. Pakistán, por ejemplo,

³⁰ Informe del Banco Mundial en 1997, pp. 135, en Anglade, Christian, "El Estado del Banco Mundial", en Estudios Políticos, No. 25, septiembre-diciembre 2000, pp. 61

³¹ Dieterich Steffan, Heinz, "Globalización, Educación y Democracia en América Latina", en Chomsky, Noam, Heinz Dieterich Steffan, La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia, Joaquín Motriz, Contrapuntos, México, 1998, pp. 65

dedicó en 1991 el 28% de su gasto total a la defensa, frente a 1.6% en educación y 1% en salud; Singapur, que no es un país en guerra, dedicó a la misma el 24% y en todo el mundo 800 mil millones de dólares al año son dedicados a la guerra, estas cifras según el Informe del Banco Mundial de 1993. La industria armamentista por su parte, nutre tanto a un mercado regulado como a un mercado negro que aporta grandes ganancias, al igual que el de las drogas.

En un libro titulado "The Next War" escrito por Caspar Weinberg y Meter Schweizer y prologado por Margaret Thatcher, se dice por ejemplo que el "mundo libre" nunca carecerá de agresores potenciales por lo tanto es necesaria la superioridad militar y tecnológica de los "Estados democráticos" sobre los posibles agresores. Margaret Thatcher al final del prólogo escribe: "Una guerra puede ocurrir de muchas maneras diferentes. Pero la peor usualmente pasa porque un poder cree que puede alcanzar sus objetivos sin una guerra o al menos con una guerra limitada que puede ser ganada rápidamente y, en consecuencia, fallan los cálculos". Así mismo, en el libro se muestra una lista de las próximas guerras probables entre el "mundo civilizado" y sus agresores entre los agresores se encuentran: Corea del Norte, China, Irán, Rusia, Japón, es decir todo aquel que represente un "peligro" a los intereses principalmente de Estados Unidos o Europa³².

³² Subcomandante Insurgente Marcos, op.cit., pp. 27

I. La globalización de la pobreza

El mundo capitalista ha hecho a lo largo de su historia muchas promesas y esto no fue la excepción en la globalización, se vendió la idea de una sociedad mundial "uniforme, armónica, cooperativa", se prometió un creciente bienestar a las poblaciones del mundo y la democracia para todos, sin embargo, la realidad es de fragmentación política y grandes abismos sociales.

En la globalización gran parte de la población mundial es sistemáticamente excluida, todo aquel que no se ajuste al sistema es desechado: los enfermos, los ancianos, los jóvenes, los indígenas y la lista continúa.

Incluso al interior de los países capitalistas desarrollados aumentaron las diferencias sociales y se agudizó la polarización entre los ricos y los pobres, crecieron los barrios de miseria y marginación como no se había visto antes.

La agenda de prioridades de los dueños del capital no es la agenda de prioridades del resto y mayoría de la población mundial. Los primeros no toman en cuenta las aspiraciones, deseos, condiciones de vida, sino los intereses de los grupos que poseen el dinero, las propiedades, el control sobre los territorios y recursos del planeta. Para los primeros que tienen riqueza, poder, escuelas, hospitales, trabajos, techos, libertad, justicia, nutrición, etcétera, los que no tienen nada o tienen menos, son seres inferiores que existen sólo en la medida que sirven a sus intereses. En los países del tercer mundo, o en vías de desarrollo (para decirlo según la moda), "los elegidos, los ricos, los

poderosos, se sienten predestinados y muy superiores al resto de la población del país. Esas gentes... ya no se identifican humana y socialmente con el reto de la población del país, sino que desarrollan crecientes identificaciones con las gentes, costumbres, formas e incluso el idioma, de los centros metropolitanos globales. Sus hijos asisten a escuelas privadas donde no aprenden historia costarricense (o mexicana, o guatemalteca, o colombiana,...) sino de Estados Unidos, de Francia, de Inglaterra u otra potencia"³³.

Mientras tanto, la pobreza crece y se globaliza junto con el capital. La mayor parte de los pobres se encuentra en los países en vías de desarrollo y sin embargo, en los países ricos también se ha precarizado la vida de amplios sectores, afectando, según la OIT "las capas medias y de los trabajadores asalariados. Muchos engrosan las filas de quienes tienen que realizar actividades de pequeña escala e informales para subsistir. Los jóvenes, no obstante su mayor nivel educativo, enfrentan ahora mayores dificultades para encontrar un empleo estable y protegido. Parte de ellos busca mejores oportunidades emigrando hacia otros países"³⁴. En todo el mundo crecen los indicadores de desempleo, desigualdad y empobrecimiento al mismo tiempo que las concentraciones de riqueza y propiedad aumentan.

Como ejemplo de lo anterior podemos mencionar las siguientes cifras:

³³ Saxe-Fernández, Eduardo, Christian Brügger Bourgeois, "La democracia en el globalismo neoliberal latinoamericano", en Saxe-Fernández, John, Globalización: crítica a un paradigma, Plaza y Janés, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, México, 1999, pp.343

³⁴ Organización Internacional del Trabajo, "La exclusión social en América Latina. Oficina Internacional del Trabajo (OIT) Instituto Internacional de Estudios Laborales (IIEL). Foro regional Lima, Perú, 17-19 de enero de 1995", en Acta Sociológica, No. 14, mayo 1995, pp. 238

- En México, en 1994, la lista de 358 multimillonarios del mundo que publica la revista Forbes, destacó los nombres de 24 mexicanos³⁵. Por el contrario, el 25% de la población más pobre recibió el 6% del ingreso total en 1990, mientras que en 1987 había recibido el 7.4%. Para el 40% de la población más pobre, su porción cayó del 14.7% al 12.3% en el mismo período. El 10% de la población más rica en el mismo periodo creció de 33.2% al 41.4%³⁶. Y según Rodríguez Araujo³⁷ tomando estadísticas de la ONU y el Banco Mundial, en México el 10% de los ricos controla el 40% de la riqueza del país mientras que la mitad de la población total recibe sólo el 16% del ingreso nacional.
- Según Julio Boltvinik en su artículo "¡15 millones más de pobres extremos!" publicado en La Jornada el 16 de octubre de 1998, el primer fenómeno de la globalización ha sido "la pauperización radical de la estructura social del país ... el rostro de una sociedad ya totalmente polarizada y pauperizada en la cual los pobres extremos se constituyen en mayoría absoluta". Según Boltvinik en los dos primeros años del sexenio de Zedillo cayeron en la pobreza 10.6 millones de mexicanos, pasando a ser un total de 50.9 millones en 1996, de 36.2 millones que eran en 1994³⁸. Según Ruíz Gutiérrez³⁹ para febrero de 1999 en México habían 60 millones de pobres y de ellos 26

³⁵ Sosa, Raquel, Lucio Oliver Costilla, et.al., "Neoliberalismo y política: la crisis mexicana", en Estudios Latinoamericanos, Vol. 2, No. 4, julio-diciembre 1995, pp. 127

³⁶ López y Rivas, Gilberto, Nación y Pueblos Indios en el Neoliberalismo, Plaza y Valdez edit., UIA, 1995, pp. 62

³⁷ Rodríguez Araujo, Octavio, "Política y Neoliberalismo", en Saxe-Fernández, John, Globalización: crítica a un paradigma, op.cit., pp. 354

³⁸ Roux, Rhina, "Fobaproa: la ilegalidad como instrumento de gobierno", en Viento del Sur, No. 14, marzo de 1999, México, pp. 6

³⁹ Ruíz Gutiérrez, Rosaura, "Causas y orígenes del movimiento estudiantil 1999-2000", en Pérez Pascual, Rafael, (coord.), El diálogo: solución para los universitarios, UNAM, México, 2000, pp. 16

millones en pobreza extrema, es decir, que no pueden satisfacer el 60% de sus necesidades básicas. Sus índices de pobreza extrema son mucho más bajos que los de Boltvinik y sin embargo, siguen siendo alarmantes. Según Ruiz Gutiérrez el 50% de la población se encuentra desnutrida y el salario mínimo se ha deteriorado de 1980 a febrero de 1999 en un 70% y sólo alcanza para cubrir el 50% de la canasta básica.

- En América Latina, según datos de la CEPAL el 45% de la población total de la región vive por debajo de la línea de pobreza, proporción superior en 2.5% a la de 1986⁴⁰. Según la CEPAL, en 1960 el 51% de la población latinoamericana vivía por debajo de la línea de pobreza, lo que equivalía a 110 millones de personas. En los setenta los pobres constituían el 41% de la población, en 1986 el 43% y en 1990 el 46%, es decir, 196 millones de latinoamericanos. Porcentualmente los pobres disminuyeron de 1960 a 1990, sin embargo numéricamente la población pobre casi se duplicó en ese período. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) concluyó que con un escenario "optimista" suponiendo que el crecimiento anual del PIB fuera de 1.3%, en el año 200 existirían 296 millones de pobres (56.3% de la población total de América Latina y el Caribe), sin embargo, con un escenario "pesimista", es decir un PIB estancado, en el año 2000 existirían 312 millones de pobres (59.3% de la población total)⁴¹.

⁴⁰ Elizondo Huerta, Aurora (coord.), La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar, Maestros y Enseñanza, Paidós, México, 2001, pp. 43

⁴¹ En López Castellanos, Nayar, Neoliberalismo en América Latina, de México a Brasil, Plaza y Valdez editores, México, 2001, pp. 25

- En el mundo las cifras son similares que en México y América Latina. En el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD de 1992, se dice que el 20% de la humanidad con mayores ingresos recibe el 82.7% del producto mundial; en cambio el 20% más pobre recibe apenas el 1.4%. Es decir que el 20% más rico recibe 60 veces más que el 20% más pobre. En 1950 esta diferencia era de "sólo" 30 veces⁴². Según María y Campos⁴³, el día de hoy se consume en el planeta el doble que en 1975, sin embargo únicamente el 20% de la población consume el 87% de los bienes producidos, mientras que el hogar promedio africano consume menos satisfactores que hace 25 años.
- Entre las naciones también se han acentuado las diferencias. Europa ocupa el 1.3% de la superficie del planeta y cuenta con el 6% de la población mundial, sin embargo, obtiene el 22% del PNB del mundo⁴⁴.
- Según las Naciones Unidas, el ingreso de los países ricos se elevó, entre 1960 y 1990, de 70 a 83%, mientras que el de los países más pobres disminuyó de 2.3 a 1.4% en el mismo período⁴⁵.
- A fines de los años noventa, la quinta parte de la población mundial que vivía en los países de más altos ingresos tenía el 86% del PIB mundial, mientras que la quinta parte inferior tenía el 1%; 82% de las exportaciones contra 1%; 74% de las líneas de teléfono contra 1.5%; y 91% de los usuarios de internet, sólo en Nueva York hay más usuarios de Internet que en toda el África

⁴² Flores Olea, op.cit., pp. 288

⁴³ María y Campos, Mauricio, "Globalización y Desarrollo Desigual Internacional: su impacto en la cohesión social en México", en Sánchez, Georgina, Mauricio de María y Campos (eds.), ¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México. Informe de la sección mexicana al Club de Roma, Temas de hoy, editorial Planeta, México, 2001, pp. 90

⁴⁴ Laídi, op.cit., pp. 201

⁴⁵ Flores Olea, op.cit., pp. 146

subsariana. En Estados Unidos se consumen 8 mil millones de dólares anuales en cosméticos, los europeos gastan 11 mil millones en helados y los japoneses gastan 35 mil millones en entretenimiento "para hombres de negocios". Así mismo, las 200 personas más ricas del mundo duplicaron su activo neto de 1994 a 1998 a más de un billón de dólares, y los activos de los tres más grandes multimillonarios son superiores al PIB de los 600 millones de habitantes de los países menos adelantados de Asia y África. Según el PNUD con sólo 6 mil millones de dólares anuales adicionales se podría proporcionar educación básica universal; con nueve mil millones agua y condiciones sanitarias esenciales, y con 13 mil millones salud y nutrición básica a todos, tomando en cuenta que uno de cada ocho habitantes de los países en desarrollo padece alguna modalidad de pobreza y exclusión y que el 20% de los 5 000 millones de habitantes del mundo viven con menos de un dólar diario y 40% con menos de dos⁴⁶. No hablemos ya de lo que se gasta en la industria de la guerra.

e. La Regionalización del Mundo

Uno de los aspectos más importantes que hay que destacar de la globalización, es que ésta ha provocado una fuerte regionalización del capitalismo. Según Hirsch, el

⁴⁶ En María y Campos, op.cit., pps. 87-90

liberalismo global y el libre comercio se unen con un proteccionismo regional cada vez más evidente⁴⁷.

Esta regionalización del mundo en el contexto de la globalización, la entendemos en la medida en que entendemos los conflictos por la hegemonía existentes entre las potencias capitalistas.

La regionalización la podemos apreciar claramente en los diferentes tratados como el de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN); la Unión Europea, que va más allá del libre comercio y se instituye como una región político-económica, aunque no llega a anular a los Estados nacionales. De hecho, con la regionalización los Estados adquieren un papel importante al tener que absorber las demandas que "la región" les impone, como por ejemplo infraestructura en transporte y comunicación. Según Saki Laïdi "la mundialización crea demandas de Estado, sea para proteger a los 'sectores expuestos' al mercado, sea para multiplicar las oportunidades de enfrentar esa competencia (la internacional)"⁴⁸.

Desde la década de los setenta se observó la tendencia a la constitución de tres bloques regionales en constante conflicto por obtener la hegemonía mundial.

El primero, se encuentra encabezado por los Estados Unidos, país cuya área de influencia directa es el continente Americano. Este bloque tiene su actual manifestación

⁴⁷ Hirsch, *Globalización, Capital y Estado*, op.cit., pp. 110

⁴⁸ Laïdi, op.cit., pp. 197

bajo la forma del TLCAN, el cual en realidad va más allá de ser un tratado meramente económico y librecambista ya que no sólo trata de aspectos comerciales sino también de temas como flujos de inversión, propiedad intelectual, servicios de educación y otros. Y como proyecto en desarrollo se encuentra el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), este proyecto encuentra su mayor oposición en el MERCOSUR, ya que para los países Latinoamericanos firmar el ALCA es dejar a Estados Unidos como dueño del continente.

Ya desde décadas atrás Estados Unidos ha promovido el establecimiento de instituciones que refuerzan su dominio sobre América Latina, tales como la Organización de Estados Americanos (OEA), el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas tres instituciones a decir de Saxe-Fernández y Brügger "se derivan de la doctrina Monroe" al igual que otras instituciones que ha utilizado Estados Unidos para su hegemonía sobre América Latina que incluyen, por ejemplo, "la Alianza para el Progreso durante las administraciones Kennedy-Johnson, las iniciativas republicanas de los ochenta y noventa ("para la cuenca del Caribe" durante Reagan, "para las Américas" durante Bush)"⁴⁹.

Se piensa que los efectos del ALCA sobre el continente serían similares o peores que aquellos que ha tenido el TLCAN sobre México. Únicamente en materia laboral e industrial el siguiente es un ejemplo:

⁴⁹ Saxe-Fernández, Christian Brügger, *op.cit.*, pp. 299

En el sexenio anterior se abrieron las aduanas para que miles de artículos entraran sin medida alguna a nuestro país. El resultado, la ruina y desaparición de miles de medianas y pequeñas industrias –la verdadera industria nacional–, como acto de sumisión anticipada a las transnacionales que hoy dominan el comercio. Al mismo tiempo se otorgaron permisos para instalar maquiladoras, la obra terminal de artículos extranjeros; hoy en día más de 4,000. Medida que ha abrogado de hecho, con la anuencia de los líderes sindicales, el artículo 123 constitucional (sobre el trabajo –nota mía–). El Contrato Colectivo ha desaparecido, lo mismo que la seguridad social de más de un millón de trabajadores⁵⁰.

La segunda región económica que se ha conformado es la Unión Europea, encabezado por las principales economías de Europa Occidental: Inglaterra, Alemania, Francia. Al día de hoy, los países miembros de la Unión Europea han unificado su moneda a través de la creación del Euro, esta unificación comenzó en 1999; existe un parlamento europeo con representantes de todos los países miembros y se habla incluso de alcanzar la unificación política.

La tercera región es la zona de influencia estratégica de Japón, pero con fuerte presión por parte de China. En esta región encontramos el Tratado de Cooperación Económica de los Países de Asia y el Pacífico (APEC), del cual forma parte Estados Unidos, ejerciendo presión sobre el bloque asiático.

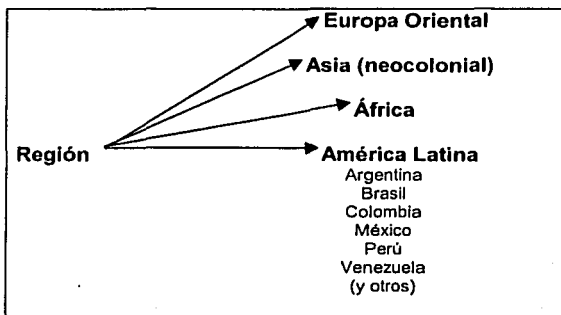
Sólo para darnos una idea del poder de la Unión Europea, Estados Unidos y Japón, mencionemos que “entre el 85 y 90% de los bienes de alto valor agregado y de alta

⁵⁰ García Cantú, en Garza Falla, Carlos, Nelia E. Tello Peón, José Antonio de la Peña Mena (coords.), Deslinde. La UNAM a debate, Ediciones Cal y Arena, México, 2000, pp. 193

tecnología se producen y consumen en esos países, además de que participan con 80% de los flujos de inversión extranjera directa y con más de 85% de las patentes⁵¹.

Estas tres regiones tienen sus respectivas zonas de influencia: para Europa Occidental principalmente Europa Oriental y África; para Asia principalmente el Asia neocolonial; y para Estados Unidos principalmente América Latina.

Para Dieterich, las regiones del mundo que se dividen las potencias son las siguientes:



Tomado de Dieterich, 1998, 76.

I. Las organizaciones supranacionales

Las organizaciones supranacionales son aquellas a través de las cuales se da la organización regional de las economías. Los Estados celebrando acuerdos para la

⁵¹ Flores Olea, op.cit., pp. 255

ampliación regional de los mercados: la Unión Europea, el TLCAN, el MERCOSUR, el APEC, y ahora, el ALCA.

Los acuerdos de estas organizaciones, son presentados frecuentemente ante los cuerpos legislativos de los países como hechos consumados, que únicamente deben avalar o suscribir, pero no se pueden negar, ya que existe la amenaza de peores desastres para la Nación. En muchos casos, las negociaciones de estos acuerdos son secretas, como sucedió por ejemplo con las negociaciones para el Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) en el centro de la OCDE, y rechazado por algunos países entre los que se encuentra Francia.

El propósito fundamental de estas organizaciones es la ampliación y unificación de los mercados y las inversiones, pero que llevan consigo, según Flores Olea, una intencionalidad política de unificación, en el mediano o largo plazo el propósito sería configurar unidades políticas hacia las que evolucionaría el actual Estado nacional. La Unión Europea hace explícita esta intención debido a la condición más igualitaria de sus países miembros, pero en otros casos, la intención no se hace explícita y lo que realmente está en riesgo es la soberanía de los países en condiciones menos ventajosas, como es el caso de los países de Latinoamérica y el Caribe con respecto a Estados Unidos si se aprueba el ALCA o con el TLCAN para México.

Siguiendo a Flores Olea, vemos que "el camino hacia unidades estatales regionales más amplias parecería ser el de la formación previa de federaciones o confederaciones que equilibraran principios tradicionales de independencia nacional con centros de

poder más amplios que tuvieran como prioridades determinadas funciones: por ejemplo, la defensa; ciertos aspectos de la seguridad regional; política internacional; determinadas reglas aplicables al mercado, a las inversiones y a la moneda, normas que tuvieran en cuenta la liberalización internacional del trabajo; homologación en la educación y en el ejercicio profesional, etcétera"⁵².

Ahora bien, como habíamos dicho, la conformación de bloques regionales, no necesariamente implica la unificación política, en muchos casos, estos bloques están hechos con la finalidad de no enfrentarse en solitario a las grandes potencias o a otros bloques económicos conformados previamente, como es el caso del MERCOSUR.

Según Hirsch después del fin de la Guerra Fría y la crisis del fordismo, Estados Unidos pierde su posición hegemónica en la economía y el centro capitalista se desplaza hacia Japón, Europa Occidental y Estados Unidos. El centro capitalista "adquiere la forma de una tríada, es decir de polos diversos, entretejidos por una competencia intensificada. Con esto se recorre el eje de los conflictos internacionales desde la antigua confrontación Este-Oeste hacia la disputa entre las metrópolis capitalistas"⁵³. Los conflictos son entre las potencias de la tríada que comienzan a competir por el terreno político y económico pero que en el terreno militar, contra la periferia, actúan juntas bajo la dirección de Estados Unidos, tal es el caso de las intervenciones humanitarias o la guerra del golfo.

⁵² Flores Olea, op.cit., pps. 163-164

⁵³ Hirsch, Globalización, Capital y Estado, op.cit., pp. 91

Este conflicto entre la tríada, entre las potencias económicas y políticas es lo que las lleva a conformar los bloques regionales de cooperación económica. Creo que podríamos hablar de una nueva repartición del mundo para las potencias pero en términos distintos a los de la etapa anterior del capital; hablamos de un imperialismo diferente, denominado actualmente globalización.

Las grandes instituciones financieras (FMI, BM, OCDE) al mismo tiempo que imponen a los países de la periferia las políticas que convienen a los países centrales, e incluso la conformación de los bloques regionales; regulan y limitan los conflictos entre la triada.

f. La Estructura del "Gobierno Mundial"

La globalización también es un "nuevo orden mundial" bajo el predominio de los centros más avanzados de poder económico, financiero y tecnológico y con el respaldo militar de los países occidentales, principalmente Estados Unidos. De aquí se sigue que las fuerzas del mercado quedan abandonadas a su libre albedrío para buscar la maximización de las ganancias y apoyándose en los avances tecnológicos; los grandes consorcios transnacionales empiezan a movilizarse en el espacio mundial. Esta transnacionalización de las firmas y su éxodo del espacio político nacional, nos conduce a un "Estado supranacional", que se encuentra sobre el Estado nacional, poseedor de sus propias instituciones, aparatos y redes de influencia. Este Estado supranacional, por medio de sus instituciones (FMI, BM, OMC, OCDE) impone y formula las leyes del mercado que todos los Estados nacionales deben de seguir y que en muchas

ocasiones los orilla a formar las alianzas económicas y políticas que vimos en el apartado anterior, tales como la Unión Europea el MERCOSUR.

Lo que es un hecho, es que las acciones del entorno internacional financiero, encabezado por las instituciones de Breton Woods (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) presionan enérgicamente sobre los Estados y les imponen condiciones que en otra situación no serían toleradas por estos. El hecho irrefutable es que la Organización Mundial de Comercio (OMC) antes GAAT, los criterios rectores del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), ciertos acuerdos regionales y multilaterales (como el TLCAN, el Acuerdo Mundial de Inversiones (AMI) y el ALCA, en proceso de negociación) y la coordinación por excelencia de los centros financieros, industriales y comerciales en manos del Grupo de los 7 (G-7) (Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Italia, Alemania, Canadá y Japón) que se convierte en G-8 con Rusia para cuestiones no económicas, determinan áreas de la mayor importancia en las decisiones económicas pero también políticas, sociales y culturales de los Estados nacionales de todos los continentes. Tales organizaciones definen: los criterios clave de los presupuestos y ajustes nacionales; las decisiones que se refieren a las reglas de comercio, la dirección de las inversiones, el status de las inversiones extranjeras y su movilidad; la situación de las corporaciones internacionales en cada ámbito estatal, frecuentemente discriminatorias de las empresas nacionales; los procesos de privatización y la extensión (casi siempre disminución) de los sectores públicos en la economía; las medidas fiscales para impulsar (casi siempre frenar) las medianas y pequeñas empresas y determinadas áreas de producción o desarrollo regionales. Todo esto, nos dice Flores Olea tiene fuertes implicaciones, casi siempre negativas, sobre las

relaciones laborales, la protección del medio ambiente y las inversiones de carácter social. Esta situación es mucho más grave en los países de la periferia capitalista (o en vías de desarrollo) que en los países del centro (o desarrollados)⁵⁴.

En las instituciones supranacionales los países desarrollados cuentan con votos ponderados (como es el caso del FMI y el BM) o derecho a veto (caso de la ONU), esta situación, los coloca en ventaja sobre el resto de los países del mundo. La misma estructura de los organismos centrales de decisión de estas instituciones (como la composición del Consejo de Seguridad de la ONU) nos muestra el estado efectivo de la estructura de "gobierno internacional".

