



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ECONOMÍA

“EL CARACTER EXCLUYENTE DEL SISTEMA DE  
ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNAM,  
UNA PERSPECTIVA DESDE LA ECONOMÍA POLÍTICA DE  
LA EDUCACIÓN”.

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
**LICENCIADO EN ECONOMÍA**  
P R E S E N T A :  
**RAMIRO VALENCIA LOPEZ**



ASESOR: MTRO. ALFREDO VELARDE SARACHO.

MEXICO, D. F. CIUDAD UNIVERSITARIA

MAYO 2005

m 344604



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO



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

NOMBRE: Ramiro Valencia López

FECHA: 30 - MAYO - 2005

FIRMA: Ramiro Valencia López

**ING. LEOPOLDO SILVA GUTIÉRREZ.**  
**DIRECTOR GENERAL DE LA**  
**ADMINISTRACIÓN ESCOLAR.**  
**P R E S E N T E.-**

Me permito informar a Usted, que de acuerdo a los Artículos 19 y 20, Capítulo IV del Reglamento General de Exámenes, he leído en calidad de Sinodal, el trabajo de tesis que como prueba escrita presenta el (la) sustentante **C. RAMIRO VALENCIA LÓPEZ**, bajo el siguiente título: **"EL CARÁCTER EXCLUYENTE DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNAM (UNA PERSPECTIVA DESDE LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN)"** en tal virtud, considero que dicho trabajo reúne los requisitos para su réplica en examen profesional.

**Atentamente**

**LIC. ALFREDO VELARDE SARACHO.**

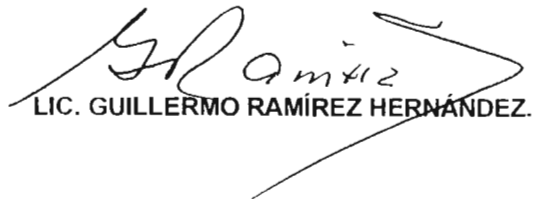


UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**ING. LEOPOLDO SILVA GUTIÉRREZ.  
DIRECTOR GENERAL DE LA  
ADMINISTRACIÓN ESCOLAR.  
P R E S E N T E.-**

Me permito informar a Usted, que de acuerdo a los Artículos 19 y 20, Capítulo IV del Reglamento General de Exámenes, he leído en calidad de Sinodal, el trabajo de tesis que como prueba escrita presenta el (la) sustentante **C. RAMIRO VALENCIA LÓPEZ**, bajo el siguiente título “**EL CARÁCTER EXCLUYENTE DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNAM (UNA PERSPECTIVA DESDE LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN)**” en tal virtud, considero que dicho trabajo reúne los requisitos para su réplica en examen profesional.

**Atentamente**

  
**LIC. GUILLERMO RAMÍREZ HERNÁNDEZ.**



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO



**ING. LEOPOLDO SILVA GUTIÉRREZ.  
DIRECTOR GENERAL DE LA  
ADMINISTRACIÓN ESCOLAR.  
P R E S E N T E.-**

Me permito informar a Usted, que de acuerdo a los Artículos 19 y 20, Capítulo IV del Reglamento General de Exámenes, he leído en calidad de Sinodal, el trabajo de tesis que como prueba escrita presenta el (la) sustentante **C. RAMIRO VALENCIA LÓPEZ**, bajo el siguiente título: **“EL CARÁCTER EXCLUYENTE DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNAM (UNA PERSPECTIVA DESDE LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN)”** en tal virtud, considero que dicho trabajo reúne los requisitos para su réplica en examen profesional.

**Atentamente**

**MTRO. CARLOS JAVIER CABRERA ADAME.**



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO



**ING. LEOPOLDO SILVA GUTIÉRREZ.  
DIRECTOR GENERAL DE LA  
ADMINISTRACIÓN ESCOLAR.  
P R E S E N T E.-**

Me permito informar a Usted, que de acuerdo a los Artículos 19 y 20, Capítulo IV del Reglamento General de Exámenes, he leído en calidad de Sinodal, el trabajo de tesis que como prueba escrita presenta el (la) sustentante **C. RAMIRO VALENCIA LÓPEZ**, bajo el siguiente título: **“EL CARÁCTER EXCLUYENTE DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNAM (UNA PERSPECTIVA DESDE LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN)”** en tal virtud, considero que dicho trabajo reúne los requisitos para su réplica en examen profesional.

**Atentamente**

**LIC. LEONARDO SILVA COSCA.**



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO



**ING. LEOPOLDO SILVA GUTIÉRREZ.**  
**DIRECTOR GENERAL DE LA**  
**ADMINISTRACIÓN ESCOLAR.**  
**P R E S E N T E.-**

Me permito informar a Usted, que de acuerdo a los Artículos 19 y 20, Capítulo IV del Reglamento General de Exámenes, he leído en calidad de Sinodal, el trabajo de tesis que como prueba escrita presenta el (1a) sustentante **C. RAMIRO VALENCIA LÓPEZ**, bajo el siguiente título: **“EL CARÁCTER EXCLUYENTE DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNAM (UNA PERSPECTIVA DESDE LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN)”** en tal virtud, considero que dicho trabajo reúne los requisitos para su réplica en examen profesional.

**Atentamente**

Una firma manuscrita que parece ser "M. García Álvarez", escrita con un bolígrafo sobre una línea horizontal.

**LIC. MANUEL GARCÍA ÁLVAREZ.**

*Sí, seguimos en pie, mas como el polvo  
erecto en las estatuas: conservado  
en la sal que nos cubre y petrifica:  
huecos, como la voz en las cavernas:  
sujetos por los cíngulos del Tiempo,  
vendados en los círculos del tiempo,  
cautivos en los muros  
que uno tras otro alzaron  
para construir su mundo hereditario  
los hombres que abdicaron sus potencias:  
que huyeron temerosos  
de selva y mar para encerrarse en claustros:  
a divorciar sus lenguas en países,  
a congregar su miedo en las ciudades,  
aislarse en casas y cerrarse puertas;  
acoger en los templos su vanidad de dioses,  
humillarse en palacios;  
a guarecer en cuartos jactancia y cobardía  
amarse tristemente en las alcobas,  
sobrevivir en plúteos, en archivos,  
en ataúd, en tumba y monumento.*

*En siglos fue forjada  
la cadena perpetua que nos ata.  
Así las momias, los santos, los héroes,  
los padres, los beneméritos, los apóstoles,  
los maestros, los sabios,  
los códigos, los lábaros,  
el sacrosanto hogar,  
el deber, el honor, el sacrificio,  
la condecoración, el título, el diploma,  
escapulario y hierro del esclavo.*

*Y de pronto,  
luz de alborada ciega, violenta, nuestros ojos.  
Nuevos Adanes muerden con dientes firmes manzanas sin pecado:  
hienden sus brazos fuertes el cristal de los ríos,  
derriban muros, puertas, nichos,  
fronteras;  
surgen por todos los horizontes  
en busca de sí mismos, recreados sin asombro en sus propias imágenes;  
se reconocen, danzan,  
gritos de júbilo vibran en sus gargantas nuevas:  
no hay pasado que abrume sus espaldas:  
no hay uniforme que amolde, que amortaje sus cuerpos:  
no hay temor ni doctrina que les unza  
a una continuidad interrumpida.*



*La vieja herencia a gotas decantada:  
nuestras viejas palabras,  
la lengua carcomida,  
la estrecha celda que para ellos construimos  
y a que intentamos reducirlos,  
no les bastan, ni sirven, ni contienen, ni expresan.*

*El mundo es sólo suyo.  
El que ellos reconquistan:  
aquel que no supimos nosotros que era nuestro  
y trocamos por éste que ellos ahora derrumban.*

*Un mundo sin fronteras, ni razas, ni ciudades:  
sin banderas, ni templos, ni palacios, ni estatuas.  
Un mundo sin prisiones ni cadenas,  
un mundo sin pasado ni futuro.  
El mundo no previsto  
por los hombres cautivos en las criptas del nuestro:  
soñado acaso, sentido apenas  
por el desnudo Adán del Paraíso.*

Salvador Novo  
"Adán Desnudo"

*A la entrañable presencia del padre de mi madre*

-  
*A la memoria de José Luis Berlin Camacho "La Hormiga". Trabajador de la Facultad de Economía quien al salir por la tarde a su segundo empleo, fue arrollado por un automóvil. Otra víctima más del envejecimiento y la explotación capitalistas*

*A mi compañera sentimental Alethya*

*A mis amigos y a quienes dejaron de serlo*

*A los ebrios, poetas y locos*

*A la femineidad y a la niñez*

*A los que fueron, han sido y están por ser*

*A mis ancestros y a quienes de ellos seré*

-

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1 <i>Diagnosis de la actualidad educativa en el capitalismo contemporáneo</i></b> .....	18
1.1 El Sistema educativo del capitalismo.....	18
1.2 La estrategia educativa Neoliberal.....	27
1.3 Economía y sociedad del conocimiento.....	41
1.4 La Universidad Latinoamericana en la Globalización.....	48
1.5 La privatización educativa en México.....	55
<b>Capítulo 2 <i>El carácter de clase del sistema de enseñanza de la Economía en la sociedad capitalista</i></b> .....	64
2.1 Fundamentación filosófica de la educación burguesa.....	71
2.2 La tecnificación del conocimiento y la especialización de la fuerza de trabajo.....	79
2.3 La Economía burguesa de la Educación.....	88
2.4 Interpretación estadística del sistema de enseñanza de la ciencia económica en la UNAM.....	104
2.5 La conceptualización ideológica del capital humano.....	122
<b>Capítulo 3 <i>La reproducción de la fuerza de trabajo y las repercusiones de la educación en la producción y la circulación dentro del modelo civilizatorio</i></b> .....	137
3.1 Cualificación de la fuerza de trabajo en el capitalismo.....	142
3.2 El papel de la tecnocracia en el capitalismo.....	148
3.3 La crisis del sistema de valores capitalistas.....	151
3.4 Dimensión técnica de la división social del trabajo.....	156
3.5 Dimensión política de la división social del trabajo.....	162
3.6 Repercusiones de la educación en la producción y la circulación.....	165
<b>Capítulo 4 <i>El significado de la autogestión académica para la transformación del sistema de enseñanza</i></b> .....	168
4.1 La visión educativa del marxismo.....	168
4.2 La teoría crítica de la educación.....	176
4.3 La necesidad del pensamiento crítico para la Universidad latinoamericana.....	186
4.4 El potencial revolucionario de los estudiantes en América Latina.....	194
4.5 El planteamiento autogestionario de la educación.....	203
4.5.1 La propuesta de cátedra autogestionaria.....	209
4.5.1.1 Lineamientos generales de organización autogestionaria de un centro de enseñanza.....	217
4.5.1.2 Esbozo de estructuración y organización autogestionaria de una facultad o escuela universitaria.....	218