A nivel internacional, la estructura de poder existente en cada una de las naciones, se repite a través de los organismos supranacionales que mencionamos anteriormente, estos no sólo cumplen funciones de coordinación entre países sino también normativas y hasta de "imposición represiva de los intereses transnacionales a nivel planetario"⁵⁵.

Por ejemplo, la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) "se convierte en la fuerza militar unipolar del capital, en el gendarme del mundo, pasándose por alto los organismos internacionales y el derecho internacional"⁵⁶. A través de la OTAN, principalmente pero con el respaldo del G-7, los Estados Unidos llevan a cabo su política intervencionista. Los argumentos: la instauración de la democracia, la liberación de los pueblos, la lucha contra el terrorismo, etcétera, etcétera. Los objetivos: el Banco

⁵⁴ Flores Olea, op.cit., pp. 147

⁵⁵ Dieterich, op.cit., pp. 64

⁵⁶ Vera Vera, María Verónica, Ismael Zebadúa Hernández, "Globalización, política educativa neoliberal y el desplazamiento de los valores humanos", en Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones Libres, México, octubre 2002, www.observatorio.org/colaboraciones, pp. 3

Mundial dice que tienen obligaciones con todos los países miembros, ya que son ellos los que proporcionan los recursos y por lo tanto es necesario homogeneizar las normas del Banco con las de cada uno de los países⁵⁷. Es muy claro entonces que el objetivo es ayudar a quien más ayuda al BM, a saber, las grandes potencias capitalistas.

Los jefes de Estado y de Gobierno de los países del G-7 se reúnen de manera bianual. En estas reuniones, se definen "las tasas de interés, se negocian los tipos de cambio, se formulan las proyecciones que inciden en las apuestas de los especuladores financieros, y se orienta indirectamente el movimiento del capital. Si se quiere simplificar una cuestión muy compleja, puede decirse que el G-7 es la instancia interestatal de gobierno colegiado de los mercados globalizados"⁵⁸.

El G-7 es podríamos decir, junto con Dieterich, el cerebro y centro de decisiones de todos los órganos ejecutivos del capital a nivel internacional. Es el G-7 quien coordina la política económica de las potencias, las políticas del BM y del FMI, de la ONU, de la OMC, de todas las instituciones que conforman el "gobierno mundial". Siendo así, podemos decir que este nuevo "Estado global" es jerárquico, antidemocrático, autoritario, represivo. Se encuentra en manos de una pequeña minoría oligárquica a nivel mundial, su membresía no se obtiene por elecciones sino por invitación directa de aquellos que ya son miembros (cooptación). El G-7 no está sometido a ningún tipo de control ya que ellos controlan todas las instituciones internacionales⁵⁹.

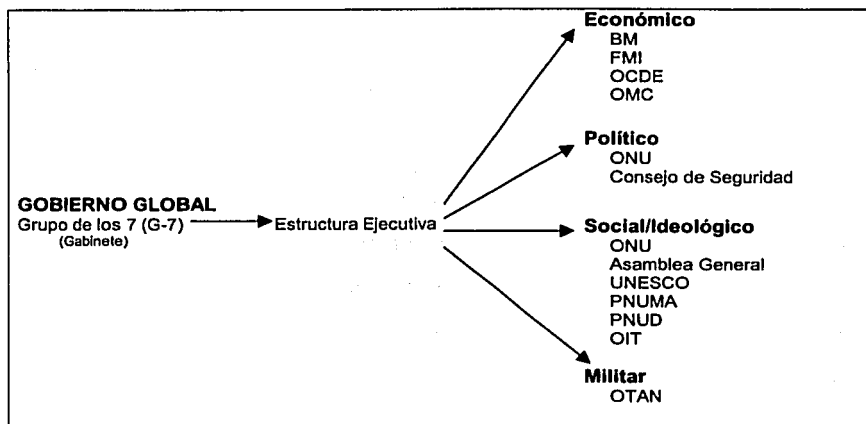
⁵⁷ Banco Mundial, "La distribución del ingreso después de las Reformas Educativas en México (resumen ejecutivo)", en Grupo del Banco Mundial, 22 marzo 2000, www.bancomundial.org.mx/Resumen.pdf, pp. 249

⁵⁸ Vilas, "Seis Ideas Falsas...", op.cit., pp. 95

⁵⁹ Dieterich, op.cit., pps. 67-76

La manera como ha logrado el G-7 dominar a los demás Estados nacionales es poniendo en su lugar un Estado supranacional, "omnipresente, poseedor de sus propias instituciones, sus aparatos y sus redes de influencia ... son ellas las que formulan e imponen las leyes y los reglamentos que restringen la libre competencia y la libre circulación de las mercancías y de los capitales, y las que propagan el credo neoliberal, según el cual todos los problemas se resolverán mejor si se deja jugar libremente al mercado"⁶⁰, aquí es importante mencionar que todas las imposiciones, que se hacen a manera de "recomendaciones" a los países de la periferia capitalista, no siempre son cumplidas por las potencias, quienes imponen dentro de sus territorios fuertes medidas proteccionistas y de restricción al libre mercado.

Podemos esquematizar de la manera siguiente al "Gobierno mundial":



Tomado de Dieterich (1998:76).

⁶⁰ Gorz, André, Miserias del Presente, Riqueza de lo Posible, Paidós, Estado y Sociedad, Buenos Aires, Argentina, 1998, pp. 24

I. Las Diferencias entre los Organismos Supranacionales

Desde su creación, las organizaciones de las Naciones Unidas (UNESCO, OMS, PNUD, UNICEF, FAO, OIT) y las organizaciones de Breton Woods (FMI, BM), han tenido una relación difícil y han vivido una historia de divergencias, contradicciones, descoordinación y desencuentros, a pesar de los discursos oficiales que hablan de una estrecha colaboración entre unas y otras.

En la práctica, todas las cuestiones reales con respecto a materias económicas y financieras ha quedado en manos del FMI y el BM, así como lo relativo a la financiación del desarrollo. "Así lo revelan las diferencias en los sistemas de gobernación: "un país, un voto", decisiones no vinculantes en la Asamblea General de la ONU, versus decisiones vinculantes y voto desigual en función de la cuota/capital en el FMI y el BM"⁶¹. El poder real se encuentra en las organizaciones de Breton Woods y no en la ONU.

En muchas ocasiones, las decisiones y políticas del BM y el FMI han estado en flagrante contradicción con las estrategias internacionales de desarrollo promovidas por los distintos organismos de Naciones Unidas. Según Sanahuja, "en los años ochenta, los programas de ajuste y su ortodoxia neoliberal han sido un instrumento muy efectivo para desbaratar, coincidiendo con la política exterior de Estados Unidos durante el periodo Reagan, las propuestas de desarrollo alternativo y de cooperación

⁶¹ Sanahuja, A., "Una relación difícil: las organizaciones de Bretón Woods y Naciones Unidas", 1994, en www.rosadefec.org/ct/bm_sanahuja.htm, pp. 1

norte-sur que los países en desarrollo lanzaron en los años setenta en el marco de Naciones Unidas, como el Nuevo Orden Económico Internacional o la UNCAD. Y estos mismos programas han acabado además con años de esfuerzo en inversiones del PNUD, UNICEF, o la OMS para construir sistemas de salud y educación efectivos de los países en desarrollo⁶².

Los presupuestos asignados a las organizaciones de Naciones Unidas han disminuido considerablemente, en 1999 según Aguiton "el espíritu de cooperación y de solidaridad internacional está en su momento más bajo (menos del 0.2% de su producto nacional, cuando los países desarrollados se habían comprometido en 1980 a dedicarle al menos 0.7%)⁶³. Así, las organizaciones de la ONU están más preocupadas por su supervivencia financiera que por los programas de desarrollo humano. El lema actual de los países poderosos ya no es la ayuda a los más desprotegidos sino la competencia exacerbada. De esta manera, las organizaciones con peso real en la política internacional ya no son las derivadas de la ONU sino las financieras como el FMI, el BM o la OCDE.

Dieterich nos da un ejemplo de cómo las potencias manipulan a las organizaciones de Naciones Unidas a través de los presupuestos:

Organizaciones de la ONU que disponen de estructuras formal-democráticas, ven restringido su campo de acción por limitaciones económicas y políticas impuestas por los Estados poderosos del Primer Mundo. Cuando en los años setenta y ochenta la UNESCO quiso cambiar el orden mundial de la información, Estados Unidos y Gran Bretaña vieron en peligro la hegemonía de sus

⁶² Sanahuja, op.cit., pp. 2

⁶³ Aguiton, op.cit., pp. 23

medios masivos de comunicación multinacionales. En consecuencia, ambos países suspendieron sus pagos al presupuesto de la UNESCO y en poco tiempo, la organización estaba al borde de la quiebra, lo que, a su vez, llevó a la institución a cambiar a los funcionarios responsables y desistir de la idea de un orden mundial informativo más democrático y justo⁶⁴.

Por otro lado, muchos países poderosos, principalmente Estados Unidos, se brincan deliberadamente, con la complacencia de las demás potencias, las decisiones de la ONU, por ejemplo en materia militar, al atacar unilateralmente o con un velo de aprobación en el Consejo de Seguridad de la ONU a los países "incómodos". Por ejemplo los bombardeos a Irak en 1991 y ahora en 2003, de hecho, con motivo del bombardeo a Irak de 1991, el ministro belga de Asuntos Exteriores exclamó: "la ONU ha muerto"⁶⁵.

g. Las Corporaciones Transnacionales

Las corporaciones transnacionales (CTN) son el mejor ejemplo de la liberalización del capital y la globalización de la economía. Estas empresas se constituyen como grandes monopolios oligárquicos de la producción mundial y actúan en diversos lugares del mundo simultáneamente.

Según André Gorz, la firma es una red transnacional y su centro de coordinación y decisión estratégica no tiene nacionalidad más que en apariencia, por sus orígenes,

⁶⁴ Dieterich, op.cit., pp. 69

⁶⁵ Aguijón, op.cit., pp. 23

aunque algunas CTN son la fusión de empresas de varias nacionalidades originales. Su cede social puede situarse en cualquier parte y no le juran lealtad a ningún Estado, de hecho, podríamos decir que las CTN abandonan el marco del Estado nación y retiran de facto su lealtad para con los actores del mismo. Por el juego de los precios de transferencia, la firma realiza sus beneficios allí donde paga menos impuestos o ninguno. Con respecto a los Estados nacionales, los pone en competencia e implanta sus unidades de producción donde obtiene las subvenciones y las desgravaciones fiscales más importantes, las mejores infraestructuras, la mano de obra más disciplinada, barata y calificada. De esta manera, las CTN gozan de una extraterritorialidad y despojan al Estado nacional de su soberanía al prohibirles fijar las tasas y los impuestos (bajo la amenaza constante de retirarse a otro país). Con esta situación, el capital se convierte en el único detentador de la soberanía capaz de decidir directamente, por un "acto imperial", el destino de las naciones y de dictarle sus propias reglas⁶⁶.

Gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación e información, las CTN están en condiciones de producir una misma cosa en diversos lugares del mundo y de cambiar rápidamente sus plantas de un lugar a otro si los Estados nacionales en donde se encontraban ya no se muestran tan "amigables" a sus intereses.

Así mismo, la producción global de estas CTN está en la posibilidad de diferenciar entre "un lugar de inversión, un lugar de producción, un lugar de declaración fiscal y un lugar

⁶⁶ Gorz, op.cit., pp. 24

de residencia, lo que supone que los cuadros dirigentes podrán vivir y residir allí donde les resulte más atractivo y pagar los impuestos allí donde les resulte menos gravoso⁶⁷.

Esta capacidad de las transnacionales para ubicar sus operaciones en diferentes sitios del mundo ha provocado que los trabajadores, comunidades y países en el mundo tengan que competir entre ellos "por el privilegio de ser elegidos por éstas. Obviamente esta competencia no es en beneficio de los propios Estados nacionales y su población, ya que para "ganar la carrera" es necesario que bajen sus salarios e impuestos más que los demás. "Un ejecutivo de la corporación transnacional (CTN) establecida en Manila, en una entrevista concedida en 1981 explicaba que: 'Nosotros le indicamos al gobierno filipino que tiene que reprimir... a los trabajadores, o amenazamos con mudarnos a otro lado. Y eso es lo que haríamos. Para eso está Sri Lanka y también China'⁶⁸.

Con las CTN, los empresarios descubrieron la "nueva fórmula mágica de la riqueza, que no es otra que 'capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos'⁶⁹. La recaudación por impuestos a las empresas... cayó entre 1989 y 1993 en un 18.6% y el volumen total de lo recaudado por este concepto se redujo drásticamente a la mitad. ... Los países de la Unión Europea se han hecho más ricos en los últimos 20 años en un porcentaje que oscila entre el 50 y el 70%. La economía ha crecido mucho más deprisa que la población. Y, sin embargo, la Unión Europea cuenta ahora con 20 millones de

⁶⁷ Beck, op.cit., pp. 18

⁶⁸ Broad y canavagh, en Saxe-Fernández, Christian Brügger, op.cit., pp. 302

⁶⁹ Sobre la cuestión del trabajo volveremos más adelante como un apartado especial ya que tiene gran importancia en la definición de la educación, por el momento mencionaré que uno de los rasgos estructurales del capitalismo actual es el desempleo.

parados, cincuenta millones de pobres y cinco millones de personas sin techo. ¿Dónde ha ido a parar este plus de riqueza? En Estados Unidos es de sobra sabido que el crecimiento económico sólo ha enriquecido al 10% más acomodado de la población. Este 10% se ha llevado el 96% del plus de riqueza. La situación no ha sido tan crítica como en Europa, aunque aquí las cosas no difieren tampoco sustancialmente⁷⁰. De hecho, las CTN tienen cuatro maneras de subvención: optimizando la creación de infraestructura, recibiendo subvenciones, minimizando los impuestos y externalizando los costes del desempleo⁷¹.

Las CTN junto con las organizaciones del "gobierno mundial" que hemos estudiado anteriormente, detentan el poder económico y político mundial. Según Ianni, "por medio de las influencias sobre los gobiernos o por medio de los aparatos estatales, burocracias y tecnocracias, establecen objetivos y directrices que sobreponen y se imponen a las sociedades civiles, en lo que se refiere a políticas económico-financieras, de transporte, habitación, salud, educación, medio ambiente y otros aspectos de la vida social nacional"⁷²

De hecho, las CTN necesitan que el Estado nacional, previamente "ajustado estructuralmente" o "reformado", mantenga su burocracia administrativa, los aparatos de seguridad y coerción, de educación y propaganda, las instituciones, proyectos y

⁷⁰ Beck, op.cit., pps. 20-21

⁷¹ Beck, op.cit., pp. 23

⁷² Ianni, Octavio, "La política cambio de lugar", en Memoria, No. 110, Abril, 1998, Sección Tercer Milenio, México, pp. 4

mediaciones políticas, ideológicas y culturales necesarias para ejercer el poder entre las poblaciones cada vez más pauperizadas.

Las CTN a pesar de su retórica del libre comercio, de su desterritorialización y del aparente abandono de lealtades hacia el Estado nacional del cual surgen, no dudan en acudir a estos cuando se enfrentan a algún problema en otro país donde operan sus filiales, ya "sea para ejercer presiones diplomáticas, interponer recursos ante la Organización Mundial del Comercio, o para efectuar una operación militar o de espionaje industrial"⁷³.

El capital, a pesar de lo que se dice, requiere de una constante intervención estatal, ya sea a nivel diplomático o militar, por ejemplo:

En julio de 1995, Los Angeles Times informó que el presidente Clinton ordenó a la CIA hacer del espionaje económico y comercial su más alta prioridad, reflejando la importancia acordada por su gobierno a los asuntos económicos y comerciales en la política exterior. Los nuevos blancos de la inteligencia son Japón, Alemania, Francia y otros miembros de la Unión Europea. De acuerdo a Los Angeles Times, la CIA proporcionó información a la Casa Blanca durante el conflicto con Japón por el ingreso de autos japoneses al mercado estadounidense, informando sobre las posiciones secretas de los rivales económicos de Estados Unidos al respecto. Para ello intervino clandestinamente conversaciones telefónicas entre funcionarios y empresarios japoneses informando luego al representante comercial Mickey Cantor. Esta no fue una operación aislada: Ron Brown, en su calidad de Secretario de Comercio, reconoció antes del accidente aéreo en el que falleció, la utilidad de los servicios de la CIA para promover internacionalmente los intereses comerciales de su país⁷⁴.

⁷³ Vilas, "¿Globalización o Imperialismo?", op.cit., pp. 16

⁷⁴ Vilas, "¿Globalización o Imperialismo?", op.cit., pp. 17

Otro efecto de las corporaciones transnacionales es que acaban con las empresas nacionales, principalmente las medianas y pequeñas, monopolizando toda la producción. Por ejemplo, 12 empresas producen el 78% de los automóviles a nivel mundial; 10 empresas responden por el 100% del procesamiento de datos; 7 empresas producen el 90% del material médico; en petroquímica 8 empresas responden por el 50% y 6 empresas producen el 85% de las llantas a nivel mundial⁷⁵.

Estas empresas por lo general pertenecen (de origen) a las potencias capitalistas, según Dieterich, "de las diez compañías más grandes del mundo, seis son transnacionales japonesas, tres estadounidenses y una es británica/holandesa. La distribución geográfica de las corporaciones refleja las habituales estructuras de poder en la sociedad global: 435 de las 500 transnacionales más importantes —el 87%— pertenecen a los países del G-7. De ellas 151 son estadounidenses, 149 japonesas, 44 alemanas, 40 francesas, 33 británicas, 11 italianas y 5 canadienses"⁷⁶. Según Vera Vera⁷⁷ el 48% de las empresas y bancos del mundo son de Estados Unidos y 30% son de la Unión Europea; solamente el 10% pertenece a Japón. Es decir que el 90% de las CTN que dominan la industria, los bancos y el comercio son estadounidenses, europeas y japonesas.

⁷⁵ Oliver Costilla, op.cit., pp. 47

⁷⁶ Dieterich, op.cit., pp. 50

⁷⁷ Vera Vera, op.cit., pp. 2

CAPÍTULO 10: EL ESTADO NEOLIBERAL

Es en el marco del Estado donde se llevan a cabo las políticas impuestas por la globalización, los conflictos entre élites de poder y las luchas sociales. En este sentido podemos entender al Estado a la manera de Gramsci en sus reflexiones carcelarias, es decir como "una dimensión en que los conflictos, las luchas y las demandas sociales se escenifican, se condensan, se institucionalizan y se resuelven"⁷⁸. Bajo la forma capitalista de producción, es en el marco del Estado en donde se llevan a cabo las distintas formas de producción y reproducción de la sociedad. El Estado vincula a los sujetos y los convierte en parte de un todo público.

El Estado nacional, por su parte, es decir, la Nación, fue creada frecuentemente con violencia, en la medida en que fueron los poderosos quienes inventaron la nacionalidad como un medio de legitimación y estabilización del dominio. En este sentido, el Estado nacional "expresa sobre todo una relación violenta de delimitación hacia adentro y hacia fuera de las poblaciones sometidas a la dominación. Lo que se encuentra en el origen del Estado nacional no es la comunidad cultural y la identidad, sino sobre todo poder, violencia y dominio"⁷⁹.

Esto es claro si observamos que en México, entre 1880 y 1900 no más del 7% de los mexicanos entendía el español y de ellos, no todos lo hablaban y mucho menos lo escribían o leían. En Italia, los fascistas se quejaban de que sólo el 45% de los italianos

⁷⁸ Ávalos Tenorio, en Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c., "Foro la Educación Media Superior y Superior: Retos y Escenarios", Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c., México, D.F., 1998, pp. 14

⁷⁹ Hirsch, Globalización, Capital y Estado, *op cit.*, pp. 51

compartían el idioma de Dante y Maquiavelo. En Francia el ministerio de Educación se sintió orgulloso al "afrancesar", es decir enseñarles el buen francés, a 61% de los ciudadanos. En Alemania se inventó el término "alemán culto" para justificar que sólo el 27% de los alemanes hablaban el idioma oficial⁸⁰.

De esta manera, la creación del Estado nacional, con base en supuestos orígenes culturales e históricos comunes es un mito, el Estado nacional es creado por élites de poder quienes tienen que comenzar por unificar el lenguaje, es decir, sustituir los lenguajes locales por los lenguajes nacionales y como ya vimos en la parte dos, el lenguaje implica también toda una concepción del mundo y la realidad.

Ahora bien, la forma que toma el Estado nacional capitalista en el periodo que va del fin de la guerra fría al inicio del neoliberalismo a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, es la forma según Hirsch de un "Estado fordista de bienestar", cuyas características principales son: la "producción en serie tayloriana" y el consumo masivo de bienes duraderos (el mejor ejemplo es la producción de ensamblado en línea de Henry Ford); una fuerte intervención estatal y regulación administrativa de la reproducción del trabajo en busca del pleno empleo y el crecimiento económico; y una política generalizada hacia el beneficio social (seguridad social, salud, educación, seguro de desempleo, relativamente altos salarios)⁸¹.

⁸⁰ López y Rivas, op.cit., pp. iii

⁸¹ Hirsch, Globalización, Capital y Estado, op.cit., pp. 37

El Estado fordista de bienestar entra en crisis a finales de la década de los años setenta, la cual conduce a la restructuración neoliberal del Estado y del capital, esta restructuración exige la eliminación de las restricciones a la libertad de comercio y movimientos de capital, el fin del intervencionismo estatal en materia económica y social, la descentralización del Estado, el fin del sector económico público y las nacionalizaciones, de las defensas arancelarias y toda aquella reglamentación que significara establecer límites a la movilidad de los capitales y las inversiones; la restructuración del Estado exige el fin de los gastos sociales en educación, salud, vivienda. En una palabra, la restructuración del Estado significa su reducción y en materia económica y social incluso su eliminación.

El argumento que se utilizó para la reducción de las responsabilidades sociales y económicas del Estado al mínimo fue su carácter paternalista e interventor y la gran burocracia que hacía cargar a la sociedad, se acusó al Estado de ineficiente, despilfarrador de recursos, manejar desordenadamente los bienes nacionales y de establecer relaciones de tipo corporativo con la sociedad, todo con el objetivo de destruir el Estado de bienestar.

Desde nuestra perspectiva, la razón real para la restructuración del Estado fordista de bienestar, fue la propia restructuración del capital, que estudiamos en el capítulo anterior sobre la globalización. "La globalización capitalista significa al mismo tiempo una renacionalización de la política"⁸² en el marco del Estado nacional, el cual desde luego, tendrá que pasar por una profunda transformación afín a las necesidades del

⁸² Hirsch, Globalización, Capital y Estado, op.cit., pp. 92

capital. Podríamos decir que "el neoliberalismo, como antes el liberalismo, es un patrón ideológico-político necesario para el modelo de la llamada globalización de la economía"⁸³.

a. Origen e Ideología del Neoliberalismo

Uno de los sustentos filosóficos del neoliberalismo es la concepción utilitarista sobre el ser humano, según la cual éste está concentrado en procurarse su propio bienestar. Se concibe al hombre como un "*homo lupus*" ("el hombre es el lobo del hombre") y a la sociedad se le concibe como "*bellum omnium contra omnes*" ("guerra de todos contra todos"), tal como lo desarrolla Hobbes en el Leviatán y que encuentra su expresión "utilitarista-mercantil" en la obra de Jeremy Bentham.

Según Bentham, el hombre es un ser que anhela la felicidad en cualquier caso y situación "y continuará haciéndolo mientras siga hombre. En el curso general de la existencia, en todo corazón humano, el interés de la propia consideración predomina sobre todos los demás en conjunto... prevalece la propia estimación... La única causa eficiente de la acción es el interés... Únicamente por un sentido de interés, por la eventual expectativa de placer o dolor, es como puede ser influida la conducta humana en cualquier caso"⁸⁴.

⁸³ Rodríguez Araujo, Octavio, "Política y Neoliberalismo", en Saxe-Fernández, John, op.cit., pp. 353

⁸⁴ Dieterich, op.cit., pps. 137-138

Según las teorías del neoliberalismo, éste se debe aplicar en Estados autónomos, con sistemas políticos democráticos y sociedades civiles fuertes y bien organizadas, con lo cual el Estado únicamente tendría que hacerse cargo de la defensa, la ley y el orden. En un sistema similar, "el interés público se consigue a través de la competencia entre grupos de interés con un poder relativamente balanceado... La autonomía le permite al Estado desempeñarse mejor sin intervenir en el mercado, por tanto, la corrupción disminuye. La democracia política crea una esfera de discusión pública que nivela el poder de los grupos de interés evitando diferencias extremas. En este sentido, una sociedad civil demandante recibiría justicia por parte del Estado y bienestar social por parte del mercado"⁸⁵.