<b>Conclusiones</b> .....	223
<b>Bibliografía</b> .....	233

## PREFACIO

..."Cuanto más honda y dichosa era para Hans la amistad, más apartado se hallaba de la escuela. Las nuevas sensaciones despertadas por la compenetración mutua, eran para su ser entero como un vino dulce y embriagador. Al lado de ellas perdían Livio y Homero su importancia y su resplandor, y se convertía en una nimiedad sin importancia su antiguo anhelo de alcanzar el primer lugar. Los maestros contemplaban con horror que el hasta entonces relevante alumno Giebenrath se convertía en un ser problemático e irresoluto bajo la influencia de su amigo Heilner. Porque nada espanta tanto a los maestros como las extraordinarias transformaciones que se operan durante la peligrosa época de la adolescencia. A Heilner le habían tenido desde el primer momento por un ser singular y sospechoso, dotado de un genio irritante y especial. Y entre genios y maestros existe desde antaño un ancho abismo, y cuando cualquiera de los primeros apunta en la escuela, es para los profesores un horror anticipado. Genios son todos los peores, los que no muestran ningún respeto en su presencia, los que comienzan a fumar a los catorce años, se enamoran a los quince, y a los dieciséis frecuentan la taberna, escriben composiciones insolentes y rebeldes, leen algunos libros prohibidos y se manifiestan, en todo momento, como candidatos a los más severos castigos. Un maestro tiene más a gusto diez asnos notorios que un solo genio en su curso, y mirándolo bien, no le falta razón, pues su tarea no es formar espíritus extravagantes, sino buenos latinistas, matemáticos y hombres leales y honrados. Pero quien más sufre a manos del otro, el maestro del muchacho o a la inversa, quien de los dos es más tirano, más inoportuno y fatigador y cual hecha a perder y arruina pedazos enteros de la otra alma; eso no puede averiguarse sin reflexionar con amargura y sentir ira y vergüenza al recordar la propia juventud. Aunque queda el consuelo de que a los verdaderos genios se les cicatrizan las heridas casi siempre, que también ellos acaban por convertirse en personas capaces, a pesar de la escuela, de producir obras buenas y de que, años más tarde, cuando ya han muerto y su memoria está cercada con el nimbo luminoso de la gloria lejana, les tomen como norma y ejemplo las nuevas generaciones. Y así se repite, de escuela en escuela, el espectáculo de la lucha entre la ley y el espíritu, y volvemos a ver siempre cómo Estado y escuela se abstraen en la tarea de matar y desarraigar a los espíritus más hondos y valiosos que brotan cada año. Y casi siempre suelen ser los más odiados por los maestros, los castigados con mayor rigor, los huidos o los expulsados de las aulas, quienes después acrecientan el tesoro de nuestro pueblo. Algunos empero -¿y quién sabe cuántos?- se consumen en silenciosa terquedad y acaban por hundirse.

Todos estos viejos principios escolares fueron puestos en práctica contra los dos solitarios. Sólo el éforo, que estaba orgulloso del aplicado hebreo de Hans, hizo un último esfuerzo de salvación, y le mando llamar a su despacho, la estancia más hermosa y pintoresca de la vieja vivienda conventual. El éforo no era hombre áspero, no le faltaba tampoco un juicio aproximado de las cosas y una inteligencia

práctica e incluso estaba animado de buena voluntad para sus discípulos, a los que llegaba a tutear en algunas ocasiones. Su falta principal era una fuerte vanidad, que con frecuencia le inducía a fachendosos artificios en la cátedra y que no dejaba de manifestarse en todo instante. No podía soportar ninguna objeción, ni reconocer ningún error, por eso tenía un buen trato para los alumnos lacónicos y sin voluntad pero le eran enojosos los que demostraban gran energía o excesiva fortaleza. “

- *(continúa en el epílogo)*

## INTRODUCCION

*"Los padres, sin quererlo, hacen de sus hijos algo semejante a ellos: a esto lo llaman educarlos. Ninguna madre duda, en el fondo de su corazón, de que el hijo que ha traído al mundo sea de su propiedad; ningún padre rehúsa el derecho de imponerle sus concepciones y sus juicios de valor. Antiguamente se hallaba incluso legítimo que los padres dispusiesen a su voluntad de la vida o de la muerte del recién nacido. Y como el padre, incluso hoy, el educador, la clase social, el sacerdote, el soberano ven en cada nuevo ser humano la ocasión de apropiarse sin escrúpulo de un nuevo objeto."*

F. Nietzsche.  
"Más allá del bien y del mal".

Vivimos, aún, la prehistoria de la humanidad. La sociedad contemporánea no ha sido capaz de liberarse del yugo que, por varios siglos, le ha mantenido prisionera en la cárcel de la explotación, el envilecimiento, la sumisión y la cobardía.