Los neoliberales son hostiles al Estado, de hecho lo ven como el origen de los problemas sociales y las crisis del desarrollo, para ellos, es mejor un mercado imperfecto pero autónomo que un Estado interventor, de esta manera, reivindican la privatización, la liberalización, la actividad financiera especulativa y privada y la desregulación del mercado de trabajo. La única esfera que debe quedar en manos del Estado es la ley, la justicia, el orden y la seguridad.

Por otro lado, para el neoliberalismo no hay procesos sino hechos, acontecimientos que se ubican en un solo plano temporal ya que la historia, como lo declaró Fukuyama, ha llegado a su fin, y ya no existe otra alternativa que el sistema capitalista tal como se vive actualmente. Al desaparecer la historia, los teóricos del neoliberalismo no hacen

⁸⁵ Rafful Vadillo, E., "La agenda neoliberal en los países menos desarrollados: un enfoque racional", en Estudios Políticos, No. 9, octubre-diciembre 1995, pp. 11

otra cosa que borrar la identidad de los pueblos, su sabiduría, sus posibilidades de imaginar y soñar con la posibilidad de otros mundos posibles.

Según Perry Anderson, el neoliberalismo es un "movimiento ideológico a escala verdaderamente mundial, como el capitalismo jamás hubiera producido en el pasado. Se trata de un cuerpo de doctrina coherente, autoconsciente, militante, lúcidamente decidido a transformar todo el mundo a su imagen, en su ambición estructural y en su extensión internacional"⁸⁶.

Uno de los ideólogos más importantes del neoliberalismo es Friedrich Von Hayek, quien en 1944 en su libro "Camino a la Servidumbre", se opone a cualquier tipo de limitación que pueda tener el mercado por parte del Estado, argumentó que el Estado constituye una amenaza mortal a la libertad económica y política de los individuos. Siguiendo los preceptos de Hayek y otros teóricos liberales como Von Mises y Friedman, los candidatos de derecha triunfantes en las potencias occidentales (Margaret Thatcher en Inglaterra -1979-, Ronald Regan en Estados Unidos -1980- y Kohl en Alemania -1982-) marcan el inicio formal del neoliberalismo a principios de los ochenta. El régimen neoliberal de Margaret Thatcher fue el que aplicó de manera más pura y radical los principios neoliberales⁸⁷.

⁸⁶ Perry Anderson, en López Castellanos, Nayar, "La crisis del Estado en América Latina", en Memoria, No. 88, junio 1996, Tercer Milenio, pp. 44

⁸⁷ López Castellanos, Neoliberalismo en América Latina..., op.cit.

b. Definición del Estado Neoliberal

Hirsch define al Estado neoliberal que surge después del Estado fordista de bienestar, como un Estado Nacional de Competencia, que al contrario de lo que pregona la ideología neoliberal, es un Estado fuertemente interventor en lo económico y en lo social.

Es el Estado quien lleva a cabo todas las reformas necesarias para la liberalización del mercado y establece las "condiciones óptimas" para el capital internacional del cual cada vez se hace más dependiente, con lo cual lleva a cabo políticas estatales que promueven la intensificación de las desigualdades, la desocupación y el marginalismo y por consiguiente, la conmoción social, las inconformidades, oposiciones al sistema y los más diversos movimientos o protestas sociales. Así, el Estado se ve obligado a reforzar sus aparatos de dominación y represión, emerge así el Estado de Seguridad, el cual, para Hirsch, es un "Estado posfascista y posdemocrático"⁸⁸.

Como ejemplo mencionemos que como parte de la primera estrategia para la restructuración del capital, los nuevos Estados neoliberales "contraerón la emisión monetaria, elevaron las tasas de interés, bajaron drásticamente los impuestos sobre los ingresos más altos, abolieron los controles sobre los flujos financieros, crearon niveles de desempleo masivo, aplastaron huelgas, impusieron una nueva legislación antisindical y cortaron los gastos sociales. Y finalmente, se lanzaron a un amplio

⁸⁸ Hirsch, Globalización, Capital y Estado, op.cit., pp. 27

programa de privatización, comenzando con la vivienda pública y pasando enseguida a industrias básicas como el acero, la electricidad, el petróleo, el gas y el agua"⁸⁹.

Desde la Casa Blanca y siguiendo los postulados neoliberales, se impulsó un proyecto en el cual lo fundamental fue detener el crecimiento de los salarios para distribuir así el ingreso a favor de las ganancias; esto, al mismo tiempo que se lleva a cabo un programa de desregulación económica con la finalidad de eliminar cualquier obstáculo a la acumulación del capital.

En la práctica, la minimización del Estado, que predicen los neoliberales, ha sido, más bien, la movilización del Estado a favor de las élites de poder capitalistas y del propio capital financiero internacional. El Estado neoliberal toma partido y se coloca del lado del capital y se convierte en el principal impulsor de la liberalización de la economía, en beneficio de los dueños de la riqueza y el poder.

El Estado neoliberal renuncia voluntariamente y por las presiones del "gobierno mundial" a tener y administrar cualquier tipo de empresa, recurso o servicio, dejando de esta manera en manos de privados no sólo las industrias y los recursos como el petróleo o el agua, sino también los servicios básicos como educación y salud. La única responsabilidad que el Estado neoliberal asume y que el "gobierno mundial" le impone es ser guardián del orden y garante del libre juego del mercado.

Según Saxe-Fernandez y Brügger:

⁸⁹ Perry Anderson, en López Castellanos, op.cit., pp. 39

El Estado neoliberal no elimina el intervencionismo estatal. Lo que hace es cambiar la orientación y los resultados de la intervención estatal. En lugar de dirigir parte del apoyo estatal a la construcción nacional y, consecuentemente, a incorporar por este medio a los sectores nacionales o populares, se le ha reorientado, económicamente para subsidiar y promover las actividades del conjunto de sectores del capital —excluyendo al capitalismo nacionalista— principalmente el sector financiero; y políticamente, la acción del Estado nacional es dirigida primordialmente contra el mismo Estado nacional, para destruir en él aspectos centrales como la solidaridad sociopolítica, para debilitarlo y reducirlo al máximo mínimo, y para reutilizar esa energía política a favor de la corporación transnacional y la incorporación cultural universal de los individuos y comunidades a los centros capitalistas mundiales. Esto incluye no sólo la utilización de los recursos del Estado para estos propósitos, sino la reconfiguración institucional misma de ese Estado, para que sirva mejor a esos intereses de forma permanente y legal. Por lo tanto, *hay un Estado intervencionista de bienestar para los ricos y para el capital extranjero* (subrayado mío). El resto de la población debe reducir su nivel de vida (calidad de vida social, económica y cultural), tanto como su inclusión y participación políticas (república neoligárquica)⁹⁰.

La manera que tiene el Estado neoliberal para llevar a cabo su intervencionismo a favor de los ricos, es siguiendo las recetas de ajuste estructural monetarista del BM y el FMI para la estabilización monetaria, las cuales incluyen: el ajuste estructural, las privatizaciones, la liberalización, el ajuste fiscal, los límites salariales, la reestructuración productiva, la apertura a los capitales extranjeros y la reforma del Estado.

Todas estas reformas son impulsadas por una generación de políticos tecnócratas formados en universidades estadounidenses e inglesas principalmente, quienes se encuentran con condiciones idóneas para la imposición de sus políticas en una

⁹⁰ Saxe-Fernández, Christian Brügger, op.cit., pp. 330

sociedad que busca seguridad y orden, con miedo al cambio y despolitizada. De esta manera, los políticos tecnócratas se encuentran con una "sociedad conservadora y disgregada que facilitó" la implementación del modelo de Estado neoliberal y les permitió crear sus fuentes de legitimación, entre lo que encontramos el discurso de la democracia electoral y la defensa de los derechos humanos⁹¹.

Podemos decir, junto con Hirsch, que la última finalidad del Estado neoliberal es "hacer óptimas las condiciones de rentabilidad del capital nacional en relación con el proceso de acumulación globalizada en continua competencia con otros lugares óptimos nacionales" (Hirsch, 1996:100). Esto desde luego, sin tomar en cuenta el bienestar de los pueblos y sus intereses sociales y políticos. Damos un brinco de "Estados benefactores a Estados gerentes; ... de Estados relativamente autónomos respecto a empresas y sectores capitalistas a Estados simbióticos con ellas; de Estados con ideologías nacionalistas, populistas y hasta progresistas a Estados que promueven ideologías conservadoras y reaccionarias; de Estados con asistencia y subsidios a Estados con limosnas sociales; de Estados con mayor énfasis en las propiedades públicas a Estados privatizadores; de Estados consensuales a Estados policías"⁹².

Los resultados sociales del neoliberalismo y de seguir a pie juntillas las recomendaciones de los organismos supranacionales (FMI, BM, OCDE) son desastrosos. El desempleo y la reducción de los salarios reales incrementó la población

⁹¹ Sosa, op.cit., pp. 118

⁹² Adame, op.cit., pp. 24

afectada por la pobreza, en el periodo 1979-1987 el ingreso real del 5% de las familias perceptoras de mayores ingresos se incrementó en 22.5%, mientras que el ingreso real del 20% de los perceptores de mayores ingresos aumentó 20%. En el otro extremo la participación del ingreso del 80% de los perceptores de menores ingresos cayó, en este mismo periodo, de 58.3 a 56.3%. La participación del quintil más pobre cayó en 10%, mientras que el ingreso real total del 20% más pobre permaneció casi exactamente igual, creciendo apenas en uno por ciento en estos ocho años⁹³.

c. La Reforma del Estado

Según el BM la reforma del Estado tiene por objeto "revertir la disfuncionalidad de sus instituciones mediante el mejoramiento de su buen gobierno, siendo éste definido como un gobierno que rinde cuentas públicamente y que es participativo, que tiene y vigila marcos legales regulatorios que sean justos, transparentes y limitados a lo que es estrictamente necesario, para que el rango de decisiones arbitrarias sea minimizado"⁹⁴. Las dos dimensiones de la reforma del Estado para el BM son entonces, la rendición de cuentas y un marco de referencia legal para el desarrollo.

Con esta definición, el Banco ha pedido a los Estados nacionales, según Rodríguez Araujo –caso de México–:

⁹³ Gerardo Fujii, "El neoliberalismo en los Estados Unidos: promesas y resultados", en Calva, José Luis, Hacia un nuevo modelo económico, Juan Pablos Editor, México, 1998, p. 20

⁹⁴ Anglade, op.cit., pp. 50

En lo político: 1. El Estado debe abrirse al pluralismo, 2. Fortalecer el ejercicio de las libertades y de la tolerancia religiosa, 3. Eliminar los excesos de la burocracia y regulación, 4. Defensa de los derechos humanos, 5. Fortalecer las relaciones entre los poderes, entre la federación y los estados, los municipios... 6. Concertar con las fuerzas productivas para alcanzar metas económicas y sociales. Para lo anterior deberá llevarse a cabo: a) reforma político electoral, b) redefinición de derechos y obligaciones en materia de libertades religiosas, c) nuevas estructuras para la defensa de los derechos humanos, d) nueva distribución de funciones para los ámbitos federal y local. En lo económico: 1. Estabilizar la economía y mantener el crecimiento, 2. Eliminar el carácter propietario del Estado y convertirlo en Estado regulador, promotor y corresponsable del desarrollo y en la promoción de la justicia. Para lo anterior: a) ajuste en sus estructuras y gastos (del Estado), b) privatizaciones, c) desregulación, d) promoción de la inversión nacional y extranjera, e) concertación de políticas de promoción y atracción de inversiones productivas y apertura de mercados en el exterior. En materia de necesidades sociales: 1. Estado comprometido con promover una menor desigualdad en las oportunidades de llevar una vida digna... respetando las libertades, 2. Promover justicia mediante libertades. Para lo cual será necesario: a) incorporar a los grupos rurales al proyecto modernizador, b) educación federal extensiva y de calidad, c) autonomías de las organizaciones sindicales y las empresas⁹⁵.

Estas recomendaciones implican no únicamente transformar el gobierno y su administración sino también modificar la relación del Estado y la sociedad. En lo político el Estado se vuelve un Estado autoritario y represivo, en lo económico un Estado mínimo, en lo social un Estado dador de limosnas y caridad.

La reforma del Estado, en la práctica, y siempre siguiendo las recomendaciones del FMI y del BM, ha significado el adelgazamiento de sus aparatos e instituciones (con

⁹⁵ Rodríguez Araujo, Octavio, "Reforma del Estado: límites y perspectivas", en *Estudios Políticos*, No. 14, enero-abril 1997, pps. 163-164

excepción del ejército y la policía); la privatización; la desregulación y apertura de mercados para dinamizar la reproducción del capital; las reformas constitucionales y legales a favor del capital; reformas en los sistemas de seguridad social, salud, educación; topes salariales, homogeneización hacia abajo de los salarios, desmantelamiento de los sindicatos, y otros.

A pesar de la retórica del BM sobre la equidad, la justicia, la transparencia, la participación, la democracia y la rendición de cuentas; lo que en realidad significa reformar al Estado, es transformar en términos instrumentalistas su administración pública, sus marcos legales de referencia, su régimen político y su gobierno, según las necesidades de la globalización económica del capital.

Podemos decir en conclusión que la reforma del Estado ha significado "un proceso autoritario de transformación del bloque en el poder, de integración con los capitales estadounidenses (en el caso de América Latina), de alineamiento con el bloque político norteamericano, de acumulación súbita a partir de los ingresos financieros articulados con las políticas estatales de permisibilidad y convivencia con los negocios ilícitos y el tráfico de enervantes"⁹⁶. No existió con la reforma del Estado la famosa modernización política, ni económica y mucho menos, social.

⁹⁶ Sosa, op.cit., pp. 138

I. El Fin de la Seguridad Social y el aumento de la represión y el control policiaco-militar

En todos los países del mundo que han sido "reformados" con base en el neoliberalismo, los programas de seguridad social se han visto deteriorados e incluso anulados, no así, los elevados gastos armamentistas (sobre los que volveré más adelante).

En Estados Unidos, por ejemplo, "en una de esas actividades del Congreso estadounidense, 35 senadores demócratas se unieron a 52 senadores republicanos para votar por una ley que acaba efectivamente con el sistema de seguridad y caridad pública (welfare), iniciado hace sesenta años bajo la política del New Deal de F.D. Roosevelt"⁹⁷.

En el Estado neoliberal, se sustituye la redistribución de la riqueza generada por la "asistencia a los pobres", lo cual genera programas de "alivio" a la pobreza, que al no atacar sus causas se convierten en paliativos de la pobreza, mantenedores del orden y legitimaciones del sistema al mostrar el "rostro humano" del neoliberalismo.

Según Dieterich, todo sistema social clasista, como lo es el capitalismo y por lo tanto el neoliberalismo, se basa en cuatro formas de poder, a saber: el político, el económico, el militar y el cultural. Según él, de estos cuatro, los dos más importantes son el económico y el militar, "el primero porque determina el nivel de reproducción física de la

⁹⁷ Dieterich, op.cit., pp. 140

población y, con eso, su lealtad frente a las élites en el poder; el segundo, porque es la última ratio de la cohesión de una sociedad de clase, tanto hacia el interior como hacia otros Estados"⁹⁸. Dentro del primero, el económico, Dieterich incluye los medios de comunicación y propaganda, los cuales ejercen funciones claves para la dominación de las masas y en este sentido constituyen un eje fundamental de la estabilidad de las "democracias" liberales. Por otro lado, los grandes medios de comunicación y propaganda están en manos de empresas capitalistas transnacionales cuyo principal objetivo es hacer ganancias. "Arthur Ochs Sulzberger, dueño del New York Times ilustra dicha prioridad en un revelador diálogo, contestando la pregunta sobre 'la misión de su periódico', de la siguiente manera: 'Antes que todo, hacer ganancias. ¿No le parece terrible que se diga de esta manera? Pero si no hacemos ganancias, no podemos tener ninguna otra misión'"⁹⁹.

En el marco del neoliberalismo, los recortes presupuestales a la seguridad social (salud, educación, vivienda) no ha afectado a las fuerzas policíacas o al ejército de los Estados, de hecho, en muchos casos este presupuesto se ha incrementado con pretextos como el combate al narcotráfico, al terrorismo, a la migración (ejes de la nueva política de seguridad nacional norteamericana).

Según Dieterich: "es el Estado en su faceta militar-policíaca el que proporciona a los miembros de la clase dominante la seguridad de sus privilegios y riquezas acumuladas frente a amenazas de otros Estados o desde el interior de la sociedad. Nos

⁹⁸ Dieterich, op.cit., pp. 62

⁹⁹ en Dieterich, op.cit., pp. 62

encontramos ante una simbiosis perfecta entre dos subsistemas: empresas transnacionales y aparatos armados intercambian insumos de estabilidad versus insumos de represión/seguridad para la preservación del sistema general¹⁰⁰.

Es así que el Estado neoliberal resulta ser un Estado altamente represivo. Se crean nuevos cuerpos "policíacos" bajo el mando de militares y con entrenamiento militar y , lo cual de hecho, significa la irrupción del ejército en las labores de seguridad pública interna de los Estados y se entrenan cuerpos de élite para la contrainsurgencia. Por medio de este fortalecimiento de los aparatos estatales de represión y control los neoliberales pretenden "aislarse de las terribles consecuencias sociales de su política socioeconómica"¹⁰¹, a saber: eventuales estallidos sociales, como ya se han visto varios a lo largo y ancho del mundo.

En México, el uso selectivo de la represión ha llegado a crímenes de Estado de niveles impensables dentro de una "democracia" liberal con los asesinatos de políticos en 1994; las matanzas de Acteal o Aguas Blancas y el intento de eliminar por la vía militar al EZLN¹⁰².

II. El libre mercado y las privatizaciones

En el "camino hacia la servidumbre", Hayek argumentó que la intervención del gobierno en la economía y las medidas asistencialistas hacia la población atentaban contra la

¹⁰⁰ Dieterich, op.cit., pp. 63

¹⁰¹ Bonfil Batalla en López Castellanos, Neoliberalismo en América Latina..., op.cit., pp. 29

¹⁰² López y Rivas, op.cit., pp. 107

libertad individual y la competencia. Según él, la libertad de mercado y la libertad del individuo son inseparables por lo que si se pierde la libertad de mercado, se pierde por tanto la libertad individual¹⁰³.

A partir de estos razonamientos hayekianos, los neoliberales tomaron a la privatización como una de sus banderas principales. La privatización, se refiere a la "enajenación de todo o parte de los activos de una entidad de gobierno o la transferencia total o parcial de sus funciones hacia los particulares con el propósito de que éstos continúen produciendo los bienes y servicios"¹⁰⁴, que anteriormente correspondía al Estado producir.

Para llevar a cabo la privatización es necesario transformar la naturaleza de los bienes públicos, empezando por la concepción que de ellos se hace en las constituciones de los Estados. Por ejemplo, en México con la modificación del artículo 27 constitucional se destruye el ejido y con él una concepción sobre la forma de propiedad de la tierra que beneficiaba al campesino de manera directa. Al privatizar ya no se busca el bienestar social sino el mayor lucro, al Estado hacerse a un lado, la generación de riquezas no se reparte, sino que por el contrario se concentra en las manos de los nuevos dueños así la distancia entre los ricos y los pobres se agranda significativamente.

¹⁰³ Gray John, "Hayek: el camino a la servidumbre", en Estudios Políticos, No. 15, mayo-agosto, 1997, pps. 246-247

¹⁰⁴ Quijano Torres, Manuel, "¿Es posible privatizar la UNAM?", en Estudios Políticos, No. 23, enero-abril, 2000, pp. 70

Para los neoliberales no es suficiente privatizar las empresas que anteriormente administraba el Estado, también se busca privatizar los sectores estratégicos para llevar a cabo un desarrollo y crecimiento autónomos del país, como la tierra, el agua, las selvas, el petróleo y todo recurso natural existente en el territorio, junto con esto, se privatizan los servicios sociales como la educación, la salud, la vivienda, e incluso, el trabajo. En México, por ejemplo, a partir de la flexibilización laboral y la productividad del trabajo se deja en manos de los empresarios el futuro de los trabajadores.

III. La democracia y la sociedad civil

El discurso de la democracia es uno de los principales conductos ideológicos y políticos para la legitimación del Estado neoliberal, así como la supuesta participación de la sociedad civil en los asuntos del gobierno (organismos "autónomos" para la organización de las elecciones, organizaciones no gubernamentales participando en la solución de problemas sociales junto con el gobierno o integradas en consejos para la planeación de políticas gubernamentales).

La sociedad civil que participa a través de sus organizaciones no gubernamentales es aquella sociedad civil "conveniente", es decir, que pertenecen a los grupos de poder o que están aliados a ellos, de tal manera que no se afecten los intereses del capital. El resto de las organizaciones civiles quedan marginadas del proceso de participación política.

El gran argumento legitimador de la democracia liberal es que el poder proviene de la elección de los ciudadanos, cada uno de ellos, con el voto, puede, según el discurso de la democracia, elegir el rumbo de la sociedad.

A pesar de la retórica del Estado neoliberal con respecto a la democracia, la realidad es que a través de las democracias liberales, es decir, electorales, la gente queda totalmente excluida del poder y la toma de decisiones. Según Dieterich, la democracia no existe ya que "en todas las elecciones se elige a un dictador, al cual se entrega en las urnas un cheque en blanco y que ya no consulta a la población hasta el final de su mandato"¹⁰⁵, cuando su partido arma una nueva campaña política. En este sentido, según Dieterich, lo que existe en el Estado neoliberal es una partidocracia, en la cual, los partidos políticos son "sistemas oligárquicos-elitistas que carecen de cualquier contacto con la población"¹⁰⁶ y en este sentido, no existen mecanismos capaces de satisfacer, o interesados siquiera, en satisfacer las necesidades de la población.

En las democracias liberales, la participación de la población queda limitada a la asistencia a las urnas cada que hay elecciones, sin que esto signifique que los grupos de poder respeten el voto si este no les conviene¹⁰⁷. Para participar de manera más activa, es necesaria la integración, si es que eso le es posible a la mayoría de la población, de algún partido político que compita en las elecciones.

¹⁰⁵ Dieterich, op.cit., pp. 167

¹⁰⁶ Dieterich, op.cit., pp. 167

¹⁰⁷ Sobre la ficción de las democracias y la manipulación de los resultados existen múltiples ejemplos documentados y no documentados en todo el mundo. Uno de los más recientes y escandalosos fue el "triunfo" en las elecciones presidenciales en Estados Unidos de George W. Bush, hijo, quien después de un gran fraude electoral en el estado de Florida fue nombrado ganador y presidente electo de los Estados Unidos de Norteamérica.

Por otra parte, el concepto de ciudadano, "como sujeto de la democracia, implica por lo menos cuatro dimensiones: autonomía, igualdad, sentimiento de eficacia y responsabilidad"¹⁰⁸, esto quiere decir que la exclusión social en la que se encuentran la mayor parte de las poblaciones, les evitaría ejercer una ciudadanía plena, por medio de la cual participar políticamente.

El triunfo en una elección, depende del éxito de la campaña, para las cuales los neoliberales son expertos. Las campañas políticas actuales se llevan a cabo por medio de las técnicas de mercadotecnia electoral, lo más importante es la imagen así que en una campaña ideal el candidato ideal cuenta con un discurso ideal: patriotero, populista, enérgico contra la corrupción, el delito, etc. y diferente o no tradicional. Las promesas de campaña son de lo más basto que a decir de Petras y Morris, "los programas de campaña electoral se hallan inversamente relacionados con la política postelección... las campañas electorales neoliberales son manipuladas para asegurar resultados de votación diametralmente opuestos a aquellos apoyados por la mayoría del electorado"¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Vilas, "Seis ideas falsas...", op.cit., pp. 89

¹⁰⁹ Petras, James, Morris Morley, "Los ciclos políticos neoliberales: América Latina 'se ajusta' a la pobreza y a la riqueza en la era de los mercados libres", en Saxe-Fernández, John, *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, México, 1999, pp. 237

d. El Estado Neoliberal en México

En México, al igual que en otros países de América Latina y en vías de desarrollo, el neoliberalismo dio inicio en la década de los ochenta, cuando llega al poder un grupo de gobernantes tecnócratas que aliados con el gran capital financiero transnacional, se encargaron de diseñar las nuevas políticas económicas y sociales.