Cuenta de ello da el carácter manipulador y represivo de las instituciones sociales que emergen de la realidad concreta que enfrentamos.

La familia, el Estado, la Iglesia son, todas ellas, instituciones que se distinguen por el sometimiento de la libertad y la inteligencia con miras a la consecución de fines perversos que, disfrazados con el ropaje siempre mutable del amor, el orden y la salvación, pretenden guiar a la humanidad por el camino de la historia.

Pero sabemos, por Marx, que las condiciones materiales de nuestra existencia, así como la superestructura ideológica y política en cuya base descansa, han sido históricamente determinadas por relaciones sociales caracterizadas por la dominación y expolio de la mayoría por la minoría. Así los órganos reproductores de este sistema social atienden, en principio, a una dinámica salvajemente autoritaria que condena a los individuos en ella inmersos a atender los propósitos de lucro y competencia que subyacen en el modo capitalista de producción.

Al interior de la familia, es el paterfamilis quien conserva el nada honroso título de ser quien manda, impone, decide y, por lo tanto, castiga. En el Estado el gobierno cumple las mismas funciones pero, al ser este un ámbito de magnitudes más extensas, el leitmotiv de su existencia es, ante todo y sobre todo, salvaguardar los intereses de la clase dominante. En la Iglesia, es el sacerdote el encargado de dictar sentencia a las "almas" que se desvían del camino señalado por los preceptos, dudosos a cada momento, de la moral religiosa.

De esta manera, tenemos frente y contra nosotros una "trinidad" que coexiste y conjuntamente reproduce el esquema social de apropiación privada de

los medios de producción y de lucha de clases: el paterfamilis que castiga, el Estado que reprime y el sacerdote que condena. Una maquinaria complejamente diseñada para lubricarse con ese fetiche demoniaco que denominamos dinero.

Pero ¿No es acaso la escuela un engrane mas en el movimiento que mantiene la ingeniería de este sistema elaborado para la explotación del hombre por el hombre? ¿No es la escuela ese espacio magistrocéntrico en el que se reproducen las mismas formas de subordinación que el capitalismo engendra? ¿No es la escuela una especie de "contenedor de desempleados", una máscara de cuartel para el ejercito industrial y rural de reserva que, lejos de subvertir el estado actual de las cosas a través de la reflexión crítica y el engrandecimiento del espíritu por razón del conocimiento, se reafirma en la voluntad del capital y el interés egoísta? Más concretamente, ¿no es la universidad, una universidad capitalista? ¿no son los economistas, egresados de esta, tecnócratas que se ajustan al molde que les impone el mercado de trabajo, el sueldo y la ganancia? La respuesta es, en todos los casos, afirmativa y, si no lo fuera, ¿qué explicaría entonces los altos índices de deserción escolar, los movimientos de protesta estudiantil acontecidos como la huelga de 1999, el acogimiento de luchas reivindicativas de grupos marginados como la enarbolada por el movimiento neozapatista y, en general, todas aquellas manifestaciones que al interior de la universidad se han significado históricamente como contrarias a la política oficial del Estado clasista represor y promotor del racismo y la mojigatería.

De cualquier manera es en orden a estas interrogantes, que surge el propósito por realizar la presente tesis. El objetivo de la misma lo constituye exponer un diagnóstico de la situación actual que se observa en materia de educación haciendo hincapié en el tipo que se reproduce al interior de la universidad y la manera en que incide en la formación de los economistas egresados de ésta y, por otro lado, presentar alternativas que coadyuven a la transformación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje hasta ahora empleadas así como las formas de producción, administración y transmisión de conocimientos aunado a la conformación de los planes y programas de estudio que, de manera antidemocrática, se implantan en el estudio de la ciencia económica dentro de la Universidad.

Así pues, nuestro objeto de estudio es la Universidad en general, particularmente la Facultad de Economía, su estructura académica, administrativa, los cuadros de formación profesional que de ella emanan y la interrelación que mantienen los diferentes grupos con participación en el proceso educativo dentro de la Facultad.

Nuestro interés nace por varios motivos. Sin duda el mas importante es contribuir, al menos como pretensión, en la superación de las perniciosas contradicciones y problemas que enfrentan la Universidad y la Facultad de Economía.

Partimos de la tesis siempre manifiesta en la realidad concreta, de que al interior de la Universidad, extrapolándose a la Facultad de Economía, se reproduce el mismo esquema social de explotación, enajenación y subordinación al que atiende la lógica del modo capitalista de producción.



Al interior de la Universidad se explota a una gran masa de trabajadores negándoseles su participación dentro de la reproducción del plusproducto social que ellos contribuyen a generar recibiendo, únicamente, en el mejor de los casos, un miserable salario de subsistencia.

Al interior de la Universidad existe una descarnada lucha de clases que perpetúa las diferencias económicas, haciéndolas patentes en el bajo rendimiento escolar y el ínfimo –podría decirse miserable- índice de titulación.