Según Petras y Morris en los regímenes neoliberales en casi todo el mundo pueden identificarse "tres oleadas". La primera "durante la década de los ochenta, coincidiendo en términos generales con la transición negociada de las dictaduras militares a los gobiernos civiles que tuvo lugar en todo el continente. La segunda empezó hacia el final de la misma década y se extendió durante la primera mitad de los noventa. Una tercera 'oleada' neoliberal ha comenzado a tomar forma en el período actual"¹¹⁰. La primera "oleada" es de transición, se prepara el terreno para la implantación del modelo neoliberal; la segunda "oleada" se caracteriza por la aplicación dogmática de los postulados neoliberales bajo la máscara de la integración al primer mundo; y, la tercera se caracteriza ya no solo por la aplicación de los principios del neoliberalismo, sino también, por las visibles resistencias sociales al mismo.

En México, estas tres "oleadas" neoliberales de Petras y Morris coinciden con los gobiernos de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), continuada por el actual régimen de Vicente Fox Quesada.

¹¹⁰ Petras, op.cit., pp. 216

En 1982 se combinan en México la crisis mundial del fordismo, la crisis del petróleo, el crecimiento de la deuda externa que llega a niveles nunca antes vistos en la historia nacional, la crisis del paradigma socialista en la URSS y Europa del Este, etc. Todos estos factores sirven de pretexto para impulsar la ortodoxia neoliberal, cuya máxima expresión la encontramos en el sexenio de Carlos Salinas. En este sexenio se abre el mercado, de manera indiscriminada, a los capitales especulativos y productivos extranjeros, se privatiza gran parte de la industria nacional, se reforma la constitución en artículos constitucionales tan importantes como el relativo a la propiedad de la tierra (art. 27) o la educación (art. 3), por último, se firma en 1994 el TLCAN con Estados Unidos y Canadá lo que termina por hacer de la economía del país una economía totalmente dependiente de los centros financieros, principalmente Estados Unidos.

Mientras tanto a la población se le vende la idea de un México de primer mundo, esta ilusión se quiebra con el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el mismo momento que entraba en vigor el TLCAN, los asesinatos políticos de 1994 y la gran crisis financiera de diciembre de 1994. Después de lo anterior, el FOBAPROA, ya en el sexenio de Zedillo, sintetiza de una manera "grotesca y escandalosa, el modo en que ha operado la reorganización del capital en los últimos quince años: la transferencia selectiva e incontrolada de bienes públicos a manos privadas en que se ha fundado el ciclo de concentración de capitales abierto durante el salinismo; el uso patrimonial del aparato estatal y los recursos públicos como mecanismos de acumulación privada. Y la utilización del fraude, el secreto y la corrupción como soportes de un selecto grupo de corporaciones financieras con

inversiones industriales en todo el país. Pero además puso al desnudo, con nombres y apellidos, las conexiones tejidas entre el poder político, el capital financiero y el narcotráfico y su apoderamiento del aparato estatal (incluido el PRI, su extensión partidaria)"¹¹¹.

El resultado de las medidas de ajuste y estabilización de los regímenes neoliberales fue el aumento de la miseria y el desempleo; la subordinación a las directrices del FMI y el BM; la subordinación de la economía, la educación y el desarrollo científico y tecnológico de México a Estados Unidos; la subordinación del gobierno mexicano a las condiciones de Washington para "salvar" la economía del país, condiciones que únicamente beneficiaron a los empresarios y a los capitales, principalmente extranjeros, al tiempo que quebraban miles y miles de medianas y pequeñas empresas nacionales¹¹².

Por último quiero mencionar que esta nueva generación de políticos tecnócratas impulsores del neoliberalismo, fueron formados en su mayoría en universidades del extranjero, en el caso de México y América Latina, en universidades de Estados Unidos. Siguiendo a Vilas podemos decir que "así como en las décadas de 1960 y 1970 el entrenamiento en la School of the Americas (Zona del Canal de Panamá) o en Fort Gullick (Georgia) fue un ingrediente curricular importante de los oficiales de las fuerzas armadas latinoamericanas que posteriormente se desempeñarían en los regímenes militares de la época que prepararon el terreno para las reformas

¹¹¹ Roux, op.cit., pp. 4

¹¹² Rodríguez Araujo, "Reforma del Estado:..." op.cit., pp. 166

macroeconómicas contemporáneas; hoy, un posgrado en algunas universidades de Estados Unidos cumple un papel similar. Una vez en el gobierno, estos funcionarios impulsan las estrategias y políticas más convenientes a la difusión transnacional del capital"¹¹³.

e. El Estado Neoliberal de los Centros del Capitalismo Mundial

Para terminar con nuestro breve estudio sobre el Estado neoliberal, hay que mencionar que éste no es el mismo en todo el mundo.

En las potencias capitalistas, el neoliberalismo mantiene un doble discurso, mientras que para los países dependientes proclama e impone un "cosmopolitismo" capitalista a través de los organismos supranacionales; al interior de sus fronteras persiste un "nacionalismo estatista exacerbado, de carácter expansionista y racista, que subordina bajo su dominio incluso a sus propios pueblos"¹¹⁴.

Mientras las metrópolis capitalistas pregonan el derecho del capital a moverse libremente de un lado a otro y por consiguiente la desaparición de las fronteras (sólo para el capital, no para la gente), al interior de sus Estados mantienen fuertes medidas proteccionistas con la finalidad de no dejar caer sus economías, proteger sus capitales,

¹¹³ Vilas, "¿Globalización o Imperialismo?", op.cit., pp. 22

¹¹⁴ López y Rivas, op.cit., pp. x

y desde luego, sus recursos, al tiempo, que explotan los recursos del resto del mundo y eliminan la soberanía y economías de los países periféricos.

Según Flores Olea, el Estado de las potencias, principalmente Estados Unidos y los países de la OCDE (con algunas excepciones como México), está lejos de reducirse y en la práctica se ha incrementado, a pesar del discurso y la difusión exaltada del valor de lo privado, claro, al exterior de sus fronteras¹¹⁵.

¹¹⁵ Flores Olea, op.cit., pp. 148

CAPÍTULO 11: LA TRANSFORMACIÓN DEL TRABAJO EN EL NEOLIBERALISMO

Como ya hemos visto en el capítulo 7 de la segunda parte, la estructura económica contribuye de manera importante para la determinación del sistema educativo de una sociedad, motivo por el cual he considerado importante desarrollar este capítulo de caracterización de la transformación del trabajo en el momento actual del capitalismo en que vivimos: la globalización.

Al hablar de la transformación del trabajo he considerado importante introducir un pequeño sub-capítulo relativo a la centralidad que en nuestra sociedad ocupa el trabajo.

a. La Centralidad del Trabajo en Nuestra Sociedad

Al transformarse las formas de reproducción del capitalismo, se transforma también toda la estructura social, incluido el trabajo.

La definición de trabajo que utilizaremos aquí, es siguiendo a Gorz, no una definición del trabajo en sentido antropológico o filosófico y en este sentido no nos referiremos al trabajo autónomo de la gente, al que se hace sin recibir una paga en dinero o en especie. El trabajo es, por el contrario, toda aquella "actividad social, destinada a inscribirse en el flujo de los intercambios sociales en la escala de toda la sociedad. Su remuneración testimonia esta inserción, pero tampoco es lo esencial: lo esencial es que

el trabajo llena una función socialmente identificable por las competencias socialmente definidas que pone en funcionamiento según procedimientos socialmente determinados. Debe, en otros términos, ser un oficio, una profesión, es decir, la puesta en obra de competencias institucionalmente certificadas según procedimientos homologados"¹¹⁶.

Definido así el trabajo, quedan excluidos de "tener" trabajo los artistas, los intelectuales, el campesino, el artesano, todos estos siempre y cuando sean autónomos; la madre que se queda en el hogar, el estudiante, etcétera. Todos estos no llenan ninguna de las condiciones con que definimos al trabajo anteriormente, su trabajo "no se integra en el proceso del trabajo social; no está sujeto a procedimientos homologados, institucionalmente controlados o (controlables) en su conformidad con normas profesionales; no está sujeto a criterios públicos en materia de horarios y de eficiencia. En resumen, no se sitúa en la esfera pública, no responde a necesidades socialmente definidas, socialmente codificadas. No más que el trabajo del esclavo o el sirviente personal, al servicio de los deseos privados de su amo. No más que el trabajo de creación artística o teórica"¹¹⁷.

En nuestras sociedades capitalistas modernas, el hombre ha sido siempre definido en función del trabajo socialmente aceptado que desempeña; el empleo ha sido el factor clave de la inclusión o exclusión social de nuestra sociedad, para la mayoría de la gente el empleo no constituye únicamente la manera de obtener un ingreso y acceder a los

¹¹⁶ Gorz, op.cit., pp. 13

¹¹⁷ Gorz, op.cit., pp. 13

diferentes servicios sociales sino que también es el dador de identidad y de status dentro de la vida en la sociedad.

El perder el empleo o estar sin empleo no únicamente representa el no tener un salario con el cual sobrevivir o no acceder a ciertos servicios, también implica la desvaloración personal y el repudio dentro de la sociedad, la pérdida de autoestima y seguridad a nivel psicológico y social, no sólo económico. El trabajo se tiene o no se tiene y en la medida en que se tiene o no trabajo, se tiene también o no se tiene la valoración social. No importa lo que se hace si se tiene trabajo, pero aquel que no tiene trabajo y que "hace", es como si no hiciera nada.

El trabajo es la base de pertenencia a los derechos sociales y la garantía de la estima propia y de los otros. Como veremos en seguida, el capitalismo actual, imponiendo las leyes del mercado en los Estados-nación, termina con el trabajo, dando así un duro golpe a las clases obreras que hasta la época del fordismo se habían caracterizado por ser rebeldes. Sin embargo, a los capitalistas no les interesa dejar de "hacer del trabajo la base de pertenencia de los derechos sociales, el camino obligado hacia la estima de sí y de los otros"¹¹⁸.

¹¹⁸ Gorz, op.cit., pp. 14

b. El Estado Actual de la Reproducción del Capital y su Impacto en los Trabajadores

En el capitalismo, la estructura de la producción y reproducción del capital determina la estructura del empleo. En el estado actual de la globalización, la producción es principalmente inmaterial tiene su base tecnológica en cuatro elementos: la informática, la electrónica, la robótica y las telecomunicaciones. Este desarrollo tecnológico automatiza los procesos de producción, lo que implica la sustitución del trabajo humano por el trabajo máquina y al mismo tiempo, necesita del trabajo indirecto, es decir, el trabajo de planeación, programación y ajuste de las máquinas que producen, labor que lleva a cabo una mano de obra calificada; obviamente, la cantidad de personas que se necesitan para el trabajo indirecto es mínima. De hecho Gorz nos dice que las formas de producción posfordista anulan el trabajo y el salario, reduciendo al 2% la fuerza de trabajo necesaria para la reproducción del capital¹¹⁹.

En la economía globalizada la calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo se vuelve el arma competitiva fundamental para acceder a empleos bien remunerados; el resto se tendrá que conformar con labores de vigilancia o limpieza y en el peor de los casos, con el desempleo o el trabajo en el sector informal de la economía. Esta necesidad de la calificación formal, aumenta la importancia de los sistemas educativos formales.

¹¹⁹ Gorz, op.cit., pp. 57

El cambio en el tipo de producción y la competitividad, están basados ahora en el conocimiento y en la capacidad de innovar. Según Gorz, "en mercados virtualmente saturados, el único tipo de crecimiento posible era el crecimiento de la diversidad de gustos y de modas, el crecimiento de la rapidez con la cual éstos se sucedían"¹²⁰. Las empresas entonces deben de ser capaces de la innovación constante y de crear con sus productos nuevas necesidades en los consumidores, y como ya no se trata de la producción en masa y por lo tanto del consumo en masa, los productos están dirigidos a una élite de consumidores con alta capacidad de pago por los nuevos y modernos productos.

El argumento del fordismo para elevar los salarios a los trabajadores era que al producir en masa, era necesario un consumo en masa por lo tanto al aumentar los salarios aumentaría la capacidad de consumo de lo trabajadores y se podría seguir produciendo en masa. De aquí podemos desprender que si ahora el capital ya no sustenta su reproducción en la producción y el consumo en masa, por lo tanto, ya no son necesarios ni altos salarios ni grandes masas de trabajadores-consumidores.

Lo que tenemos ahora, es un "crecimiento económico acompañado de un crecimiento del desempleo" a escala planetaria. Actualmente "el desarrollo de las nuevas tecnologías y el incremento de la productividad no garantizan la expansión del empleo; se habla de un crecimiento sin empleo y la misma expectativa del pleno empleo tiende a ser abandonada. ...Reducir el déficit público, asegurar un manejo más eficiente del gasto social, dinamizar el proceso de acumulación y propicia la competitividad en una

¹²⁰ Gorz, op.cit., pp. 37

economía globalizada se convierten en objetivos centrales. Se va imponiendo una concepción más individualizada de la vida social"¹²¹. De hecho, según Ulrich Beck, en la globalización todo aquello que fomenta el crecimiento económico genera desempleo y mientras más se destruye el trabajo, más beneficios y acumulación obtienen los capitalistas¹²².

Podemos decir entonces, que el día de hoy el desempleo se ha convertido en un rasgo estructural del capitalismo contemporáneo, así como la contracción de los salarios. Esta situación se vive en todos los países del mundo independientemente de si son ricos o pobres.

En Francia mientras la tasa de desempleo entre 1969 y 1975 fue del 2.6% en promedio, en 1996 superó el 11%, al mismo tiempo, el 10% de los franceses detentan el 50% de la riqueza nacional. En Alemania hasta mediados de la década de los setenta la tasa de desempleo fue del 1%, mientras ahora es del 10%. Los cuatro millones de desempleados en ese país son los mismos, numéricamente, de los que había en los primeros años de los años treinta cuando el ascenso del nazismo. En Bélgica el desempleo se ha multiplicado cuatro veces en veinte años. Según el BM y la ONU la desigualdad que existe en Inglaterra entre ricos y pobres es la más profunda de todos los países ricos. En los últimos años, han aparecido en Europa 20 millones de desempleados y 50 millones de pobres. En Estados Unidos se perdieron entre 1978 y 1990 1.4 millones de empleos y entre 1992 y 1997 se crearon más de 11 millones de

¹²¹ Organización Internacional del Trabajo, op.cit., pp. 237

¹²² Beck, op.cit., pp. 17

puestos de trabajo, sin embargo estos empleos son mal pagados y de tiempos parciales, al mismo tiempo que se han reducido los salarios reales de los trabajadores, con lo cual su nivel de vida se ha deteriorado¹²³. En Estados Unidos y según su Congreso, de mediados a finales de la década de los ochenta, el hambre aumentó en 50% llegando a 30 millones de habitantes¹²⁴.

Las políticas neoliberales cuya principal finalidad es la reestructuración capitalista y las condiciones de valorización del capital, atentan directamente contra los trabajadores, ya que para lograr su objetivo, deterioran las condiciones directas del trabajo e incrementan el desgaste de la fuerza laboral con menos prestaciones, mayores jornadas laborales y menor salario real; disminuyen el volumen de empleo, desestabilizan los empleos ya existentes y precarizan las condiciones de acceso a nuevos puestos de trabajo y deterioran las condiciones de reproducción de la fuerza laboral¹²⁵.

Lo anterior lo hacen por medio de las políticas de flexibilización laboral que se buscan implementar en todos los países. Estas políticas benefician a los empresarios y atentan directamente contra los sindicatos y los trabajadores, en Argentina, por ejemplo, durante el periodo presidencial de Menem se aprobaron cinco propuestas legislativas que "facilitan la contratación y el despido de los trabajadores y en general otorgan

¹²³ En Flores Olea, op.cit., pp. 240

¹²⁴ González Casanova, Pablo, "La explotación global", en *Memoria*, No. 116, Octubre, 1998, Sección Tercer Milenio, México, pp. 17

¹²⁵ Flores Olea, op.cit., pp. 227

mayor poder al capital sobre el trabajo"¹²⁶. Con la modificación de los contratos colectivos han salido beneficiados los empresarios ya que "más del 90% de las cláusulas implican iniciativas de reducción de costos, cambio de requerimientos de empleo, reducción de salarios, aumento de las horas de trabajo y la obligación para los empleados de aumentar su productividad"¹²⁷.

Hay que decir pues que el eje de la productividad en el capitalismo contemporáneo es el desempleo, la reducción de los salarios reales, la disminución del gasto social (educación, salud, vivienda, alimentación) y una política antisindical. Todo esto, de la mano con la automatización de la producción, el desarrollo de las tecnologías de la informática y las telecomunicaciones, el auge del capital financiero sobre el productivo y el crecimiento del sector terciario de la economía (los servicios). Actualmente, hay más gente contratada en el sector servicios que en el sector productivo y las mayores ganancias provienen de la especulación financiera y no de la producción material.

c. El Trabajo Precario y la Función Sistémica del Desempleo

El desempleo estructural de la globalización, juega un importante papel como elemento de control social y le permite al capital ejercer todo su poder sobre la sociedad, así

¹²⁶ Petras, op.cit., pp. 229

¹²⁷ Petras, op.cit., pp. 230

mismo, el empleo precario ("trabajo informal") se revela como la única alternativa, precaria pero alternativa, de sobrevivencia para los desocupados.

En México, por ejemplo, en 1995 el 59% del empleo no agrícola se ubicaba en el sector informal¹²⁸. Según datos de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social en México, la tasa de desempleo abierto es de 18% de la Población Económicamente Activa (PEA), es decir 6 millones de trabajadores; y las estimaciones sobre la cantidad de trabajadores en el sector informal varían del 40 al 60% de la PEA. En Argentina, la tasa de desempleo abierto en mayo de 1995 llegó al 18.6% de la PEA, superando en el cinturón industrial que rodea Buenos Aires, el 20%. La Confederación General del Trabajo en Argentina, estima que el subempleo suma entre el 12 y el 15%, lo cual nos da un total nacional de 30 a 34% y en algunas regiones 40 o 45% de desempleo. Al mismo tiempo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con una metodología sesgada, publica las siguientes tasas de desempleo en América Latina: Argentina en 1990, 6.9%; Bolivia en 1992, 6.8%; Brasil en 1992, 5.9%; Chile en 1992, 5.3%; México en 1990, 2.6%; Nicaragua en 1992, 14%; Uruguay en 1990, 9.3% y Venezuela en 1990, 8%¹²⁹.

En América Latina, el empleo asalariado formal, que depende de la empresas privadas y de las actividades públicas, representa el 45% de la fuerza laboral urbana; el empleo proveniente de las pequeñas empresas y de las actividades informales a cuenta propia comprende el 55%. El desempleo abierto se sitúa alrededor del 7%. La PEA protegida

¹²⁸ Banco Mundial en Ceceña, Ana Esther, "La resistencia como espacio de construcción del nuevo mundo", en *Chiapas 7*, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, Ediciones Era, México, 1999, pp. 97

¹²⁹ Dieterich, op.cit., pp. 114

por la seguridad social es el 35%, proporción menor al sector asalariado formal y poco más del 20% de la fuerza laboral está sindicalizada¹³⁰.

La metodología que utiliza la OIT para definir el desempleo es la siguiente: población ocupada: mayores de 12 años que en la semana de referencia trabajaron al menos una hora o un día a cambio de especies o dinero, o que lo hicieron sin recibir pago; no trabajaron por estar temporalmente fuera de un empleo pero con retorno asegurado al mismo (vacaciones); o que iniciarán un trabajo en menos de cuatro semanas. La población desocupada abierta es aquella que en la semana de referencia: no trabajo; está disponible para llevar a cabo una actividad económica; o en los últimos dos meses ha buscado trabajo sin encontrarlo¹³¹.

Es obvio, que si tomamos en cuenta como empleados a las personas que trabajaron una hora a la semana y que en ocasiones no recibieron ningún pago, nuestros índices de desempleo se reducirán en mucho. Esta manipulación de cifras que se lleva a cabo desde el poder tiene una función de estabilización social y de encubrimiento de la realidad. Además dentro de la misma definición de población ocupada encontramos no sólo a aquellos que trabajaron una hora a la semana y a lo mejor no recibieron remuneración alguna, sino también a aquellos que ganan miles de dólares, como por ejemplo los ejecutivos de la élite empresarial, quienes en Brasil ganan, cada uno en promedio, el equivalente a casi 93 ingresos anuales *per cápita*, es decir el salario anual de 93 brasileños. En Venezuela la relación es de 49 a 1, en México de 45 a 1,

¹³⁰ Organización Internacional del Trabajo, op.cit., pp. 245

¹³¹ Dieterich, op.cit., pp. 112

en Argentina de 39 a 1, en Estados Unidos de 12 a 1, en Gran Bretaña de 11 a 1, en Francia de 7 a 1, en Japón casi 6 a 1 y en Suecia 4 a 1¹³². Colocando en la misma estadística a estos ejecutivos de altísimos salarios junto a los que no ganan nada, es natural que las cifras oficiales nos indiquen un alto ingreso *per cápita* de los trabajadores.

Luego entonces, si un individuo no encuentra trabajo y ve que a su alrededor hay otros que tampoco lo encuentran pero los índices de desempleo pregonados por el gobierno y los organismos supranacionales son bajos y los salarios altos, el resultado en el individuo será el de una gran frustración y desvaloración propia. El no tener trabajo no será un problema estructural del sistema sino un problema del individuo, quien por su baja capacitación o su poca competencia no logra insertarse en el mercado laboral.

Aunado al desempleo tenemos la reducción de los salarios reales. En México la constitución establece que el salario mínimo debe "ser suficiente para satisfacer las necesidades normales de un jefe de familia, en el orden material, social y cultural y para proveer a la educación obligatoria de los hijos". Esto está muy lejos de la realidad: la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) calculó que para 1993-1994 se necesitaba como ingreso mínimo 3 salarios mínimos; según un estudio de la Facultad de Economía de la UNAM, en 1995 con el salario mínimo era posible obtener únicamente el 30% de la canasta básica y según el Instituto Mexicano del Seguro

¹³² Vilas, "¿Globalización o Imperialismo?", op.cit., pp. 18

Social (IMSS), en 1998 se necesitaban 4.78 salarios mínimos para satisfacer una canasta básica¹³³.

Por otra parte el mantenimiento de los bajos salarios y la capacidad de los empresarios y las élites en el poder para reducirlos más es en gran medida posible por la gran cantidad de desempleo.

El desempleo implica la existencia de una enorme reserva de mano de obra dispuesta a lo que sea con tal de trabajar. De esta manera, los empresarios ya no tienen que ofrecer buenas condiciones de trabajo, ni altos salarios, ni prestaciones para tener una mano de obra dispuesta a trabajar largas jornadas, sin garantías mínimas de higiene, salubridad y seguridad. Este fenómeno es el del miedo a perder el empleo que se generaliza a lo largo y ancho del mundo.

El miedo a perder el empleo también trae consigo la pérdida de la solidaridad y la exacerbación del individualismo. Al perder los contratos colectivos de trabajo y la estabilidad en el empleo, cada trabajador tiene que ver por sí mismo y luchar contra el de al lado si quiere conservar su puesto. De esta manera los empresarios aseguran el fin de las luchas sindicales y obreras. Según González Casanova, "en ese mundo, subsisten los explotados por la clase hegemónica sin que éstos actúen como clase contra quienes los oprimen y dominan"¹³⁴. Según Gorz, incluso los trabajadores

¹³³ Dieterich, op.cit., pp. 125

¹³⁴ González Casanova, op.cit., pp. 10

ocupados viven permanentemente en la condición de "ejército general de reserva" debido al miedo a perder el empleo.

Siguiendo a Gorz, el mensaje ideológico del posfordismo cambió: "de que importa el trabajo, siempre que el pago llegue a fin de mes, pasó a ser: que importa el monto del pago, siempre que tenga empleo. Dicho de otra manera: estén dispuestos a todas las concesiones, humillaciones, sumisiones, competencias, traiciones para obtener o conservar un empleo; pues quien pierde el empleo pierde todo. Tal es, sino el sentimiento general, por lo menos el mensaje del discurso social dominante"¹³⁵, posible por los altos índices de desempleo.

Según el discurso ideológico dominante, propagado por los medios de comunicación masivos, ante los altos índices de desempleo aquellos "que crean trabajo", es decir los empresarios, inversores, patrones, merecen el reconocimiento de toda la sociedad por lo tanto de la Nación "que les debe tanto" (el trabajo) los subvenciona y les permite no tener ninguna carga fiscal. Según este discurso, el trabajo es un bien y el empleo un privilegio¹³⁶.

Vemos pues y ya para resumir, que la población precaria en el sistema capitalista actual "no es un residuo inutilizable o desechable de la economía mundial, sino un elemento integral y estructural para su funcionamiento en beneficio de los grandes capitalistas. Sus dos funciones principales consisten en a) ejercer una constante presión a la baja

¹³⁵ Gorz, op.cit., pp. 66

¹³⁶ Gorz, op.cit., pp. 66

de los salarios de los que tienen empleo y b) fungir como un almacén humano ante las oscilaciones coyunturales de la demanda de la mano de obra. Mientras que la población precaria tenga una proporción adecuada frente a la población ocupada, las condiciones reales de vida de sus integrantes no importan: se pueden, efectiva y literalmente, morir de hambre¹³⁷. La cantidad de población precaria debe de ser tan grande como sea necesario para que no afecte la acumulación del capital lo cual representa, según los economistas estadounidenses, un mínimo de 6% de la PEA; y por otro lado tan pequeña como para no poner en peligro la estabilidad política y social del sistema.

d. El Ser Humano como Mercancía Desechable

Como ya vimos el capitalismo en la etapa actual de su reproducción, denominada globalización, desmaterializó las principales fuerzas productivas, a saber, el trabajo y el capital fijo. Con esto se transforma radicalmente la estructura social que había imperado a lo largo de toda la historia del capitalismo, cuya centralidad se encontraba en el trabajo.

Siguiendo a André Gorz:

La forma más importante del capital fijo es, desde ese momento, el saber almacenado y que se vuelve instantáneamente disponible por las tecnologías de información, y la forma más importante de la fuerza de trabajo es el intelecto. Entre el intelecto y el capital fijo —es decir, entre el saber vivo y el saber máquina— ahora la frontera es vaga. El capitalismo posfordista hace suya

¹³⁷ Dieterich, op.cit., pp. 99

la fórmula de Stalin: "El hombre es el capital más precioso". "El hombre" está subsumido en los procesos de producción como "recurso humano", como "capital humano", capital humano fijo. Sus capacidades específicamente humanas están integradas en un mismo sistema con el intelecto inanimado de las máquinas. Se vuelve ciborg, medio de producción en su totalidad, hasta su ser sujeto, es decir capital, mercancía y trabajo a la vez. Y en la medida en que sus capacidades no tienen utilidad en el sistema de valoración del capital dinero, es rechazado, excluido, considerado inexistente. El hombre-capital-mas-precioso no es hombre más que si puede funcionar como capital¹³⁸.

El ser humano queda sometido a un status de mercancía, al igual que todo lo demás, incluida la cultura, el deporte o el arte. Lo que no es mercancía, lo que no tiene un valor de uso no es rentable y por lo tanto puede ser desechado (como ya vimos en el apartado anterior, incluso cierto número de trabajadores como ejército industrial de reserva tienen un valor de uso). El mercado es el único que puede otorgar el valor de uso que tiene una mercancía, un trabajador o un desempleado y si no le otorga ese valor, entonces puede ser desechado, así se trate de seres humanos.

El día de hoy el llamado "ejército industrial de reserva" es tan grande que la gran mayoría de ellos ya no es reserva de nada y pueden ser desechados sin detrimento alguno para la estabilidad del capital.

Las cifras que ya hemos revisado a lo largo de este capítulo son escalofrantes, la población en condiciones de pobreza y pobreza extrema está creciendo mucho más rápido que el total de la población, el argumento de los neoliberales para que la gente

¹³⁸ Gorz, op.cit., pps. 15-16

aguante es que esta situación es parte del "esfuerzo y sacrificio" que se debe realizar en aras de un "futuro promisorio", lo que no dicen, es que el "esfuerzo y sacrificio" sólo sirven al capital y que el "futuro promisorio" es para una pequeña élite dueña del capital. Para el ser humano, el neoliberalismo no sólo obstaculiza cualquier posibilidad de desarrollo, sino que lo convierte en un producto desechable según su condición y valor en el mercado. "Por ello es posible afirmar que el neoliberalismo ha representado el nivel más extremo de la lógica de explotación que ha practicado el sistema capitalista en la historia, pues el desempleo, la reducción de los salarios, la disminución y deterioro de los servicios públicos, la supresión de toda forma de protección social a los más desposeídos, el retroceso y el empobrecimiento, configuran esa imagen de 'capitalismo salvaje' que la expresión popular asocia a esta estrategia de desarrollo"¹³⁹.

e. Fin de la Centralidad del Trabajo y Fin del Sentido

La destrucción del "mundo del trabajo" trae consigo la destrucción del sentido y de la identidad de los individuos, ya que así como la guerra tenía una función dadora de sentido y de identidad entre las naciones, el trabajo lo tenía entre las sociedades, daba al ser humano identidad según el trabajo que desempeñara, seguridad por la ideología del pleno empleo y esperanza por las promesas de movilidad social ascendente; al desaparecer este, las sociedades se quedan vacías¹⁴⁰.

¹³⁹ Pedro Vuskovic Bravo, en López Castellanos, Neoliberalismo en América Latina..., op.cit., pp.26

¹⁴⁰ Laídi, op.cit., pp. 235

La ideología dominante capitalista decía que el ser humano estaba definido en función del empleo, por lo tanto al perderse éste también se pierde toda posibilidad de definición propia y social; esta crisis se agudiza en la medida en que el capitalismo suprime el trabajo pero no su centralidad ideológica, provocando una crisis de sentido e identidad.

Según Saki Laïdi, el "déficit de sentido tiene una consecuencia paradójica, socialmente desestabilizadora: nos lleva a ver el trabajo y el empleo como una obligación que la sociedad no es capaz de satisfacer, en el momento en que el Estado tiende a renunciar a su responsabilidad y a limitar sus compromisos. En este campo como en otros, la agudeza económica y social de un problema (el empleo) innegablemente se amplifica por la dificultad que tienen los actores para representarse su realidad, para simbolizar su presente y su porvenir"¹⁴¹.

Ante la crisis de sentido y de identidad, la empresa se ha convertido en la dadora de estos elementos, además en una sociedad atomizada y en competencia, la empresa ofrece a los empleados el tan necesario sentimiento de integración social e incluso de seguridad. "La firma le propone el tipo de seguridad que ofrecen las órdenes monásticas, las sectas, las comunidades de trabajo: le pide que renuncie a todo —a toda otra forma de pertenencia, a sus intereses e inclusive a su vida personal, a su personalidad- para darse en cuerpo y alma a la empresa que, a cambio le dará una

¹⁴¹ Laïdi, op.cit., pp. 148

identidad, una pertenencia, una personalidad, un trabajo del que puede estar orgulloso: se convierte en miembro de una gran familia"¹⁴².

La pertenencia a la empresa se convierte entonces en el único lazo social y afectivo válido para el trabajador, esto asegura a las empresas la fidelidad y el control de sus trabajadores, le asegura de estos una devoción absoluta. La empresa convence al trabajador de que "la empresa" es de cada uno de los trabajadores que hacen posible su subsistencia y los trabajadores se convencen a tal grado que no importa si ellos ganan una miseria y los dueños 20 ó 15 ó 10 veces más (como ya vimos anteriormente). Convencidos de que es "su empresa" están dispuestos a trabajar jornadas largas y desgastantes y a proteger a la empresa de cualquier peligro, así venga este de otro trabajador con visos de conciencia y rebelión.

Para asegurar una fidelidad incondicional a la firma, las empresas en Japón y Estados Unidos han adoptado como principios el no contratar "mas que a obreros jóvenes, escogidos con cuidado, sin pasado sindical y, en Gran Bretaña sobre todo, se les impone en el contrato de trabajo el compromiso, bajo pena de cesantía, de no hacer nunca huelga y no adherirse a un sindicato que no sea el de la casa"¹⁴³.

En conclusión, las empresas ofrecen sentido e identidad a cambio del desclasamiento de los trabajadores. Con esto, la empresa asegura su propia estabilidad, la producción continua y por tanto la mayor ganancia. Si un trabajador por alguna razón se rebela

¹⁴² Gorz, op.cit., pp. 47

¹⁴³ Gorz, op.cit., pp. 46

existen fuera miles de desempleados dispuestos a dejar todo con tal de "portar el uniforme" de una firma.

CAPÍTULO 12: ALGUNOS ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN EN EL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIZACIÓN

Ahora bien, para finalizar con este trabajo hablaré de lo que es la educación en el Estado neoliberal. Ya hemos estudiado las características de la globalización, del Estado que esta etapa de reproducción del capital necesita e impone, así como las transformaciones del trabajo y las repercusiones del capitalismo actual en los trabajadores.

Quiero aclarar que aunque aparentemente los tres capítulos anteriores están desvinculados del tema central de la tesis, me pareció importante desarrollarlos de esta manera para lograr una cabal comprensión de lo postulado en el presente capítulo, es decir, que me parece difícil hablar de las características de la educación en el neoliberalismo y la globalización si no entendemos primero que es el neoliberalismo y que es la globalización; por otra parte, si lo postulado a lo largo de este trabajo es la relación intrínseca entre la educación y el sistema político, económico y social, me parece importante conocer a cabalidad las características del sistema y a partir de ahí estudiar el sistema educativo dentro del mismo. Por último entonces, revisaremos lo que, a partir de las recomendaciones de los organismos supranacionales, digamos del "gobierno mundial" controlado por las potencias hegemónicas del capital, concibe como educación.

Como vimos en el capítulo anterior, la base actual de la producción son las tecnologías de la informática y la telemática y la base de estas el conocimiento, luego entonces si la

educación es la base del conocimiento, podemos decir que la educación es la base de la producción, a partir de este supuesto, entremos en la materia.

a. Las "Recomendaciones" del Gobierno Mundial en materia de Educación

Actualmente, el Banco Mundial se jacta de ser uno de los organismos internacionales con mayor capacidad de influencia en la elaboración y diseño de las políticas públicas de los Estados. Esta gran capacidad de influencia ha sido determinada por dos factores. En primer lugar, la capacidad de imponer, junto con el FMI, sus propuestas de "reforma del Estado" y "ajuste estructural", que ya revisamos anteriormente, a todos los países endeudados con ellos, es decir, a los países dependientes so pena de reducir o eliminar la "ayuda" financiera que brinda. En segundo lugar, la capacidad de generar una gran cantidad de publicaciones con gran influencia en las élites políticas e intelectuales de los Estados.

Es a finales de los años setenta, junto con los inicios de la imposición del modelo neoliberal, que en el BM se crea un departamento dedicado a la educación, el cual a la fecha actual tiene mayor importancia que los organismos de la ONU tales como la UNESCO, en la definición de las políticas educativas de los países.

El departamento de educación del Banco Mundial está sustentado y justificado en la teoría del capital humano y en la teoría del costo-beneficio aplicada a la educación. Como es necesario generar capital humano, entonces el BM puede dar financiamiento

para la educación en los Estados, siempre y cuando estos se ajusten a sus recomendaciones. Con base en estas teorías por ejemplo, el Banco llega a la conclusión de que es más redituable, en términos económicos, invertir en educación básica que en educación secundaria y superior:

La implicación de las tasas de rendimiento a la educación y el análisis de incidencia es que el gobierno debe canalizar más recursos y mejorar como se enfocan éstos a la educación básica. Se demostró que este nivel de educación es un instrumento redistributivo del ingreso. Otro resultado importante es que una parte importante de los recursos públicos asignados a la educación superior tiende a favorecer a los estudiantes no pobres en áreas urbanas. Una estrategia para reasignar el gasto público en educación superior a la educación básica (esto es para favorecer a los grupos más pobres), tendría que incluir la creación de un mercado de crédito para la educación superior. El papel del gobierno es ayudar a reducir las fallas del mercado en el sector financiero... estas fallas pueden ser corregidas a través de programas de préstamos a estudiantes y programas financieros dirigidos así como becas para los estudiantes pobres en el nivel de educación superior... El bachillerato y la educación superior benefician a lo deciles de Ingreso más altos.... Otro resultado importante es que la educación técnica puede ser una alternativa para los individuos que enfrentan un alto costo de oportunidad para continuar su educación superior así como una verdadera necesidad de adquirir habilidades que les permitan participar en el mercado laboral... Los resultados pueden ser mayores si los recursos se enfocan adecuadamente. ... A la luz de estos resultados algunas alternativas para el gobierno serían: i) focalizar los servicios públicos educativos; ii) cobrar una cuota a los ricos por los servicios públicos educativos; iii) mejorar la calidad de los servicios públicos educativos en la educación básica¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Banco Mundial, op.cit., pps. 9-10

Es así, que "el análisis económico se ha convertido en la metodología central para el diseño de las políticas educativas"¹⁴⁵. Esta visión sobre la educación tiene diferentes consecuencias, la primera es que se ve a la escuela como una empresa y a los estudiantes como clientes; la segunda que introduce los valores del mercado capitalista en la esfera de la educación y la cultura. Estas dos situaciones nos llevan a la transformación en la concepción de la educación como un derecho de todos los seres humanos para impulsar su desarrollo a una concepción de la educación como un servicio a los ciudadanos, el cual redundará en el beneficio del mercado.

Podemos decir que lo que el Banco intenta hacer en este estadio del capital es adecuar la educación a las necesidades del mercado, gastando en ésta lo mínimo indispensable. Esto lo lograría a través de lo siguiente: primero, potenciar la educación primaria con fondos estatales; segundo, propiciar la expansión de la educación superior a partir de servicios privados; y tercero, incrementar la calidad de la educación a través de reformas centradas en la eficiencia, la evaluación, la acreditación y la descentralización¹⁴⁶.

De esta manera, el BM en el documento "Prioridades y Estrategias de Educación, Examen del Banco Mundial" (1995), recomienda a los países privatizar la educación superior, dicen que ellos darán preferencia crediticia a los países que asignen mayor importancia a la financiación privada de la educación superior, junto con esto, propone

¹⁴⁵ Coraggio, J.L., Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: sentido oculto o problemas de concepción?, citado en Griera, María del Mar, Cecilia Peraza Sanginés, Judit Rifa, "Globalizació, educació i el discurs de la qualitat: les últimes reformes educatives a Mèxic i espanta", en Bonal, Xavier, Jordi Planas, Seminari: Globalització i Educació, Programa de doctorat en Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, 2002, pp. 18

¹⁴⁶ Carnoy, M. "Globalización y reestructuración de la educación", citado en Griera, op.cit., pp. 18

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

otorgar becas a los estudiantes con una posición social más desfavorecida, la creación de un nivel de educación postsecundaria, no universitaria cuya orientación sean las necesidades del mercado y la separación de la investigación y la universidad, con la finalidad de reducir los costos de la universidad.

El BM pretende que se limite la presencia del gobierno a aquellas actividades para las cuales el sector privado muestra deficiencias considerables y que en materia educativa estas deficiencias se pueden subsanar mediante la descentralización con el objetivo de permitir la participación de la "sociedad civil" en los asuntos educativos, la idea que prevalece en esta argumentación es que el mercado funciona perfectamente cuando las personas pueden comunicarle "sus preferencias de consumo por medio de su disposición a pagar por los bienes que consume y así se estimula a los proveedores de bienes. Pero esto no funciona bien cuando reciben financiamiento público"¹⁴⁷.

Hay que decir pues que el BM ofrece un asesoramiento en materia de educación que asimila la calidad y la eficiencia en relación con la rentabilidad económica. Esto quiere decir que la concepción de la educación que tiene el BM propugna por convertir el sector educativo, en un sector mercantil el cual logre con una mínima inversión, los mayores beneficios económicos. La calidad no está vinculada a la movilidad social, a la igualdad y a la capacidad emancipadora de la educación, sino a la expansión del mercado y a la imposición de la ideología neoliberal. El BM concibe a la educación no como un derecho ni como una manera de realización de la persona, sino como una

¹⁴⁷ Maglio F., Martín, "El Banco Mundial y el Concepto de Descentralización Educativa", 2000, en www.intercom.com.ar/fmm/sisteduc/Banco/descentralización.htm, pp. 2

inversión como la vía de construcción del capital humano necesario para el crecimiento económico.

En la primera conferencia del BM sobre el Desarrollo en América Latina y el Caribe, Juan Luis Londoño director del área de Recursos Humanos del Banco, dijo que la debilidad de la economía latinoamericana y por lo tanto la miseria en la que viven sus habitantes se explicaba en parte por la debilidad en la formación de capital humano, por lo tanto, sería necesario fortalecerlo con fuertes inversiones en educación, con las cuales se lograra en menos de dos décadas la escolarización de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos.

Según Dieterich, esto es un buen ejemplo "de cómo los arquitectos de la aldea global presentan las necesidades objetivas de este en una forma propagandística funcional para la indoctrinación de las mayorías (ya que) es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia, como son: la deuda externa, la corrupción de las élites, el proteccionismo del Primer Mundo... y obviamente el BM no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos quienes al salir de la escuela, ingresan al sector de empleos precarios o al ejército de desempleados"¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Dieterich, op.cit., pps. 78-80

En relación a México cada cambio de sexenio, el Banco Mundial emite un documento de recomendaciones para "ayudar" a las nuevas autoridades mexicanas a implementar su agenda de políticas. El documento para el año 2000 se titula: México: una agenda integral de desarrollo para la nueva era. En este documento se recomienda al gobierno, entre otras cosas, reducir la pobreza a través del desarrollo de capital humano, como si la pobreza fuera únicamente efecto de la nula o deficiente educación. En el análisis que hace el Banco de los niveles educativos en el país, se dice que el problema central de la educación es la calidad, lo cual impide a los egresados del nivel básico continuar sus estudios o incorporarse a la fuerza laboral, tomado como referencia este segundo caso, también ven problemas serios de calidad en la educación media y superior.

Para superar las fallas nacionales con respecto a la educación el Banco considera que hay que profundizar la calidad, consolidar estándares nacionales de calidad, aumentar la participación social en la gestión escolar e incrementar, regular, apoyar y supervisar los servicios de educación en manos de particulares. Algunas de las recomendaciones del Banco para lo anterior son las siguientes: programas de descentralización con apoyo a las entidades federativas; becas; reforma curricular y métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje; reforzamiento de la participación social; modelo de educación bilingüe; estudios sobre costo efectividad; incremento del tiempo escolar; revisión del marco regulatorio de la educación privada; mecanismos alternativos para el financiamiento de la educación superior; reforzamiento de las capacidades de planeación, gestión y gobierno; promoción de mecanismos de acreditación¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Azif Nassif, Alberto (et.al), "Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México", en Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado No. 57, 2 de julio de 2001, www.observatorio.org/comunicados

Otra de las organizaciones supranacionales con fuerte incidencia en la educación es la OCDE, organización creada por los Estados Unidos al final de la Segunda Guerra Mundial, como parte del Plan Marshall para la reconstrucción de Europa. Al interior de la OCDE encontramos al Directorate of Education, Employment, Labor and Social Affairs (DEELSA), creado en 1974.

Esta organización también tiene una fuerte influencia de la teoría del capital humano y de las ideas hegemónicas de la economía global y el neoliberalismo. La OCDE desarrolla un programa importante de indicadores sobre la calidad de los sistemas educativos nacionales tanto para sus países miembros como para los países que no lo son, esto, en cooperación con los gobiernos de los países y con la UNESCO. Este programa pone un énfasis especial en los resultados de la educación tanto a nivel individual y social como en el mercado de trabajo. Según la OCDE la educación debe propiciar la mejora de las condiciones de vida de los individuos y las sociedades a partir de su integración en el mercado de trabajo. La visión que prevalece aquí es la del capital humano.

Según Castells en su libro *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura*, citado por Grier, Peraza y Rifa:

Las opiniones alternativas que prevalecen en la OCDE, el FMI y los círculos gubernamentales de los principales países occidentales han sugerido que las tendencias observadas de aumento del desempleo, el subempleo, la desigualdad de la renta, la pobreza y la polarización social son en general el resultado de un desajuste de cualificación, empeorado por la falta de flexibilidad de los

mercados laborales. Según estas opiniones, mientras la estructura ocupacional de empleo mejora en cuanto al contenido educativo de las cualificaciones requeridas para los puestos de trabajo informacionales, la mano de obra no está a la altura de las nuevas tareas, ya sea debido a la baja calidad del sistema educativo o a que el sistema resulta inadecuado para proporcionar la nueva formación en la estructura ocupacional emergente¹⁵⁰.

Ya hemos visto, por otra parte, que estos argumentos son falsos debido a que el desempleo es estructural al sistema capitalista actual y por otra parte, las políticas de flexibilización laboral llevan un beneficio directo al capital y no a los trabajadores quienes quedan desprotegidos.

La OCDE, al igual que el BM concibe la educación como un sistema de producción, producción de recursos humanos y así como los sistemas de producción pueden ser evaluados en función del rendimiento y la eficiencia en la elaboración del producto en términos de costo y beneficio, la educación también lo será y por lo tanto se puede llevar a cabo una evaluación con métodos meramente cuantitativos como son sus indicadores sobre la calidad. Como las evaluaciones de la OCDE están basadas en gran medida en la comparación entre países, los indicadores tienen que ser homogéneos y estandarizados, las consecuencias de los resultados con base en estos indicadores suele ser negativa para los países ya que los obliga a homogeneizar sus políticas de educación con los indicadores de la OCDE so pena de salir "mal calificados". De manera que los indicadores de la OCDE conducen a la estandarización de los sistemas educativos a nivel internacional.

¹⁵⁰ Grier, op.cit., pp. 22

Con respecto a México, la OCDE ha llevado a cabo varias evaluaciones, a través de sus programas de Indicadores de Calidad y de su Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en Inglés).

Los resultados del PISA-2000 mostraron que los estudiantes mexicanos están muy por debajo del nivel de los estudiantes de los países desarrollados y que ni siquiera lograron el mínimo de comprensión de lectura esperado. En el Reporte del PISA-2000 se menciona que la calidad de la enseñanza en México es muy pobre y que se "demostró" que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y las de las escuelas pesan considerablemente en el rendimiento; así mismo se mostró que los niveles de desigualdad económica en un país están relacionados con las calificaciones ya que los países en los primeros lugares son los países con menores índices de desigualdad y no los más ricos (Finlandia, Canadá, Holanda), mientras que los países más ricos pero con mayores índices de desigualdad como Estados Unidos, Francia o Alemania se situaron en los lugares intermedios. En este informe, México y Brasil obtuvieron los últimos lugares¹⁵¹.

Estas evaluaciones que evalúan (valga la redundancia) con los mismos indicadores a todos, no dejan claro cuál es su verdadero objetivo, su finalidad o su aporte pedagógico, y por otro lado no toman en cuenta, al homogeneizar los indicadores, la historia y cultura particulares de cada región o las diferencias en los sistemas educativos y los presupuestos asignados a la educación. Por ejemplo, mientras que los

¹⁵¹ En Vera Vera, op.cit.

países de la OCDE gastan un promedio de 3500 dólares por alumno en la enseñanza primaria, en los países de América Latina que son integrados a los estudios de la OCDE el gasto por alumno en educación primaria va de los 348 dólares en Paraguay hasta 807 dólares en Chile¹⁵².

A partir de 1992 el gobierno mexicano solicitó y pagó a la OCDE un examen de la política educativa de México. A partir del examen, los "expertos" de la OCDE mencionaron cinco ramos críticos en los cuales era necesario implementar profundas reformas, estos campos son: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. Para cada uno de estos campos se emitieron recomendaciones específicas entre las que encontramos¹⁵³:

- aumentar la parte de las formaciones profesionales y tecnológicas a nivel medio superior hasta alcanzar, en un primer momento, la tercera parte de la matrícula total;
- prever un aumento de la matrícula a mediano plazo de la educación superior, pero bajo reserva de controlarla mediante pruebas de calidad de ingreso y salida;
- desarrollar prioritariamente los institutos y universidades tecnológicas;
- implantar para todos los candidatos a ingresar a la educación superior un procedimiento de admisión selectiva;

¹⁵² Naciones Unidas, "Educación en América Latina", en Boletín CINU, 1998, www.unic.org.ar/noticias/boletin/dic98/b-dic-98-06.htm, pp. 1

¹⁵³ Canales, Alejandro (et.al.), "OCDE y las Universidades", en Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado No. 32, 19 de mayo 2000, www.observatorio.org/comunicados

- controlar el flujo de ingreso en las diversas ramas en función de la calidad de los candidatos y de la apreciación de las salidas profesionales;
- ampliar el sistema de becas de estudio;
- hacer participar a los representantes de los sectores económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones;
- estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas;
- preparar una reforma de las escuelas normales que las acerque a las universidades, desarrollar considerablemente el nivel técnico superior; elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama y evaluar en referencia a ellas;
- respaldar permanentemente los esfuerzos del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL); mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los medios económicos;
- reservar dentro de lo posible las contrataciones de nuevos docentes permanentes en la educación superior a personas titulares de un doctorado; monitorear y ampliar la aplicación del sistema de estímulos salariales y verificar que no haya un deslizamiento hacia una atribución por antigüedad; encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de becas;
- revisar la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con una subsecretaría para el conjunto de la educación media superior y otra para el conjunto de la educación superior.