La Universidad y, por lo tanto, la Facultad de Economía, atienden a las modalidades capitalistas que anteponen la competencia y la superación individual sobre la cooperación y el avance colectivo. Pretenden una supuesta “excelencia académica” que descansa no en la formación de órganos autónomos de discusión y debate donde se superen dialécticamente las contradicciones intelectuales, sino en la constante eliminación de alumnos sistemáticamente subordinados a la extracción de plus trabajo vía la autoridad máxima que subsiste en el aula y que poco difiere del paterfamilias, el policía o el sacerdote, esto es, el maestro.

En realidad, el maestro desempeña las mismas funciones que los otros agentes de control social. Pero, peor aún, más allá de castigar, reprimir y condenar, no conforme, el maestro enseña a obedecer. No concibe como parte de su actividad el orientar. No orienta, ancla al alumnado en las profundidades oscuras de su “cultura insuperable” y su pedantería dogmática. Evalúa y distingue siempre en función de sus particulares criterios y nunca del consenso que requiere la participación de los sectores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Resultado de una cultura impositiva, el maestro es el vínculo ideal de que se vale el capitalismo para conectar a los futuros asalariados con las viles intenciones de hurto y despojo que nutren este modo de producción. Así, el papel del maestro es consagrar la división social del trabajo en aras de la formación de los explotadores del futuro haciendo factible, desde su óptica, la eliminación de la mayoría de sus discípulos que más tarde ensancharán las ya de por sí saturadas filas del lumpenproletariado.

De suyo, la Universidad se convierte así en germen de la dictadura donde una casta de privilegiados mantiene su hegemonía cultural, científica y tecnológica a costa de la exclusión de una mayoría conducida y anestesiada por las supuestas bondades de la “superación personal”.

Al final, el desencanto es terrible. Neurosis, esquizofrenia, paranoia son, todos ellos, padecimientos que, en menor o mayor grado, aquejan a la voluntad consciente que ha soportado los embates de la rapacidad de un sistema de dominación social que privatiza las ganancias y socializa las pérdidas.

Una sociedad, así como el modo de reproducción social de la vida material que lo sustenta, no entendida con el hecho de que hay que aprender de la inocencia del niño y, lejos de ello, asesina a sus infantes transformándolos en adultos reprimidos y amargados; una sociedad que mantiene sojuzgada a la mujer encadenando su feminidad a la interpretación exclusivamente masculina de la realidad; una sociedad que devasta su medio ambiente natural para conseguir una sobrevivencia irracional; una sociedad que explota al hombre e inhibe su libertad; una sociedad que no integra sino fragmenta y escinde debe, mínimamente, ser

blanco de demoledoras críticas y reflexiones para ser superada. Y una Universidad que descansa sobre tal estructura tiende a reproducirla y perpetuarla, por tanto, no puede quedar exenta de un análisis riguroso.

Nos proponemos criticar la Universidad para destruirla y, sobre sus ruinas, edificar otra, mejor; transformarla en una contrainstitución que realmente promueva valores comunitarios y no cumpla caprichos individuales, egoístas y superficiales que más tienen que ver con el marketing y el verticalismo de ascenso en el escalafón laboral; realizar una tesis que analice el modelo educativo neoliberal, su impacto en la universidad pública en general y en la formación de los estudiantes de Economía en particular sin soslayar la relevancia existente de las implicaciones que sobre la educación básica tiene dicho modelo.

Partimos de la idea, por lo demás nada nueva, de que la Universidad, dentro del capitalismo, es una Universidad capitalista productora de cuadros científicos, técnicos e ideológicos que legitiman la reproducción de un sistema sustentado en la explotación del trabajo, la extracción de plusvalor y el antagonismo irresoluble, bajo el capitalismo, entre el carácter social de la producción y el carácter privado de la apropiación.

La Universidad produce los cuadros técnico-productivos, burocráticos y administrativos que requiere el capitalismo ya que, debido a la división social del trabajo, se genera la demanda de trabajo calificado cuantitativa y cualitativamente necesario para el proceso de valorización del capital. Esta acepción nos lleva a concebir a la Universidad como el espacio donde se califica al trabajo intelectual para diseminarse dentro de la división vertical del trabajo capitalista generador de procesos de plusvalía relativa.

Pretendemos, de este modo, denunciar los procesos antidemocráticos que las autoridades universitarias promueven al interior de la Universidad; el autoritario sistema magistrocéntrico que se desarrolla dentro de las aulas fusionado con las formas y contenidos de la escuela tradicional burguesa; la configuración de élites y aristocracias científicas asociadas a los objetivos de la empresa capitalista; la educación para una casta de privilegiados que fomenta el racismo, el rational choice, el conformismo de herencia colonial y la cultura discriminatoria.

Intentamos demostrar que el modelo educativo neoliberal lleva al máximo las contradicciones inherentes a la universidad capitalista y que estas contradicciones son reflejo de una crisis social mas extensa que abarca todos los ámbitos de influencia del capitalismo.

Esta tesis aspira a dar luz sobre algunos planteamientos críticos a la escuela tradicional así como proponer dinámicas autogestivas en lo pedagógico y didáctico proponiendo la creación de espacios paidocéntricos y abiertos en contraste al aula cerrada y magistrocéntrica, esto es, proponemos una educación formadora y no deseducadora; no paralizadora sino integral, activa y dinámica; no subordinada sino libre de todo dogmatismo.