En 1995 la OCDE a petición el rector de la UNAM lleva a cabo una evaluación cuyas conclusiones son: "la diversidad de criterios y procedimientos de ingreso es una fuente de inequidad, los alumnos de las escuelas medias superiores universitarias no tienen examen de ingreso, mientras que los egresados de otras escuelas sí tienen que someterse a examen, con lo que ven disminuidas sus probabilidades de acceso a la educación superior"¹⁵⁴.

Desde la perspectiva de la OCDE la universidad mexicana debe de "acompañar las transformaciones económicas y participar en el desarrollo nacional y local, sobre todo mediante la creación de empresas"¹⁵⁵.

Los indicadores para evaluar la calidad educativa de la OCDE se centran básicamente en: la formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos (incluyendo la innovación tecnológica y las instalaciones educativas) y finalmente, en la función directiva y el tipo de gestión. Esto se traduce en políticas educativas impuestas desde las administraciones centrales, que generalmente se legitiman por tener su origen en documentos generados a nivel supranacional, pero que nada tienen que ver con la realidad cotidiana de las universidades, escuelas e institutos y que, en cambio, permiten disfrazar la tendencia neoliberal y de imposición del modelo norteamericano al resto del mundo.

¹⁵⁴ Bazán Levy, José de Jesús, Manuel Martínez Peláez, "Pase reglamentado. Calidad y privilegio", en Pérez Pascual, Rafael (coord.), El Diálogo: solución para los universitarios, UNAM, México, 2000, pp. 138

¹⁵⁵ Didriksson, Axel, "El perfil de las universidades y su compromiso social: el debate en la transición", en Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c., op.cit.

A partir del conjunto de recomendaciones que dirigen a los países los organismos transnacionales, y que los países cumplen debido a las presiones financieras, podemos decir junto con Dieterich que:

"La imposición del nuevo software humano –del nuevo paradigma antropológico– se perfila ya en el escenario educativo y la educación formal en dos sentidos trascendentales: la aplicación de la lógica neoliberal a la conversión de la educación en mercancía y el uso de la socialización formal-informal como instrumento de realización del nuevo homo economicus que la globalización del capital requiere. La conversión de la educación en mercancía implica que el proceso de mercantilización de la vida llega al último reducto de la esencia humana, muy a la manera de la biotecnología; esta le permite manipular los planes de evolución biológica del ser humano; la educación permite lo mismo al nivel de la arquitectura psico-social de la personalidad. Al entregarse la capacidad de decisión sobre los procesos educativos a los intelectuales orgánicos de las empresas transnacionales, como son el BM, el FMI, la UNESCO, etc., el control de la genética psico-social pasa a manos de los dueños de la globalización. El control sobre la arquitectura psico-social de la humanidad es el medio indispensable para que el capitalismo global logre la mercantilización de todas las relaciones sociales conforme a su lógica sistémica: valorarlas –y sus sujetos actuantes– por el prisma de costo-beneficio, es decir como mercancías. Esta es la esencia de las reformas educativas que exige el paradigma neoliberal. Y a la luz de esa óptica, la manutención de una estructura educativa general, pública y gratuita para toda la población de América Latina es un costo inútil, dado que más de la mitad de los educandos son superfluos para el proceso de producción posterior"¹⁵⁶

Por último, no podemos suponer que el interés de instituciones financieras, como el BM, en la calidad de la educación, no tenga nada que ver con unos intereses específicos, los cuales se traducen en una política determinada:

¹⁵⁶ Dieterich, op.cit., pps. 142-143

b. Las Reformas a la Educación en México a partir de las "Recomendaciones" de los Organismos Supranacionales

México asume las recomendaciones de los organismos supranacionales y desde el gobierno de Miguel de la Madrid, con Jesús Reyes Heróles en la SEP, se inicia un proceso que nombra "revolución educativa", ésta pretendía principalmente la descentralización administrativa de los servicios educativos y la transformación de las relaciones con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el eje de su política educativa fue el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, a partir del cual se firma, en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se modifica el artículo tercero de la constitución política y en 1993 se publica la Ley General de Educación. Es en estos tres documentos donde se establece claramente la política neoliberal en materia de educación del Gobierno de México.

En la Ley General de Educación por ejemplo, se establece que la educación es una responsabilidad social, "esto implica que padres de familia, maestros y comunidad conjuntamente con el Estado, tendrán que buscar cómo solventar las necesidades del Servicio Educativo, incluso como construcción, remodelación y mantenimiento de escuelas"¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Vera Vera, op.cit., pp. 7

El ANMEB, firmado por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE, establece cambios fundamnetnales en la organización del sistema educativo, en la concepción de la educación básica, los contenidos y métodos de enseñanza, así como transformaciones a la profesión magisterial. Permite así mismo la federalización de la educación. La reforma a los planes de estudio de las primarias implica el aumento de horas para matemáticas y español, dejando de lado "materias clave para la formación de la sensibilidad, la solidaridad y los sentimientos nacionales... sólo se les asignan 40 horas al año a materias cardinales como educación artística (que desarrolla percepciones y valores) y a las clases de civismo... más que inculcar valores de la ciudadanía, en esas clases se recitan nociones de derecho positivo, que para algo sirven, más no para la formación de derechos y obligaciones"¹⁵⁸.

La modificación del artículo tercero en dos ocasiones, tuvo tres objetivos: primero reconocer el papel de la Iglesia en la educación; segundo determinar constitucionalmente que la educación secundaria sería obligatoria, con lo cual la educación básica queda de 9 años; y tercero ofrecer garantías jurídicas a los particulares que brinden el servicio educativo. Por otro lado, "la reforma salinista a este artículo, que ha sido la última, dejó grandes vacíos sobre la responsabilidad del Estado en materia financiera y para atender los diferentes niveles educativos, especialmente cuando señala en su fracción IV que toda la educación que imparta el Estado se limitará a "promover" y "atender" todos los tipos y modalidades educativas, lo cual se ha traducido en que la educación superior, la ciencia, la tecnología y la cultura estén por

¹⁵⁸ Ornelas, Carlos, "La educación mexicana y la cohesión social: una evaluación", en Sánchez, Georgina, Mauricio María y Campos (eds.), ¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México. Informe de la sección mexicana al Club de Roma, Temas de hoy, Editorial Planeta, México, 2001, pp. 190

fuera de las ideas de gratuidad, democracia e igualdad de la enseñanza y responsabilidad del Estado"¹⁵⁹.

En cuanto a la educación superior, la principales políticas que se han llevado a cabo en el marco del Programa de Modernización Educativa son primero la búsqueda de financiamientos por parte de los estudiantes (elevando cuotas) y por parte del sector privado con la finalidad de reducir el peso que las universidades tienen en el presupuesto nacional; y segundo, el Estado acepta apoyar la educación con recursos, siempre y cuando las universidades se sometan a mecanismos externos e internos de evaluación de resultados. Al participar el sector privado en la financiación de la educación superior, automáticamente pide algo a cambio: que la educación de los estudiantes cumpla con sus requerimientos de capital humano. Tenemos así que por un lado la educación superior se elitiza (al cobrar cuotas) y por el otro, se subordina a las necesidades del capital, a lo que también colabora el gobierno quien para obtener préstamos de los organismos supranacionales debe cumplir con las recomendaciones que estos hacen, en materia de educación uno de los requisitos, como ya vimos, es la evaluación.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se ha planteado dar un seguimiento puntual a las políticas con respecto a la educación superior, el objetivo de este seguimiento es poder evaluar el grado de avance que se ha tenido con respecto a las

¹⁵⁹ Dip. Armando Cavaría Barrera, Presidente de la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados en la LVII Legislatura, "La educación media superior y superior", en Fundación para la Democracia, alternativa y debate a.c., op.cit.,

recomendaciones de la OCDE¹⁶⁰. Posteriormente, se ha editado un documento titulado: "Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación superior en México", este documento es el reporte de la SEP a la OCDE, en el cual se le hace saber el avance del país en cuanto a las recomendaciones emanadas por este organismo internacional. "El reporte otorga especial importancia al proyecto de Universidades Tecnológicas de este sexenio, ya que satisface varias de las recomendaciones de la OCDE: vinculación con empres, cooperación técnica, diversificación, y fomento a la opción tecnológica. Se hace notar que el número de estudiantes en la universidad tecnológica se cuadruplicó entre 1995 y 1998 hasta alcanzar 20 mil estudiantes y se espera que en este año se alcance la meta de 50 mil inscritos"¹⁶¹.

Lo que queda claro, es que a partir del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y hasta hoy en día, las políticas en materia de educación han planteado la función que la educación debe jugar en el actual proyecto neoliberal, a saber: "ser uno de los bienes y servicios que deben conformar los factores y procesos de la producción para el mejoramiento de la producción misma"¹⁶², siguiendo los planteamientos de los organismos supranacionales en materia de educación. Viendo a la educación desde este punto de vista, encontramos que lo que la determina es el mercado, su competitividad, su calidad, su producción. La educación se encuentra subordinada al capital, igual que el trabajo y el ser humano.

¹⁶⁰ Zorrilla, Juan, Eugenio Cetina, "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México", en Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (coords.), La calidad en la educación superior en México/Una comparación internacional, México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1998, pp. 135

¹⁶¹ Canales, "OCDE y las Universidades", op.cit.

¹⁶² Villaseñor, en Fundación para la Democracia, alternativa y debate a.c., op.cit., pp. 231

c. Elementos Centrales de las "Recomendaciones" y las Reformas

Los elementos centrales de las recomendaciones y las reformas a la educación en el neoliberalismo son: la calidad, la evaluación, la acreditación, la descentralización y la privatización.

I. La calidad

Uno de los ejes centrales en las políticas neoliberales con respecto a la educación es el discurso de la calidad total.

La calidad total es entendida como "un proceso de gestión integral de todas las actividades de una empresa, con el objeto de satisfacer con eficacia las expectativas del cliente, sea éste interno o externo"¹⁶³.

El concepto de calidad surge en Estados Unidos durante los años treinta y estaba relacionado con el análisis de los productos obtenidos en los que se esperaban cero defectos y eran controlados mediante los departamentos de control de calidad. Entre 1950 y 1970, en Japón, el concepto se amplía a los procesos y la supervisión se llevaba a cabo mediante los departamentos de Planificación y Supervisión de Procesos y los departamentos de Gestión de Calidad. A partir de 1960 la calidad empieza a centrarse también en los trabajadores, por medio de los departamentos de Formación.

¹⁶³ J. Roure, citado en Ing. Estelio R. Baltasar Cadeña, Director General de Centros de Formación para el Trabajo, en SEP, Memoria de la Reunión Anual 1999 del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, Nacional Financiera, SEP, CONOCER, México, 2000, pp. 43

Posteriormente, en la década de los ochenta, el modelo europeo de gestión de calidad comienza a centrarse en la satisfacción de los trabajadores y sobre todo, de los clientes (departamento de Mercadeo), sin dejar de lado ninguno de los elementos anteriores.

Este esquema empresarial es el que el neoliberalismo busca utilizar en todas las políticas de educación, desde el nivel básico hasta el superior. Traduzcamos pues el modelo a la educación: producto igual a eficiencia y efectividad (conocimientos y aplicabilidad de estos) del alumno al terminar sus estudios; procesos igual a los programas y planes de estudio, así como métodos y técnicas adecuadas de enseñanza aprendizaje para lograr la alta calidad del producto final; trabajadores igual a profesores; clientes igual a mercado laboral, es decir, al capital ya que éste es quien determina, como ya vimos, el mercado laboral.

El discurso de la calidad en la educación, la inserta dentro de un esquema de empresa, incluso en el discurso (ya no se habla de dirección escolar, sino de gestión escolar por ejemplo). La calidad, está asociada al valor económico de la educación y no a su valor social o individual. En la educación, predomina una visión economista que pone el acento en la reproducción de habilidades para el trabajo en detrimento de valores culturales, sociales y éticos. Desde el discurso de la calidad, la educación se ha reducido a la formación de capital humano desde la educación básica hasta la superior.

Uno de los graves problemas de la imposición de la calidad total desde fuera, es decir desde los organismos supranacionales, en las universidades y no "según los criterios de calidad de la producción académica en cuanto tal, o a los que pudieran fijar

los propios universitarios... sobre la orientación de sus planes y programas académicos", provoca que las universidades "tengan que irse acomodando a producir lo que esperan que se califique como de calidad por quien otorga el financiamiento o el reconocimiento oficial de excelencia académica institucional, y no tanto por criterios de calidad que surjan de las características propias del conocimiento"¹⁶⁴. Esto causa la pérdida de la autonomía en la producción y orientación del conocimiento y lo ajusta a las necesidades y requerimientos de los empleadores. Luego entonces si vivimos insertos en un sistema cuya necesidad es la expansión del capital y no el desarrollo y beneficio humano, la educación estará orientada a lo primero. Según Baena Paz¹⁶⁵ no puede operarse un proyecto de calidad total sin que implique un claro proyecto político, como hemos establecido ya a lo largo de la parte dos de este trabajo.

Las evaluaciones de calidad de la OCDE o el BM, implican que aquellos que no "pasan" la evaluación sean castigados presupuestalmente situación que obliga a las diversas instituciones educativas a ajustarse a los indicadores con los cuales serán evaluados.

En México, se ha impulsado a nivel básico (preescolar a secundaria) el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), el cual establece que por cada peso que aporten los estados la SEP aportará tres y por cada peso que aporten los municipios, la SEP aportará otros dos. Estos recursos deben ser utilizados para a la construcción, mantenimiento y adquisición de mobiliario y apoyos didácticos, en lugar de enfocarlos a la capacitación del personal o a otro tipo de acciones directamente educativas. El PEC

¹⁶⁴ Villaseñor, op.cit., pp. 229

¹⁶⁵ Baena Paz, Guillermina, "La calidad total como proyecto político en las universidades públicas", en Estudios Políticos, No. 11, julio-septiembre, 1992

es evaluado anualmente mediante exámenes de calidad a los alumnos y de los resultados depende que el apoyo continúe para el próximo año. Hay que decir también que con el esquema de financiamiento establecido en el PEC quedan con desventaja los estados o municipios más pobres del país, ya que al no poder aportar muchos "pesos", no podrán obtener grandes recursos adicionales.

A nivel de la educación superior, el Estado comenzó a impulsar, desde 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), políticas de calidad, cuyo objetivo en este caso era evaluar la productividad individual y estimularla de manera económica. El día de hoy, casi no hay institución de educación superior que no esté sujeta a evaluaciones de calidad y que de éstas dependan "ingresos extraordinarios, estímulos, o complementos académicos y hasta salariales o para medir competencias, conocimientos o desempeños. Esto ha significado una reorientación de las políticas estatales hacia la educación superior, con un giro que implicó pasar de la atención a la demanda social y la inversión en la expansión de instituciones y programas profesionales, hacia la evaluación, la acreditación y la justificación del gasto público"¹⁶⁶.

II. La Evaluación

El concepto de calidad, está íntimamente relacionado con el concepto de la evaluación y la cultura de la evaluación. La única manera para medir la calidad es a través de la evaluación, por lo que la evaluación se constituye en el centro de las estrategias de

¹⁶⁶ Axel Dridriksson, "El perfil de las universidades y su compromiso social: el debate en la transición, en Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c.

desarrollo de la educación tanto nacionales como aquellas que tienen que ver con el financiamiento internacional.

Según Hugo Aboites: "El discurso sobre la cultura de la evaluación en México, nace intrínsecamente ligado a este esquema de relación entre gobierno e instituciones y como concepto que engloba lo que hace un aparato de evaluación paragubernamental y no autónomo, que actúa más como un apéndice de la administración de los recursos que como un referente autónomo para el mejoramiento de la educación"¹⁶⁷. Y según Valenti Nigrini: "los esquemas aplicados privilegian el establecimiento de requisitos y el cumplimiento de indicadores y otros referentes, en conexión con ideas de calidad y productividad"¹⁶⁸.

En México los criterios de la evaluación han estado estrechamente relacionados con las recomendaciones emanadas de la OCDE y a partir de los años ochenta surge un amplio aparato de evaluación de la educación. Con respecto a la educación superior tenemos por ejemplo la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), para la evaluación de las instituciones y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior. Se construyeron también, el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Padrón de Excelencia del Posgrado del CONACYT, el Sistema de

¹⁶⁷ Aboites, Hugo, "El Promep: La transformación de la universidad en dependencia gubernamental", en Viento del Sur, No. 10, Verano de 1997, México, pp. 6

¹⁶⁸ Valenti Nigrini, Giovanna, "Una reflexión sobre el rumbo actual de la Política Educativa Superior en México", en Córdoba, Rolando, Alicia Zicardi (coords.), Las políticas sociales de México a fin de milenio. Descentralización, Diseño y Gestión, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Economía, UNAM, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, pp. 132

Acreditación Institucional de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

III. La descentralización

Es el BM quien pone mayor énfasis en la descentralización, este concepto tiene que ver con la mayor participación de las comunidades en la definición de la educación, pero también, implica la desresponsabilización del Estado y la creación de mayores desigualdades entre las escuelas existentes en un país (ya vimos algo de esto con el PEC). Según Martín Maglio la descentralización "es una clara política de destructuración del sistema educativo que lleva a la creación de 'feudos' en el que cada cual atenderá sus necesidades de subsistencia sin posibilidad de retorno hacia un sistema en el que la acción del Estado sea decisiva. Esta feudalización-privatización de las estructuras de instituciones sociales tiene un objetivo común en toda América Latina: Destruir las redes de contención social y limitar la acción del Estado a planes educativos nacionales"¹⁶⁹.

En la descentralización se transfieren a los gobiernos locales los servicios educativos (escuelas, alumnos, maestros) y junto con estos, la responsabilidad de hacer frente a la problemática de la educación como los financiamientos y las fuertes demandas sociales. El gobierno federal por su parte se queda con la atribución rectora respecto a los planes y programas de estudio, la evaluación, revalidación y reconocimiento oficial de estudios.

¹⁶⁹ Maglio F., op.cit., pp. 4

Con respecto a la educación superior, también se ha comenzado a impulsar un proyecto de descentralización educativa, por ejemplo en la UNAM, se plantea primero separar las prepas de la licenciatura, así como separar la investigación de la universidad; y segundo, desmembrar el sistema de campus universitario y crear un sistema de muchas universidades de tamaño medio por área de conocimiento.

Podemos decir por último, que la descentralización es un proceso político y social que no puede ser reducido, como pretenden los tecnócratas, a meras consideraciones técnicas o de eficiencia. La descentralización es según Dieterich "la liquidación de las obligaciones federales (y) se opera bajo las banderas de la eficiencia y la democracia. Responsabilidades federales de la lejana y burocrática Washington son disueltas para que los eficientes y democráticos Estados locales resuelvan *in situ* los problemas. Esta política de federalización significa de hecho, que el cumplimiento estatal de los derechos humanos desaparece de la opinión pública nacional para ser relegado a los intereses de las oligarquías locales"¹⁷⁰. Así mismo, la demanda y la presión sociales desaparecen del ámbito federal y se quedan en los ámbitos locales. La descentralización así entendida, también es un proceso de atomización de la sociedad cuyo objetivo es el control, importantísimo en un campo naturalmente subversivo como lo es el de la educación.

¹⁷⁰ Dieterich, op.cit., pp. 142

IV. La privatización

La privatización de la educación, no se refiere únicamente a la propiedad legal de la educación, ya que ésta sigue siendo del Estado, como supervisor y apoyo, además, la sola mención por parte del Estado de deshacerse de la educación, provoca en la sociedad una clara animadversión hacia las élites que lo propongan. Por ejemplo, en el movimiento estudiantil de 1999-2000 en la UNAM, la gran mayoría de los estudiantes participantes creían estar peleando contra las intenciones "ocultas" del gobierno de privatizar la UNAM.

En este sentido, la privatización de la educación se está llevando a cabo a través de su financiamiento, a la definición de objetivos, contenidos, formas de operación y desde luego, a la evaluación de las actividades educativas.

Las tendencias privatizadoras de la universidad, son mucho más claras a nivel de la educación media y superior en todas sus modalidades. De hecho, según René Bejarano, la reforma salinista al artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, "tienen la evidente intención de ir abandonando de manera paulatina la educación media superior, la tecnológica, la especial y la superior, lo que nos lleva a pensar que la real intención de este gobierno es la de privatizar dichos niveles educativos, amparándose en su presunta obligación de otorgar educación básica, y esto sólo a quien la solicite"¹⁷¹.

¹⁷¹ Bejarano, René, en Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c., op.cit., pp. 81

Las reformas al artículo tercero excluyen a la educación superior del marco de la gratuidad y se institucionaliza un nuevo sistema de asignación de recursos basado en la evaluación de la calidad. La evaluación se plantea tanto a las instituciones como a los estudiantes y según el resultado de éstas, las instituciones tendrán derecho a más recursos económicos. Bajo este esquema, "en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), las autoridades plantean que en el futuro próximo, esa institución reducirá casi un 50% su dependencia del subsidio gubernamental. El resto de los recursos procederán de un gigantesco esfuerzo de comercialización de la institución. Ésta dependerá, se dice, en un 50% de fondos gubernamentales, 5% de cuotas, 25% de agencias de apoyo a investigación y docencia, 20% por venta de servicios, derechos y propiedad intelectual"¹⁷².

Siguiendo todavía con la argumentación de Aboites, la privatización de la universidad se reflejaría en las siguientes manifestaciones: reducción de los montos destinados a la educación pública y el aliento para que el lugar del Estado como responsable de la educación postsecundaria lo asuma el sector privado; el aumento en la firma de contratos de investigación entre las universidades y el sector empresarial y entidades privadas, lo cual contribuye al cambio de los objetivos sociales de la universidad pública; la creciente comercialización de las tareas e infraestructura universitaria (venta de cursos, diplomados, cobros por uso de laboratorios o instalaciones deportivas, etcétera); la contratación de entidades privadas como el CENEVAL para la aplicación de exámenes de admisión y egreso; aumento de colegiaturas a los estudiantes; la

¹⁷² Aboites, Hugo, en Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c., op.cit., pp. 115

participación de los empresarios en la definición de los planes de estudios, entre otros que hemos venido observando a lo largo de las últimas dos décadas¹⁷³.

El argumento en las universidades públicas para el aumento de las colegiaturas a los estudiantes es que éstas ayudarían a subsanar el problema presupuestal, sin embargo las cuotas que podrían cubrir los estudiantes de universidades públicas no significaban ni siquiera el 3% del presupuesto total de las mismas¹⁷⁴. Otro argumento a favor del cobro de cuotas es obtener una "verdadera autonomía" ya que según Guevara, "una institución no puede proclamarse autónoma cuando depende financieramente de una sola fuente, el gobierno federal"¹⁷⁵.

El origen del intento de cobrar cuotas en las universidades públicas, más allá de la importancia presupuestaria, tiene su origen en el documento "nación en riesgo" publicado por el departamento de Estado norteamericano, en el cual se plantea la necesidad de aumentar cuotas en las universidades, incrementando, así, la selectividad de ingreso a los diversos niveles y por otro lado, recobrar la calidad perdida en los últimos decenios por la masificación.

Desde la perspectiva de la UNESCO¹⁷⁶, algunos de los argumentos neoliberales a favor del pago de colegiaturas en las universidades públicas son, principalmente: los

¹⁷³ Aboites, Hugo, "La disputa por las profesiones. Los exámenes generales del CENEVAL, la certificación y el futuro de las profesiones en la universidad pública", en *Viento del Sur*, No. 16, diciembre 1999, México

¹⁷⁴ Imaz Gispert, "La educación media superior y superior: retos y escenarios. El presupuesto federal frente al rezago educativo", en Fundación para la democracia, alternativa y debate, a.c., op.cit.

¹⁷⁵ Guevara, en Garza Falla, op.cit., pp. 328

¹⁷⁶ UNESCO, *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento de Trabajo*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5-9 de octubre, 1998, UNESCO, 1998, pps. 21-52

gobiernos tienen dificultades para afrontar todas las necesidades de la universidad pública; la educación superior ofrece a los egresados beneficios económicos, sociales y culturales; pagar aumenta la motivación; la conciencia de los costos origina la eficacia y la eficiencia en los estudiantes. Así mismo, los argumentos que se oponen a esta visión son: la importancia de la educación superior es tal que el Estado no puede dejar de financiarla; los beneficios de los egresados son en realidad inversiones para el beneficio de toda la sociedad; la motivación no depende del financiamiento; el pagar no es condición para la eficiencia y la eficacia, por el contrario, son necesarias una serie de medidas más profundas a favor de la calidad; en los países en desarrollo la mayoría de las familias no puede pagar colegiaturas; varios estudios demuestran que el pago de colegiaturas restringe el acceso a la educación superior y da origen a una mayor desigualdad social, a pesar de la retórica de las becas.

Paralelo a los intentos de cobrar cuotas en las universidades públicas, hemos venido observando la tendencia a la reducción de las universidades públicas y el crecimiento de las privadas. Por ejemplo, en Puebla en 1970 la única institución de educación superior era la Universidad Autónoma de Puebla. Hoy en día existen 68 instituciones de las cuales sólo dos son públicas. En 1990, la Universidad Autónoma de Puebla contaba con 98 mil estudiantes, actualmente, cuenta con 40 mil¹⁷⁷. En los últimos diez años, la universidad pública ha crecido en 11%, mientras que la universidad privada lo ha hecho en un 78%¹⁷⁸. Y en 20 años, la población de las universidades privadas pasó de tener

¹⁷⁷ Dr. Pero Hugo Hernández Tejeda, "El papel de las instituciones de educación superior frente al desarrollo científico y tecnológico", en Fundación para la Democracia, alternativa y debate a.c., op.cit.

¹⁷⁸ Valenti Nigrini, op.cit., pp. 116

el 6% de la matrícula total a nivel superior, a tener el 17%, además de incorporar en el mercado laboral al 80 o 90% de sus egresados¹⁷⁹.

La reducción de la matrícula en las universidades públicas es un fenómeno generalizado. Junto con esto vemos el acelerado crecimiento de las universidades privadas, sus matrículas y su cantidad; así como la propagación del discurso que dice que los egresados de las universidades públicas "son los malos" y los de las privadas "son los buenos", entre otras cosas porque la universidad pública es semillero de pensamiento crítico, no conveniente a las empresas y al capital.

Ahora bien, no todas las escuelas privadas son lo mismo y no toda la educación privada es de "calidad". En el conjunto de las escuelas privadas, podemos identificar tres segmentos: El primero es un servicio sumamente costoso que garantiza a la élite un buen servicio educativo, a estas escuelas asisten los hijos de los ricos "destinados" a perpetuar el *statu quo* y a gobernar y dirigir el país. El segundo es un servicio de costos medios dirigido a la clase media ascendente, se ofrece un buen servicio educativo pero no como el de la élite, la mayoría de estas escuelas son confesionales. El tercer segmento es popular y barato, asisten las personas que por prejuicio desprecian la escuela pública pero no tienen dinero para pagar una escuela de buena calidad. Las escuelas de ese último segmento hacen negocio con las aspiraciones de gente que quiere pero no puede pagarse una buena educación privada y que a la larga queda

¹⁷⁹ Baena Paz, op.cit., pp. 65

relegada a los institutos tecnológicos o universitarios privados de baja calidad o de capacitación para el trabajo¹⁸⁰.

d. Las Instituciones de Evaluación, Acreditación y Calidad en México

En México se han creado vastos programas e instituciones orientadas a la evaluación de la calidad, ahora revisaremos brevemente algunos de los más sobresalientes y pondremos especial énfasis en el CENEVAL y sus exámenes.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP) es un ambicioso proyecto de apoyo al mejoramiento de los profesores de la educación superior y dio inicio en 1996. Este proyecto se basa en la "evaluación de la relación entre ciertos estándares deseables a escala nacional y los planes y acciones de cada institución para alcanzarlos"¹⁸¹.

El PROMEP asume expresamente la recomendación del BM en el sentido de que "las instituciones privadas deben ser elegibles para recibir subsidios gubernamentales directos"¹⁸². Es paradójico como busca eliminarse el subsidio público a la universidad pública y al mismo tiempo exista un programa gubernamental que abogue por el apoyo a la educación privada.

¹⁸⁰ Ornelas, op.cit., pp. 183

¹⁸¹ Zorrilla, op.cit., pp. 135

¹⁸² Aboites, "El Promep:...", op.cit., pp. 15

A finales de los años setenta, la SEP y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), crearon un Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) que después derivaría en la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), esta institución ha propuesto el inicio y la operación de diversos mecanismos de evaluación de la educación superior.

La Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) tiene entre sus funciones: proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de la educación superior, organizada en seis áreas de conocimiento: ciencias naturales y exactas; ingenierías y tecnologías; ciencias agropecuarias; ciencias de la salud; ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades.

El Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) tiene su origen en una recomendación de la Asamblea General de la ANUIES en 1993, que a su vez fue aprobada por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en febrero de 1994. El CENEVAL, "en su carácter de asociación civil, constituye un organismo no lucrativo, cuyo patrimonio se destina exclusivamente al logro de sus objetivos; cuenta con una asamblea de asociados, un consejo directivo y una dirección general como instancia ejecutiva"¹⁸³.

¹⁸³ Silva Gutiérrez, Leopoldo, "Los procesos de ingreso y selección en la UNAM y el CENEVAL", en Pérez Pascual, Rafael (coord.), *El diálogo: solución para los universitarios*, UNAM, México, 2000, pp. 94

La asamblea de asociados está conformada por todas las instituciones participantes y la junta de gobierno está constituida por: el subsecretario de educación e investigación tecnológica, el subsecretario de educación superior e investigación científica, el secretario ejecutivo de la ANUIES, el rector de la UNAM, el director general del IPN, los titulares de dos instituciones de educación superior designados por el consejo nacional de la ANUIES, el presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), los titulares de dos instituciones de educación designados por la FIMPES, los titulares de dos colegios de profesionistas y organismos gremiales afines y un representante del sector productivo o social¹⁸⁴.

Los objetivos del CENEVAL son la medición, evaluación, análisis y difusión de resultados académicos de los estudiantes y profesionales a través de exámenes. "Objetivos: 1) Evaluar los resultados logrados por estudiantes que aspiren a ingresar a la educación media superior y superior, así como a los egresados del nivel licenciatura. 2) Desarrollar y perfeccionar sistemas, instrumentos, procedimientos y estrategias de evaluación acordes a las circunstancias del país. 3) Proponer y aplicar perfiles e indicadores de desempeño académico. 4) Publicar artículos sobre evaluación así como guías de estudio y materiales relacionados con los exámenes y otros instrumentos de evaluación. 5) Desarrollar e impulsar estudios e investigaciones sobre las evaluaciones realizadas y sus resultados. 6) Promover la formación de especialistas, técnicos e investigadores en evaluación"¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Silva Gutiérrez, op.cit., pp. 94

¹⁸⁵ Silva Gutiérrez, op.cit., pp. 95

Acorde con los objetivos, el CENEVAL ofrece, en su calidad de asociación civil, los siguientes servicios a las instituciones de educación superior: examen nacional de ingreso a la educación media superior; examen nacional de ingreso a la educación superior; examen nacional de ingreso al posgrado; exámenes generales para el egreso de la licenciatura (EGEL); acreditación de centros de evaluación en las funciones clave del sistema de certificación de competencia laboral; certificación de competencia laboral de evaluadores y verificadores; exámenes para el área tecnológica; cursos y talleres de evaluación educativa; y servicios de evaluación de validez predictiva.

Los exámenes arriba mencionados, los elaboran consejos técnicos. El consejo técnico para el examen de ingreso a la educación media superior, por ejemplo, está conformado por dos expertos de evaluación educativa (¿?) y representantes de las institución que participan en la COMIPENS, de parte de la UNAM participan las direcciones generales de evaluación educativa y de administración escolar. Estos consejos técnicos cuentan en su interior con un Comité de Supervisión Académica que es el lugar donde se avalan todas las preguntas de los exámenes.

Hasta antes de la constitución del CENEVAL, eran las instituciones de educación superior las únicas que se encargaban de determinar los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, esto se hacía en los consejos académicos y técnicos de las propias universidades y se tomaban en cuenta las condiciones sociales, locales y regionales. Con la creación del CENEVAL y sus exámenes generales y únicos, los que definen la orientación de la educación superior son los funcionarios públicos y privados asociados al Centro. Esto es importante mencionarlo porque tiene que ver con la concepción de la

educación superior, a la cual se concibe a partir de ahora como dentro de la esfera de lo privado y no de lo público.

Según Aboites:

La decisión de evaluar las profesiones desde el ámbito de lo privado no fue casual sino que responde a una estrategia. Responde por una parte al clima general de privatización que tiene su auge precisamente en el sexenio salinista y que afecta no sólo a cientos de empresas paraestatales y a millones de campesinos con la comercialización de la tierra ejidal, sino también a ámbitos de lo público tan importantes como la salud y la educación. En la educación, en este período, se establecen innumerables iniciativas que responden una y otra vez a la idea de la privatización como el remedio a los males de la burocratización y el marasmo educativo (desde el otorgamiento de fondos por competencia a instituciones y académicos hasta la creación de instituciones públicas a cargo de empresarios, pasando por el impulso a la comercialización de los servicios públicos en forma de cursos, diplomados, convenios, etcétera). Responde también a la apertura a nivel trinacional del mercado de la educación (y de la evaluación) de acuerdo con lo pactado en el TLCAN. Allí se institucionaliza la inversión y venta de servicios transnacionales de educación, el acotamiento de la función educativa del Estado y la comercialización del conocimiento y la investigación. La privatización y comercialización creciente de la enseñanza de las profesiones como parte del mercado educativo plantea la necesidad de establecer un mecanismo de certificación externa, que no sea identificado automáticamente como parte del aparato gubernamental y, por lo tanto, engorroso y burocrático. Adicionalmente, en el Tratado se define que deberán existir mecanismos expeditos de certificación de profesionales que no entorpezcan el tránsito de prestadores de este tipo de servicios de un lado a otro de las fronteras. Un centro privado, eficiente y moderno para la conducción de la educación superior de este país, representa el mensaje más claro que el país puede enviar a sus contrapartes del Tratado respecto a la decisión del gobierno mexicano de ofrecer garantías sobre la disposición (aunque

los otros socios no lo estén tanto) a establecer un canal expedito de paso a los profesionales de alta calidad que vengan de Canadá y Estados Unidos¹⁸⁶.

Los exámenes nacionales únicos homogeneizan toda la educación superior a partir de lo que un grupo de interés determinado y casi siempre subordinado a los intereses del capital, determina que es el conocimiento importante en cada profesión y el perfil deseable de cada uno de los aspirantes a la educación superior.

Otro argumento en contra del CENEVAL es que sus exámenes son instrumentos sesgados culturalmente y por lo tanto favorecen a los estudiantes provenientes de las clases más altas de la sociedad. Según los propios informes de CENEVAL hay una relación directa entre las calificaciones y la escolaridad de los padres y el ingreso familiar e inversa respecto al número de hermanos. También mencionan que los estudiantes que provienen de escuelas generales obtienen mejores resultados que los de escuelas técnicas; los de escuelas particulares mejores que los de las públicas; y los hombres mejores que las mujeres. Al determinar la calidad de un estudiante con un solo examen y no tomar en cuenta su trayectoria anterior como estudiante, se están sesgando los resultados¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Aboites, "La disputa por las profesiones...", op.cit., pp. 16

¹⁸⁷ Informe de Resultados publicado por el CENEVAL, en Canales, Alejandro (et.al.), "El CENEVAL y su examen metropolitano", en Observatorio Ciudadano de la Educación, comunicado No. 12, 9 de julio 1999, www.observatorio.org/comunicados

CONCLUSIONES

Para concluir con este trabajo, enumeraré algunas de las tesis principales que en él se enunciaron, no sin antes decir que ésta es una tesis que nos permite conocer de manera extensiva el estado general de la relación de la educación con el Estado.

El presente por el gran número de variables que se manejaron, no nos permitió una investigación a fondo sobre cada una de ellas pero sí una investigación general que nos permitirá en posteriores investigaciones abordar el tema con mayor conocimiento de causa; es decir, que este trabajo fue un acercamiento general al tema de manera esquemática, por partes lo cual no implica menor rigor metodológico y científico. Al sistematizar el pensamiento por partes, ha sido mucho más sencillo comprender y conocer el tema, que era el objetivo central de esta investigación.

Ahora bien y a riesgo de parecer repetitiva enumeraré las principales tesis de la tesis (valga la redundancia), para concluir con el planteamiento del problema que de esta investigación se desprende:

1. En la primera parte y para arrancar con este trabajo, estudiamos qué es la educación, a la cual definimos como un proceso, un hecho histórico y un proceso social e individual que configura al individuo para que este sea capaz

de adaptarse a la comunidad en la que existe. Uno de los fines principales que la sociedad asigna a la educación es formar individuos útiles a la comunidad y contribuir a la estabilidad de las estructuras sociales. En este sentido podemos afirmar que la educación tiene una importancia crucial y está determinada por el sistema político, económico y social del lugar y el momento en el cual se lleva a cabo.

2. La educación al ser un hecho histórico y un proceso social es por definición política y no es posible su neutralidad, en este sentido tomamos la definición de Freire sobre educación que dice que la educación para ser verdadera tiene que ser praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; cuando la educación, no es verdadera le podemos llamar adoctrinamiento cuya finalidad es el mantenimiento del *statu quo* y el preparar al individuo para que desempeñe las tareas a las cuales la sociedad ya le ha predestinado por su origen. Uno de los métodos más comunes para el adoctrinamiento en las escuelas, es lo que hemos denominado junto con Durkheim: "sugestión hipnótica escolar".

3. Hemos visto a lo largo de la historia de la educación que ésta se ha transformado según los objetivos, normas, valores y cambios de la sociedad en la que se implementa. A lo largo de la historia la educación ha tenido una función sistémica, es decir, una función de reproducción de la realidad y las estructuras sociales, políticas y económicas establecidas, vemos así como la estructura de la escuela reproduce a la del Estado y por lo tanto si la educación

está determinada por el sistema sociopolítico y económico de la época, es necesaria la transformación del sistema para transformar la educación. Sin embargo la historia no es lineal y los momentos históricos no son uniformes, sino que están cargados de conflictos y contradicciones que ha decir de muchos teóricos: son el motor de la historia. Los cambiantes grupos de poder y élites en los Estados han utilizado a la educación y han implementado sus propias teorías con respecto a la misma según sus intereses.

4. Las múltiples corrientes educativas que surgen a partir del siglo XX dan especial importancia a la formación en lo político, social e ideológico y toman en cuenta la relación de la política y la educación. Estas corrientes educativas son resultado de las diferentes maneras de visualizar el mundo y de las luchas entre dos sistemas distintos (socialismo y capitalismo). En el siglo XX tenemos básicamente tres corrientes políticas y educativas en pugna: 1) los conservadores identificados con el sistema capitalista y una educación esencialista y reproductora del statu quo; 2) aquellos a los que podríamos llamar reformistas, identificados también con el sistema capitalista pero en busca de un rostro más humano de este, los podemos identificar como los precursores de la escuela progresista y la escuela nueva; y 3) los revolucionarios, afines al sistema socialista. Establecemos así en esta tesis que el movimiento educativo está precedido por el movimiento social y político, situación que queda establecida claramente en la evolución del pensamiento educativo latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX.

5. En la segunda parte de esta tesis, se estudia a la educación como una institución social y a través de su expresión institucional propia: la escuela. Partiendo de qué son las instituciones, sus principales características, funciones y formas de legitimación. Uno de los aspectos que resalté en este trabajo, es el control social ejercido a través de las instituciones, a partir de la premisa de que cuanto más institucionalizado está el comportamiento, más previsible y por lo tanto, más controlable se vuelve. Al ser la escuela una institución social, no puede quedar ajena al sistema socio-político y económico en el cual se mueven todo el conjunto de instituciones. La escuela no es ajena a la política, al Estado, a la sociedad.
6. En esta parte de la tesis se ha hecho un estudio de la escuela capitalista, en el cual destaca la función de los mitos como encubridores de la realidad de la escuela como reproductora de una realidad societal determinada y como puntal de un orden estatal dado. Trabajamos la contradicción entre la realidad de la escuela y su representación ideológica.
7. La educación es junto con otras instituciones como por ejemplo el ejército, un recurso estratégico de poder, motivo por el cual afirmo que ésta jamás puede ser neutra. La importancia de la educación va mucho más allá de la mera formación de mano de obra necesaria para la reproducción económica, tiene su significado fundamental en el control que a través de ella se hace de los excluidos. En este sentido, la educación cumple con una función estabilizadora de la sociedad.

8. En el sistema capitalista, la escuela está intrínsecamente relacionada con el mercado. En esta relación es fundamental el concepto de capital humano, a partir del cual la educación es vista como una inversión y como tal debe de ser tratada. La escuela es una inversión redituable en cuanto que crea fuerza de trabajo y al mismo tiempo, como vimos antes, individuos resignados, pasivos y fácilmente adaptables. En el sistema capitalista, la educación es evaluada en términos económicos y de mercado.
9. De la misma manera, la escuela está fuertemente influenciada por la estructura del trabajo en la sociedad, el cual en la sociedad capitalista, está dividido básicamente en dos: el manual y el intelectual, el primero devaluado con respecto al segundo, el primero correspondiente a los grupos sociales mayoritarios pero no dominantes y el segundo correspondiente a los grupos sociales de la élite. Siguiendo esta división del trabajo, la escuela capitalista se encuentra a su vez, dividida en dos. A estas divisiones las hemos llamado redes, siguiendo la teoría de la escuela capitalista de Baudelot y Establet: la red escolar técnico-práctica y la red escolar superior a las cuales acceden los niños en una proporción de 25/75 respectivamente.
10. Uno de los elementos que determina que el niño se escolarice en una u otra red es el lenguaje, ya que este implica no sólo una manera determinada de hablar sino toda una concepción de la realidad. Si el lenguaje de la escuela no coincide con el lenguaje que el niño aprendió en su primera socialización, es

decir, en su medio social propio, será casi automáticamente condenado a la exclusión; esta exclusión será aprendida por los niños y niñas no como un problema del sistema o como una característica estructural de éste, sino como un fracaso personal. Los niños fracasos, que coincidentemente son los niños de las clases pobres de la sociedad, son canalizados (cuando no renuncian a la escuela) a la red escolar práctica en la cual se les enseña un oficio y se les convence de que no ingresaron a la red superior debido a su inferioridad intelectual y moral con respecto a los niños que sí lo lograron.

11. Podemos decir que la educación es una institución social. La escuela en el sistema capitalista cumple con varias funciones que podemos agrupar en dos: asegurar la estabilidad social y el control de la población, de tal manera que el ejército no sea tan necesario; y, reproducir fuerza de trabajo y la estructura social del sistema.

12. En la tercera y última parte de esta tesis, lo primero que revisamos es el sistema político y económico en el que vivimos actualmente: una etapa de capitalismo exacerbado. Si nuestro análisis del apartado anterior sobre la escuela capitalista es correcto, podemos inferir que en cuanto a la teoría se refiere, el estado actual de la educación tendrá la misma base, lo importante entonces en esta parte de la tesis ha sido, primero definir el estado actual del capital tanto en lo económico como en lo político, y en este sentido le dedicamos un capítulo a la globalización, otro al neoliberalismo, un tercero a las transformaciones que el trabajo ha sufrido en esta etapa del capital y por

último algunas de las tendencias que con respecto a la educación observamos a partir de las recomendaciones del denominado "gobierno mundial".

13. Hemos visto que el capitalismo representa una relación de explotación y dominación y que algunas de sus características estructurales principales son el ansia de acumular, la competencia exacerbada y su expansión. La globalización es entonces un proceso inherente a la tendencia expansionista del capitalismo. La globalización, la ubicamos temporalmente desde la década de los ochenta, la caída del bloque socialista y el fin del estado de bienestar; y hasta el momento actual; y la entendemos como un proceso económico liderado por los grandes intereses del poder económico, el cual modifica no solo las condiciones de reproducción del capital sino también la relación con el tiempo y el espacio de las sociedades humanas. La globalización es también, siguiendo a autores como Hirsh, una basta estrategia política, es la vigencia del capitalismo y en este sentido, la vigencia de una sociedad de clases basada en la explotación y la dominación. En la actual etapa del capitalismo denominada globalización, la globalidad queda reducida a una sola dimensión: la económica. Podemos decir pues que la globalización económica no es sino la reestructuración que sufre el capitalismo a partir de los años setenta y ochenta, su estrategia natural de expansión y apertura de nuevos mercados y obtención de ganancias, para lograrlo, lo que antes se destinaba al reparto social ahora es ingreso destinado a favor del capital.

14. Los efectos sociales de la globalización del capital han sido perversos; el ser humano es valorado por su capacidad de consumo y el número de excluidos se acrecienta de manera alarmante. El ser humano es convertido en mercancía y como tal es desechable o utilizable según su valor en el mercado; esta lógica es la que actualmente está determinando las políticas educativas de los Estados nacionales, bajo las "recomendaciones" del "gobierno mundial".
15. Con la globalización no termina el conflicto existente entre las potencias capitalistas, el cual se expresa actualmente a través de la regionalización del capitalismo, organizada a través de las organizaciones supranacionales. Cada región capitalista tiene como zona de influencia y de interés una región neocolonial.
16. En la tesis hemos establecido la existencia de un "gobierno mundial" ubicado dentro de un "Estado supranacional", el cual se encuentra por encima de los Estados nacionales y posee sus propias instituciones, aparatos y redes de influencia. Este "gobierno mundial" está conducido por los principales países capitalistas agrupados en el G-7 (G-8 con Rusia), quienes determinan áreas de la mayor importancia en las decisiones económicas, políticas, sociales y culturales de los Estados nacionales de todos los continentes.
17. A pesar del poder sobre el fin del Estado nacional, este no desaparece. Junto con la restructuración del capital, es necesaria la reestructuración de los Estados nacionales, a los cuales denominamos Estados neoliberales. Sigue

siendo el Estado el marco en el cual se llevan a cabo las políticas impuestas por el capital, los seres humanos siguen determinados y definidos en el marco del Estado nacional (sólo los capitales se liberalizan). El Estado neoliberal se movilliza a favor de las élites de poder capitalistas y del capital financiero internacional y renuncia a cualquier tipo de responsabilidad social o administración de recursos y servicios, incluida la educación, los cuales quedan en manos del capital financiero. El Estado neoliberal sin embargo queda como guardián del orden y garante del libre juego del mercado. En este sentido el Estado neoliberal es un Estado fuertemente represor y es en este ámbito donde se inserta una de las funciones principales de la educación, a saber: reducir la represión física al máximo a través de la "represión mental", según se estudio en la parte dos de la tesis.

18.El Estado se "reforma" bajo las recetas de los organismos supranacionales y su finalidad última es hacer óptimas las condiciones de rentabilidad del capital. Los resultados de las medidas de ajuste y reforma del Estado fueron el aumento de la miseria y el desempleo y en los países de la periferia capitalista la subordinación a las directrices del FMI y el BM y a las potencias capitalistas. Con esto hay que mencionar también que el neoliberalismo tiene dos caras: mientras que en los países dependientes proclama la liberalización, el fin de las fronteras y la privatización, al interior de las potencias capitalistas se mantiene un nacionalismo expansionista y estatista exacerbado.

19.El capitalismo en su etapa actual encontró una nueva fórmula para su reproducción que no es: capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos. En las sociedades capitalistas el ser humano ha sido siempre definido en función del trabajo que desempeña, este es el factor determinante de la exclusión o inclusión social y de la valoración o desvaloración personal. El capitalismo actual termina con el trabajo, pero no con la centralidad ideológica del trabajo con lo cual se provoca una crisis de sentido e identidad, ante esta situación las empresas se convierten en las nuevas y únicas dadoras de sentido e identidad para "sus trabajadores". En la globalización del capital la fórmula ya no es crecimiento económico más pleno empleo, sino que por el contrario, el crecimiento económico es mayor mientras más se destruye el trabajo, un rasgo estructural de la globalización es el desempleo.

20.El desempleo cumple con una función no sólo económica sino también de control. Al existir una enorme reserva de mano de obra desocupada dispuesta a aceptar cualquier tipo de condición laboral con tal de trabajar, todos aquellos que sí tienen empleo tienen que aceptar a su vez cualquier tipo de condición laboral para no perder su empleo. Esta situación del miedo a perder el empleo coloca a los trabajadores ocupados en la condición permanente de ejército general de reserva y trae consigo el fin de la solidaridad y la exacerbación del individualismo, con lo que se acentúa la explotación de los trabajadores. Los empresarios aseguran de esta manera el fin de las luchas sociales y sindicales. De esta manera, los desempleados son parte integral y estructural del funcionamiento del sistema a favor de los grandes capitalistas.

21. En la etapa actual de reproducción del capital el conocimiento y la información son la base de la producción y en este sentido la educación cobra una mayor importancia, ya no sólo por su función de estabilización sistémica, sino también por su función como productora de capital humano. De hecho, las "recomendaciones" y los estudios de los organismos supranacionales en materia de educación están sustentadas en las teorías del capital humano y de costo-beneficio.