Proponemos defender el carácter universal de todo el conocimiento, en cuanto que unidad de lo diverso, y desechar la tendencia de la universidad contemporánea a particularizar la cultura en pro del individualismo y la competencia encaminados a la consecución de esa hipócrita imagen burguesa denominada "excelencia académica".

Aquí consideraremos a la educación no desde la perspectiva de la Teoría Económica convencional de raíz clásica que la considera un gasto en inversión de capital humano, por el lado de la demanda, y un aliciente a la rentabilidad del factor trabajo, por el lado de la oferta, que se traducen en impulso a las fuerzas del mercado para motivar el crecimiento de la actividad económica (prerrequisito en la ortodoxia teórica del desarrollo económico), sino como la actividad ejercida de manera libre y consciente que el hombre realiza en comunidad, con miras a lograr su emancipación política, económica e ideológica a través de la reflexión crítica y el análisis riguroso de la realidad concreta, esto es, histórica, en que se desenvuelve la sociedad, mediante la interpretación teórica de la Economía Política de la Educación.

Este perfil teórico trata de caracterizar el papel de la educación en el proceso de producción y distribución de mercancías en un doble frente: 1) Dentro del vínculo entre la Educación y el proceso de acumulación de capital y 2) En la relación del sistema educativo y las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo. Ambas caracterizaciones se dan dentro de la crítica a la ideología burguesa y al papel que cabe a la educación dentro del proceso de producción.

En este sentido es importante señalar las diferencias conceptuales entre lo que se ha dado en llamar "Economía de la Educación" y "Economía Política de la Educación". La primera hace referencia al estudio de la relación entre la oferta y demanda de fuerza de trabajo en diferentes categorías profesionales y aparatos educativos calificadores de recursos humanos desde la óptica de la Teoría Económica convencional burguesa. Por su parte, la Economía Política de la Educación, lleva al cabo una conexión con el contexto social en que se halla; no solo reduce la relación Educación-Economía a correlaciones estadísticas sino que hace necesario remitirse a rasgos distintivos del objeto de análisis (la sociedad capitalista) para encontrar principios ordenadores que generen factores explicativos desde la visión de la Crítica a la Economía Política. Esto es, se analiza a la Educación a partir de un examen de las instituciones y actividades educativas en un contexto social caracterizado por la propiedad privada de los medios de producción y la separación entre el capital y el trabajo definido por relaciones de explotación bien precisas. Se trata de caracterizar el papel de la Educación en el proceso de producción y distribución de mercancías, incluyendo a la educación en tal concepto cuando ésta asume las propiedades de poseer un valor de uso y un valor de cambio<sup>1</sup>.

En este contexto de análisis teórico surgen dos problemas metodológicos: 1) La definición de las determinaciones más generales de toda sociedad capitalista, esto es, en el nivel de modo de producción y 2) El análisis de formaciones sociales históricamente situadas ya que los conceptos requieren especificaciones imposibles de lograr en la aproximación más general como, por ejemplo, en las diferencias existentes dentro de las relaciones de producción y propiedad del centro y la periferia.

Sin embargo hay dimensiones de la sociedad capitalista que se acentúan en determinados periodos históricos y toman preeminencia sobre otros; son

---

<sup>1</sup> T. Vasconi: "Apuntes para una Teoría de la Educación" en Guillermo Labarca et. al. "La Educación Burguesa", Ed. Nueva Imagen, México 1977.

rasgos que estructuran al sistema capitalista y están determinados por el proceso de acumulación.

En este sentido podemos decir que las etapas del capitalismo toman una forma particular en las formaciones sociales dependientes, pero estas formas particulares están referidas al sistema global. Así, centro y periferia experimentan de manera diferente un mismo proceso histórico.

Por lo tanto, nuestra metodología se sustenta en un procedimiento de análisis abstracto-deductivo, esto es, la descomposición del todo en partes para ir de lo universal a lo particular; de lo general a lo concreto; de lo compuesto a lo simple; en un primer nivel, del todo (la sociedad capitalista) a la parte (el sistema de educación) y, en un segundo nivel más específico, de lo general (etapa del capitalismo en conjunto) a lo particular (la formación de los economistas inscritos en dicho sistema).

También es importante señalar las determinaciones generales del sistema educativo, a saber, configuradas en su papel económico como reproducción de la fuerza de trabajo, en su papel político como instrumento de dominación o de alianzas de clase, en su papel ideológico para proporcionar la base de comprensión y aceptación de la sociedad y su historia y en su papel de formación de la persona no sólo reducido a la socialización ideológica o a la creación de hábitos de aceptación de la autoridad.

Estas formas de inserción de los aparatos educativos en las formaciones sociales ocurren en la historia, geográfica y temporalmente situados, de manera diferente en los distintos periodos y sociedades por lo que se hace necesario distinguir el periodo y los rasgos específicos de la formación social; definir categorías que delimiten teóricamente el objeto de análisis al todo<sup>2</sup>.

Así, pues, nos limitaremos a una de las dimensiones de la educación: la que la caracteriza desde el punto de vista específico de las relaciones de producción. Esto implica ocuparse de dos puntos: 1) El que refiere el sistema educativo a las condiciones de trabajo y 2) El que define su papel en el proceso de acumulación. En este orden de ideas, nuestras consideraciones fundamentales son las siguientes:

- Si se formulan principios de una educación diferente en contrainstituciones acordes con un nuevo tipo de aprendizaje, entonces se sugerirán los principios de una nueva organización política y económica de carácter radical.

- La educación de carácter burgués, como la impartida al interior de la UNAM, crea productos profesionalmente empacados, títulos cotizables en el mercado y valores abstractos de acuerdo con el modelo neoliberal.

- La escuela tradicional capitalista, a través del modelo privatizador de factura liberal, ha explotado la idea del consumo de conocimientos como medio de llegar al uso de privilegios y es aceptada como la ruta más amplia para la mayor obtención de poder en colusión con los intereses de la clase dominante, al seno de una sociedad en la que tal

---

<sup>2</sup> Baudelot, Ch. y R. Establet; "La Escuela Capitalista", Ed. Siglo XXI, México, 1977.

función coincide con las aspiraciones de aquellos miembros del estrato social medio para los que la Universidad provee empleos mejor remunerados.

- El capitalismo ha alienado al hombre de su trabajo, mientras que la escuela ha alienado al hombre de su conocimiento.

- La enseñanza gratuita y obligatoria es contraria a los intereses políticos de la minoría ilustrada y a los intereses económicos de la burguesía.

- Entre mayor inconformidad social hay con respecto de la enseñanza, se hacen mas concesiones para transformar sus demandas en necesidades que puedan ser satisfechas por el sistema desarmando, de este modo, el disentimiento (ejemplo: ingles, computación, esto es, una instrucción programada de tecnólogos conductistas).

- Nuestra forma de medir la "habilidad general", la competencia y la confiabilidad para un desempeño cualquiera, ha sido calibrada por la tolerancia, a altas dosis de escolaridad eficaces para justificar la estratificación social y la acumulación de privilegios y poder dentro de la sociedad industrial.

- La escuela ha convertido a los maestros en administradores de programas de capitalización de los recursos humanos por medio de cambios de conducta bien planeados y dirigidos, acorde a los intereses del sistema.

- La escuela bajo el capitalismo ha hecho del aprendizaje una actividad especializada y exclusiva para una casta de privilegiados.

- Al convertirse el conocimiento en mercancía, bajo el esquema privatizador neoliberal, se ha aprendido a manipularlo como una propiedad privada.

- La superestructura jurídico-administrativa, imperante en los diferentes centros de enseñanza-aprendizaje, tanto en los niveles básicos como superiores, se encuentra determinada por la lógica de acumulación de capital y la división vertical del poder y, por lo tanto, manejada de manera antidemocrática por las autoridades.

- El estudio de la ciencia económica ha seguido los derroteros que impone el capitalismo, ajustando sus planes y programas de estudio con los lineamientos a seguir para lograr la expansión del modo capitalista de producción a través del modelo educativo neoliberal, mas que contribuir a la superación de tal sistema mediante el perfil de la Crítica a la Economía Política emanada del marxismo.

Así, la cuestión que vemos de fondo es, pues, que la Universidad en lo particular y la educación pública en general, enfrentan ahora una más de sus múltiples transformaciones históricas en un contexto determinado, de un lado, por los efectos que en la sociedad humana contemporánea produce el sistema de apropiación privada de medios y excedente de producción y, por otro lado, de la ideología que lo alimenta.

Nosotros compartimos la idea contraria a la doctrina liberal de que el hombre es, por naturaleza propia, egoísta, y de que ese egoísmo es el resultado

de miles de años de evolución natural en que la especie humana ha enfrentado una guerra mortal por la supervivencia con las demás especies, generando el hecho de que ese "instinto de supervivencia" se colocara en el centro de la voluntad que rige a la conducta humana y, así, gestar en su interior el egoísmo. Este llamado "instinto" se apoderó de eso que los filósofos idealistas llaman "espíritu" (Platon, Kant, Hegel).

Bajo estos supuestos que nutren la doctrina liberal, aparece la justificación de la dinámica perversa que configura el régimen de competencia individual inherente al capitalismo.

Por otro lado, esta doctrina entendió que el hombre se encuentra determinado por una voluntad superior a él, que define su propia existencia, pero no fue capaz de comprender que esta "voluntad superior" no es una idea absoluta, independiente, única, eterna y principio de todas las cosas, sino el resultado de un devenir histórico, es decir, de una transitoriedad en el tiempo: Del pasado que ya no es al futuro que todavía no es dejando de ser, siendo, en la fugacidad del presente.

Marx demostró esto trasmutando el orden de la dialéctica de Hegel, y si bien sabía que el hombre es producto de la naturaleza, también comprendió que éste es, en esencia, un transformador de su medio ambiente natural a través del trabajo y, así, al surgir la historia del hombre de la naturaleza, situó a la humanidad en la facultad de transformar su propia historia. De este modo, ya que la historia del hombre es la historia de la lucha de clases, el hombre mismo se encuentra en la capacidad de aniquilar esta condena y abolir el régimen de explotación y enajenación subyacente en el modo capitalista de producción que el neoliberalismo intenta consolidar, inicialmente, en lo geográfico espacial para, posteriormente, sentar las bases de su perpetuidad en el tiempo.