22. En la globalización, se introducen los valores del mercado en la educación y la cultura, la escuela es vista como una empresa y como tal hay que manejarla. Se pugna por convertir el sector educativo en un sector mercantil, que logre con una mínima inversión los mayores beneficios económicos; la educación es ahora un sistema de producción de recursos humanos. Siguiendo estos postulados los ejes de las "recomendaciones" y las reformas son: la calidad, la evaluación, la acreditación, la descentralización y la privatización; y algunas de las "recomendaciones" más asiduas son: la privatización de la educación superior, el aumento de la educación tecnológica, pruebas de calidad de ingreso y salida (como si los estudiantes fueran productos enlatados), el cobro de colegiaturas, etc.

23. Por último hay que mencionar que todas las reformas educativas en México a partir de la década de los ochenta han sido guiadas por los postulados neoliberales y por las recomendaciones de los organismos supranacionales,

cuyos principios y objetivos ya revisamos. Quiero mencionar que el estado actual de la educación es de subordinación total al capital y los intereses del mercado, lo cual trae consecuencias negativas para los sectores más desprotegidos de la población que como hemos visto ya en este trabajo son más del 60% de la población total y las cifras siguen aumentando.

Ahora bien, para concluir puedo mencionar que la tesis central de este trabajo ha sido la relación intrínseca que existe entre la educación, el Estado y la sociedad y que su separación es imposible a pesar de la retórica actual del poder que habla sobre la neutralidad de la educación. A lo largo de la tesis fuimos estudiando no sólo esta relación sino también más a profundidad los rasgos de la escuela en el sistema capitalista y por último, algunas de las tendencias actuales de la educación a partir del estudio del sistema económico y político en el que nos encontramos inmersos.

El resultado de esta investigación ha sido el conocimiento extensivo de un tema y a partir de este conocimiento creo que es necesario planteamos múltiples preguntas que nos obliguen a encontrar alternativas hacia un mundo más humano. ¿Por qué la educación como central para la búsqueda de alternativas? Porque considero que la construcción de un mundo diferente tiene que partir no de la ortodoxia de teorías ya establecidas sino de la palabra, la comunicación, la conciencia y la capacidad crítica y transformadora de todos los seres humanos a partir de sus realidades concretas, elementos todos que la educación cuando es verdadera puede aportar.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo, "El Promep: La transformación de la universidad en dependencia gubernamental", en Viento del Sur, No. 10, Verano de 1997, México, pps. 4-15

Aboites, Hugo, "La disputa por las profesiones. Los exámenes generales del CENEVAL, la certificación y el futuro de las profesiones en la universidad pública", en Viento del Sur, No. 15, Junio de 1999, México, pps. 11-20

Acevedo López, M.G., "Las reformas de organización empresarial que promueven la globalización de las economías", en Estudios Latinoamericanos, Vol. 3, No. 3, julio-diciembre 1996, pps. 69-82

Aguiton, Ghristophe, Ricardo Petrella, Charles-André Urdí, "Construyamos juntos una 'mundialización diferente', en Viento del Sur, No. 16, diciembre 1999, México, D.F., pps. 21-30

Almeyra, Guillermo, "Autodeterminación y democracia, nacionalismos y mundialización", en Viento del Sur, No. 15, Junio de 1999, México, pps. 71-78

Almeyra, Guillermo, "Los bienes culturales en la mundialización", en Viento del Sur, No. 16, diciembre 1999, México, D.F., pps. 41-44

Almeyra, Guillermo, "Los lugares de la política", en Viento del Sur, Número 17, Agosto 2000, Año VI, México, 2000, pps. 49-55

Almeyra, Guillermo, "Por una universidad nacional abierta al mundo", Ponencia para la Mesa Redonda sobre El Papel de la Enseñanza Universitaria realizada el 25 de agosto de 1998 en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1998

Altwater, Elmar, "El mercado mundial como campo de operaciones o del Estado nacional soberano al Estado nacional de competencia", en Viento del Sur, No. 9, Primavera de 1997, México, pps. 45-54

Álvarez Mendiola, Germán (et.al.), Sistema Educativo Nacional de México: 1994, Organización de Estados Iberoamericanos, SEP, Madrid, España, 1994, <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/>

Anglade, Christian, "El estado del Banco Mundial", en Estudios Políticos, No. 25, septiembre-diciembre 2000, pps. 39-76

Atkinson, Carroll, Eugene T. Maleska, Historia de la Educación, Ediciones Martinez Roca, Pensamiento e Historia, Barcelona, 1966, 499 pp.

Azevedo, Fernando de, Sociología de la Educación, Fondo de Cultura Económica, México, 1973, 9ª edición, pps. 377

Azif Nassif, Alberto, (et.al.), "Educación, tarea pendiente de la transición", en Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado No. 81, La Jornada Virtual, Sociedad y Justicia, 19, julio, 2002, México,

Aziz Nassif, Alberto (et.al.), "Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México", en Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado, No. 57, 2 Julio 2001, www.observatorio.org/comunicados

Babeuf, Francois Noel, El Tributo del Pueblo/Graco Babeuf, Roca, México, 1975, 16 pp.

Baena Paz, Guillermina, "La calidad total como proyecto político en las universidades públicas", en Estudios Políticos, No. 11, julio-septiembre 1992, pps. 63-82

Banco Mundial, "La distribución del ingreso después de las Reformas Educativas en México (resumen ejecutivo)", en Grupo del Banco Mundial, 22 marzo 2000, www.bancomundial.org.mx/pdf/Resumen.pdf

Barreiro, Julio, Educación Popular y Proceso de Concientización, siglo XXI editores, 1977, 4ª edición, pps. 161

Baudelot, Christian, Roger Establet, La escuela capitalista, Siglo XXI editores, 1981, séptima edición, pps. 301

Bazán Levy, José de Jesús, Manuel Martínez Peláez, "Pase reglamentado. Calidad y privilegio", en Pérez Pascual, Rafael (coord.), El Diálogo: solución para los universitarios, UNAM, México, 2000, pps. 121-147

Beck, Ulrich, ¿Qué es la Globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Paidós, Barcelona, España, 1998, pps. 223

Berger, Peter L., Thomas Luckmann, La construcción social de la realidad, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina, 1999, decimosexta reimpresión, pps. 233

Bourdieu, Pierre, "Contra el fatalismo económico", en Viento del Sur, Número 17, Agosto 2000, Año VI, México, 2000, pps. 57-61

Bourdieu, Pierre, Jean Claude Passeron, La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, Barcelona, España, 1998, tercera edición, pps. 285

Bowen, James, Historia de la Educación Occidental, Editorial Herder, Barcelona, 1990, 3 tomos.

Brenner, Robert, "¿Del neoliberalismo a la depresión?", en Viento del Sur, No. 16, diciembre 1999, México, D.F., pps. 45-54

Brubacher, John S., Filosofías Modernas de la Educación, Editorial Letras, S.A., D.F., México, 1964

Calva, José Luis, Hacia un nuevo modelo económico, Juan Pablos Editor, México, 1998

Canales, Alejandro (et.al), "OCDE y las Universidades", en Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado No. 32, 19 mayo 2000, www.observatorio.org/comunicados

Canales, Alejandro (et.al), "Escuelas de calidad, Claroscuros", en Observatorio Ciudadano de la Educación, comunicado No. 93, 15 febrero 2003, www.observatorio.org/comunicados

Canales, Alejandro, (et.al), "El CENEVAL y su examen metropolitano", en Observatorio Ciudadano de la Educación, comunicado No. 12, 9 de Julio 1999, www.observatorio.org/comunicados

Carnoy, Martin, La educación como imperialismo cultural, Siglo XXI editores, 1982, 4° edición, pps. 349

Carrillo, José, "Por una educación democrática" en Carrillo, José, Dos ensayos: Por una educación democrática y falsedad de la doctrina y místicas raciales, México, 1947

Casalet, Mónica, Rosalba Casas, "La construcción institucional de redes de conocimiento en el nivel regional: su importancia para la definición de políticas

públicas", en Cordera, Rolando, Alicia Zicardi (coords.), Las políticas sociales de México a fin del milenio. Descentralización, Diseño y Gestión, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Economía, UNAM, Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa, México, 2000, pps. 139-179

Castañón-Lomnitz, Heriberta, "La educación como lugar de mediación individuo-sociedad", en Sánchez, Georgina, Mauricio de María y Campos (eds.), ¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México. Informe de la sección mexicana al Club de Roma, Temas de hoy, Editorial Planeta, México, 2001, pps. 605

Ceceña, Ana Esther, "La resistencia como espacio de construcción del nuevo mundo", en Chiapas 7, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, Ediciones Era, México, 1999, pps. 93-114

Ceceña, Ana Esther, "Neoliberalismo e Insubordinación", en Chiapas, No. 4, Edit. Era-Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, México,, www.ezln.org/rcvistachiapas/index.html

CEPAL, Rol Estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad, Santiago de Chile, abril de 1996

Cerón Aguilar, Salvador, Un Modelo Educativo para México, Santillana, México, 1998, pps. 380

Cerroni, Humberto, Política: método, teorías, procesos, sujetos..., Siglo XXI editores, 1997

Cordera Campos, Rolando, "Globalización y Política social. Equidad e Inequidad en los Cambios del Mundo", en Cordera, Rolando, Alicia Zicardi (coords.), Las políticas sociales de México a fin del milenio. Descentralización, Diseño y Gestión,

Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Economía, UNAM, Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa, México, 2000, pps. 15-35

Delgado Criado, Buenaventura (coord.), Historia de la educación en América y España, Ediciones s. m.: Morata, Madrid, 1992-1999, V. Vols

Dieterich Steffan, Heinz, "Globalización, Educación y Democracia en América Latina", en Chomsky, Noam, Heinz Dieterich Steffan, La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia, Joaquín Mortiz, Contrapuntos, México, 1998 pps. 198

Durkheim, Emilio, Educación y Sociología, Colofón, D.F., México, 1988, 192pp.

Durkheim, Emilio, La educación Moral, Colofón, D.F., México, s.f., 310 pp.

Duverger, Maurica, Instituciones Políticas y Derecho Constitucional, Barcelona, Ed. Ariel, 1970

Echegollen Guzmán, Alfredo, José Gómez Valle, "Para pensar el siglo XXI", en Metapolítica, Volumen 5 enero-marzo 2001, CEPCOM, México, pps. 118-121

Elizondo Huerta, Aurora, (coord.), La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar, Maestros y Enseñanza, Paidós, México, 2001, pps. 217

EZLN, Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo. Crónicas Intergalácticas, EZLN, Planeta Tierra, Montañas del Sureste Mexicano, Chiapas, México, 1996, pps. 279

Finkel, Sara, "El Capital Humano, Concepto Ideológico", en Labarca Guillermo, et. al., La Educación Burquesa, Nueva Imagen, 1989, 7° edición, pps. 263-299

Flores Olea, Víctor, Abelardo Mariña Flores, Crítica de la Globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pps. 598

Freire, Paulo, ¿Extensión o comunicación?, La concientización en el medio rural, Siglo XXI editores, 1979, 9ª edición, pps. 109

Freire, Paulo, "Educación y Calidad" en, Freire, Paulo, Política y Educación, Siglo XXI editores, 1999, pps. 41-49

Freire, Paulo, "Educación y Participación Comunitaria" en, Freire, Paulo, Política y Educación, Siglo XXI editores, 1999, pps. 73-87

Freire, Paulo, "Escuela Pública y Educación Popular" en, Freire, Paulo, Política y Educación, Siglo XXI editores, 1999, pps. 107-121

Freire, Paulo, "La alfabetización como elemento de formación ciudadana" en, Freire, Paulo, Política y Educación, Siglo XXI editores, 1999, pps. 50-65

Freire, Paulo, "La importancia de leer" en, Freire, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo XXI editores, 1991, 8ª edición, pps. 94-107

Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI editores, 1979, 23ª edición, pps. 245

Fuentes, Carlos, Por un Progreso Incluyente, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997, pps. 126

Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c., "Foro la Educación Media Superior y Superior: Retos y Escenarios", Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c., México, D.F., 1998

Gadotti, Moacir, Historia de las Ideas Pedagógicas, Siglo XXI editores, México, 1998, 354 pps.

Gal, Roger, Historia de la Educación, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1968, 136pp.

Gandarilla Salgado, José Guadalupe y Karina Moreno, "Sobre la economía-mundo actual. Entrevista con Immanuel Wallerstein", en Memoria, No. 117, Noviembre 1998, Sección Tercer Milenio, México

Gandarilla Salgado, José Guadalupe, "La globalización como tragedia social", en Memoria, 113, Junio 1998, Sección Reflexiones, México,

Garza Falla, Carlos, Nelía E. Tello Péon, José Antonio de la Peña Mena, (coords.), Deslinde, La UNAM a Debate, Ediciones Cal y Arena, México, 2000, pps. 578

Garza, Luis Alberto de la, "Los perfiles de una educación para el siglo XXI", en Estudios Políticos, No. 9, octubre-diciembre 1995, pps. 145-149

Gil Antón, Manuel, "Educación Superior: la otra cara de las políticas", en Cordera, Rolando, Alicia Zicardi (coords.), Las políticas sociales de México a fin del milenio. Descentralización, Diseño y Gestión, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Economía, UNAM, Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa, México, 2000, pps. 103-114

González Casanova, Pablo, "La explotación global", en Memoria, No. 116, Octubre 1998, Sección Tercer Milenio, México

Gorz, André, Miserias del Presente, Riqueza de lo Posible, Paidós, Estado y Sociedad, Buenos Aires, Argentina, 1998, pps. 155

Gray, John, "Hayek: el camino a la servidumbre", en Estudios Políticos, No. 15, mayo-agosto 1997, pps. 243-250

Griera, María del Mar, Cecilia Peraza Sanginés, Judit Rifa, "Globalització, educació i el discurs de la qualitat: les últimes reformes educatives a Mèxic i espanta", en Bonal, Xavier, Jordi Planas, Seminari: Globalizació i Educació, Programa de doctorat en Sociologia, Universidad Autònoma de Barcelona, 2002 pps. 71

Hirsch, Joachim, "¡Adiós a la política!", en Viento del Sur, Número 17, Agosto 2000, Año VI, México, 2000, pps. 37-47

Hirsch, Joachim, "Transnacionalización y renacionalización. Estado nacional, nacionalismo y conflicto de clases", en Viento del Sur, No. 15, Junio de 1999, México, pps. 65-70

Hirsch, Joachim, Globalización, Capital y Estado, UAM-Xochimilco, México, D.F., 1996, pps. 132

Holloway, John, "El zapatismo y las Ciencias Sociales en América Latina", en Chiapas, No. 10, Era-Instituto de Investigaciones Económicas UNAM, México,, en www.ezln.org/revistachiapas/index.html

Hopenhayn, Martín, Ernesto Ottone, El gran eslabón, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular 575, Buenos Aires, Argentina, 2000, pps. 135

Ianni, Octavio, "La política cambio de lugar", en Memoria, No. 110, Abril 1998, Sección Tercer Milenio, México

Ianni, Octavio, "Nacionalismo, regionalismo y globalización", en Estudios Latinoamericanos, Vol. 2, No. 4, julio-diciembre 1995, pps. 19-26

Jesús Candelario, Xaureme, "Educación y Autonomía (discurso)", en Memoria, 116, Octubre 1998, Sección Documentos, México

Kay, Cristóbal, "Neoliberalismo y Estructuralismo. Regreso al futuro", en Memoria, No. 117, Noviembre 1998, Sección Tercer Milenio, México

Labarca Guillermo, et. al., La educación burguesa, Nueva Imagen, 1989, 7ª edición

Lañdi, Zaki, Un mundo sin sentido, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, pps. 310

Latapí Sarre, Pablo, Manuel Ulloa, "Inconsistencias de las Fórmulas de distribución de los Recursos Materiales para la Educación y Propuestas Alternativas", en Cordera, Rolando, Alicia Zicardi (coords.), Las políticas sociales de México a fin del milenio. Descentralización, Diseño y Gestión, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Economía, UNAM, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, pps. 81- 102

Latapí, Pablo, Política educativa y Valores nacionales, Editorial Nueva Imagen, 1989, séptima edición, pps. 235

Limón Rojas Miguel, Carlos Mancera Corchera, Daniel Reséndiz Núñez, "Comentarios a la Mesa 2: Las Políticas Educativas", en Cordera, Rolando, Alicia Zicardi (coords.), Las políticas sociales de México a fin del milenio. Descentralización, Diseño y Gestión, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Economía, UNAM, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, pps. 181-192

López Castellanos, Nayar, "La crisis del Estado en América Latina", en Memoria, no. 88, junio 1996, Tercer Milenio, pps. 27-31

López Castellanos, Nayar, Neoliberalismo en América Latina, de México a Brasil, Plaza y Valdez Editores, México, 2001

López y Rivas, Gilberto, Nación y Pueblos Indios en el Neoliberalismo, Plaza y Valdez editores, UIA, 1995, pps. 171

Lozano, Claudio, La educación en los siglos XIX y XX, editorial Síntesis, Madrid, 1994, 223pp.

Maglio F., Martín, "El Banco Mundial y el Concepto de Descentralización Educativa", 2000, en www.intercom.com.ar/fmm/sisteduc/Banco/descentralización.htm

María y Campos, Mauricio, "Globalización y Desarrollo Desigual internacional: su impacto en la cohesión social en México", en Sánchez, Georgina, Mauricio de María y Campos (eds.), ¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México. Informe de la sección mexicana al Club de Roma, Temas de hoy, Editorial Planeta, México, 2001, pps. 605

Marín Méndez, D.E., "La evaluación universitaria en el proceso de cambio de las profesiones ante el TLC. La acreditación de carreras y la evaluación curricular", en Acta Sociológica, No. 11, mayo-agosto 1994, pps. 21-39

Martinelli, José María, "La modernidad perdida", en Memoria, 113, Mayo 1998, Sección América Latina, México

Moro, Tomás, Utopía, Precedida por una carta a Pedro Giles, Ed. Iberia, Barcelona, 1957, 160 pp.

Naciones Unidas, "Educación en América Latina", en Boletín CINU, 1998, www.unic.org.ar/noticias/boletin/dic98/b-dic-98-06.htm

Negri, Toni, "La crisis del espacio político", en Viento del Sur, No. 15, Junio de 1999, México, pps. 57-64

Nogueira Batista, Paulo, "Cinco mitos de la Globalización", en Memoria, No. 118, Noviembre 1998, Sección Tercer Milenio, México

Oliver Costilla, Lucio F., "El Estado latinoamericano ante la mundialización del capital", en Estudios Latinoamericanos, Vol. 5, No. 9, enero-junio 1998, pps. 39-65

Organización Internacional del Trabajo, "La exclusión social en América Latina. Oficina Internacional del Trabajo (OIT) Instituto Internacional de Estudios Laborales (IIEL). Foro regional Lima, Perú, 17-19 de enero de 1995", en Acta Sociológica, No. 14, mayo 1995, pps. 233-260

Ornelas, Carlos, "La educación mexicana y la cohesión social: una evaluación", en Sánchez, Georgina, Mauricio de María y Campos (eds.), ¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México. Informe de la sección mexicana al Club de Roma, Temas de hoy, Editorial Planeta, México, 2001, pps. 605

Ortiz, Renato, "Globalización, modernidad y cultura", en Metapolítica, Volumen 5 enero-marzo 2001, CEPACOM, México, pps. 36-45

Petras, James, Morris Morley, "Los ciclos políticos neoliberales: América Latina "se ajusta" a la pobreza y a la riqueza en la era de los mercados libres", en Saxe-Fernández, John, Globalización: crítica a un paradigma, Plaza y Janés, Instituto de Inv. Económicas, UNAM, México, 1999, pps. 215-246

Quijano Torres, Manuel, "¿Es posible privatizar la UNAM?", en Estudios Políticos, No. 23, enero-abril 2000, pps. 59-73

Rafful Vadillo, E., "La agenda neoliberal en los países menos desarrollados: un enfoque racional", en Estudios Políticos, No. 9, octubre-diciembre 1995, pps. 9-26

Reimers, Fernando, "Educación, pobreza y desigualdad en América Latina", en Acta Sociológica, No. 28-29, enero-agosto 2000, pps. 67-86

Rodríguez Araujo, Octavio, "Reforma del Estado: límites y perspectivas", en Estudios Políticos, No. 14, enero-abril 1997, pps. 157-167

Rodríguez Araujo, Octavio, "Política y Neoliberalismo", en Saxe-Fernández, John, Globalización: crítica a un paradigma, Plaza y Janés, Instituto de Inv. Económicas, UNAM, México, 1999, pps. 349-365.

Rousseau, Jean Jacques, Emilio , o De la Educación, Alianza Editorial, Madrid, 1990, 695pp.

Roux, Rhina, "Fobaproa: la ilegalidad como instrumento de gobierno", en Viento del Sur, No. 14, Marzo de 1999, México, pps. 3-10

Ruiz Gutiérrez, Rosaura, "Causas y orígenes del movimiento estudiantil 1999-2000", en Pérez Pascual, Rafael (coord.), El Diálogo: solución para los universitarios, UNAM, México, 2000, pps. 13-31

Sanahuja, A., "Una relación difícil: las organizaciones de Bretton Woods y Naciones Unidas", 1994, en www.rosadefoc.org/ct/bm_sanahuja.htm

Sánchez Cerón Manuel, "La reforma educativa de los años 90", en Memoria, No. 112, Junio 1998, Sección La Nación, México

Sánchez Vázquez, Adolfo, "Sobre la posmodernidad", en Memoria, No. 109, Marzo 1998, Sección Reflexiones, México

Saxe-Fernández, Eduardo, Christian Brügger Bourgeois, "La democracia en el globalismo neoliberal latinoamericano", en Saxe-Fernández, John, Globalización: crítica a un paradigma, Plaza y Janés, Instituto de Inv. Económicas, UNAM, México, 1999, pps. 289-348

SEP, Memoria de la Reunión Anual 1999 del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, Nacional Financiera, SEP, CONOCER, México, 2000, pps. 335

Sermeño, Angel, "La globalización como aventura americana", en Metapolítica, Vol. 6, No. 22, marzo-abril 2002, pps 114-115

Silva Gutiérrez, Leopoldo, "Los procesos de ingreso y selección en la UNAM y el CENEVAL", en Pérez Pascual, Rafael (coord.), El Diálogo: solución para los universitarios, UNAM, México, 2000, pps. 69-99

Smith, Adam, Wealth of Nations, Nueva York, Modern Library, 1937

Sosa, Raquel, Lucio Oliver Costilla, et. al., "Neoliberalismo y política: la crisis mexicana", en Estudios Latinoamericanos, Vol. 2, No. 4, julio-diciembre 1995, pps. 115-138

Stolowicz, Beatriz, "Los estudiantes de 1999: un nuevo actor", en Viento del Sur, No. 16, diciembre 1999, México, D.F., pps. 3-8

Subcomandante Insurgente Marcos, "Siete piezas sueltas del Rompecabezas Mundial (El Neoliberalismo como rompecabezas)", Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional, No. 3, 1997, México

Ulich, Robert, La educación en la cultura occidental, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970, 178 pp.

UNESCO, La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento de Trabajo, Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior 5-9 octubre, 1998, UNESCO, 1998, pps. 53

Valenti Nigrini, Giovanna, "Una reflexión sobre el rumbo actual de la Política Educativa Superior en México", en Cordera, Rolando, Alicia Zicardi (coords.), Las políticas sociales de México a fin del milenio. Descentralización, Diseño y Gestión, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Economía, UNAM, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, pps. 115-138

Valero, Ricardo (coord.), Educación y Reforma Constitucional, Grupo Parlamentario del PRD Cámara de Diputados LV Legislatura, Congreso de la Unión, México, 1993, 1993, pps. 375

Vera Vera, María Verónica, Ismael Zebadúa Hernández, "Globalización, política educativa neoliberal y el desplazamiento de los valores humanos", en Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones Libres, México, Octubre 2002, www.observatorio.org/colaboraciones

Vilas, Carlos M., "¿Globalización o Imperialismo?", en Estudios Latinoamericanos, No. 14, julio-diciembre 2000, pps. 9-25

Vilas, Carlos M., "Seis Ideas Falsas Sobre la Globalización, Argumentos desde América Latina para refutar una Ideología", en Saxe-Fernández, John,

Globalización: crítica a un paradigma, Plaza y Janés, Instituto de Inv. Económicas, UNAM, México, 1999, pps. 69-101

Weber, Max, Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica, México, 1964, Segunda edición en español, pps. 1237

Zorrilla, Juan, Eugenio Cetina, "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México", en Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez, (coords.), La calidad en la educación superior en México/Una comparación internacional, México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1998, pps. 133-158