Nuestra concepción nace, ante todo y de manera autogestiva, de una toma de conciencia con respecto a la propia posición de clase y al papel que como estudiantes comprometidos con la transformación de la Universidad Nacional debemos desempeñar.

Para decirlo de una vez, esta Universidad, funcional para los patrones de acumulación y los esquemas de reproducción del capitalismo, debe ser destruida para que, sobre sus ruinas, construyamos otra muy distinta, superior, de la que nazca un nuevo tipo de hombre dentro de un modo de producción de la vida material que suprima la fragmentación de la sociedad en clases así como la supeditación del ser humano al dinero, la religión, el Estado, la empresa, la familia y la escuela. Esto es, buscamos trascender al hombre escindido por toda ética y toda estética autoritariamente impuestas, para acceder a una sociedad más libre y autónoma resultado de su propia decisión y voluntad para cumplir lo que Marx identificó como "el fin de la historia".

Para ello, abarcaremos las propuestas alternativas que versarán, principalmente, sobre la Autogestión Pedagógica promotora de la libertad socialista implícita en el Anarquismo.

Para esta propuesta, autogestionar la enseñanza no consiste en el consumo de conocimientos ni en la pedagogía neo-russoniana permisiva que

todo lo tolera; no es una manipulación dictatorial sino dirigida a generar una mayor capacidad crítica que utilice los canales del Estado en forma dialéctica, esto es, en orden a la superación del Estado de clase y la mafia educativa que emana de éste, a través de la deseducación crítica y reconociendo las prácticas asamblearias.

Para derrocar al Estado de clase, la propuesta autogestionaria propone la horizontalidad, descentralizar el orden político llevándolo a sus unidades naturales, étnicas y físicas pensando en un policentrismo que se resuelva en un auténtico federalismo ya que, lo demás, es separatismo. Un policentrismo coordinado con capacidad rotativa que destruya a las burocracias ministeriales y a las castas improductivas negando la división social del trabajo en favor de la rotación laboral necesaria para el desarrollo armónico de la persona.

Para la Autogestión Pedagógica, buena parte de los docentes están llenos de irascibilidad, caquexias, irritabilidad, iracundia y nerviosismo por lo que se hace necesaria la desaparición del aula en favor de un proceso comunitario de liberación para desescolarizar la escuela haciendo de toda la comunidad escuela.

Esta interpretación parte de la idea de que no hay gente mejor dotada por la naturaleza sino gente peor dotada por la opresión del devenir histórico, de ahí que surja la necesidad de apelar al principio comunista de "a cada quien según sus necesidades, de cada cual según sus posibilidades".

El capitalismo, distingue este enfoque, en el mejor de los casos paga el trabajo individual pero no el plusproducto colectivo que se apropia; convoca a la negación de la dictadura de los capacitados, de la capacitocracia consustancial a todos los verticalismos compuestos por una vanguardia de iluminados.

Para los educadores autogestionarios, el educador es un servidor de la fraternidad en el seno de una comunidad donde, si se quiere crecer, hay que compartir, negarse a transmitir verdades abstractas, dominar los programas vigentes para evidenciar su nulidad.

La Autogestión Pedagógica establece que enseñar es crear ya que nos hallamos en un vacío después de siglos de repeticiones inservibles de hechos inútiles.

El maestro no es sabedor de universalidades abstractas, sino un ciudadano mas en la comunidad atento a la especificidad de cada grupo comunal. La pedagogía libertaria no mueve a sus alumnos a impulsos de reflejos condicionados (como los perros de Pavlov) sino en razón de la libertad. La escuela no debe de ser una sala de disección fría, una autopsia de la vida, porque el motor de la enseñanza del educador es su propio aprendizaje en la comunidad ya que enseñar es aprender a aprender.

En el Estado de clases, el educador autogestionario adapta a sus alumnos a dicho Estado, procurando desadaptarlos haciéndolos unos inadaptados a fin de constituirse como sujetos de cambio. Por lo tanto, tiene que existir un control múltiple y reciproco, no unilateral y vertical, que cree cátedras provistas por el voto y el concurso de los alumnos.

Respecto al nivel científico, debe existir una inspección rotativa y elegida democráticamente entre las personas más destacadas por sus conocimientos.

La Autogestión Pedagógica dice NO a los supuestos sabios que no saben explicar ya que hay en ellos mas ignorancia que luz; al brillante pero vacío que no

hace sino vender vaciedades y charlataneria. La escuela autogestionaria no es solo el aula. Hay que rendir cuentas al cuerpo social donde la escuela se inserta.

El pedagogo autogestionario aspira a la mente de la escuela clásica y a la reviviscencia de una escuela donde cualquier actividad laboral, comunal, cívica y política sea educativa; aspira a su propia destrucción por un magisterio universal.

Para la Autogestión Educativa, la universidad es una casta de privilegiados donde la norma es el dogmatismo, la elaboración de ideologías oficiales con adscripción a la división social del trabajo, a grupos de presión y a la consagración del capitalismo.

La Autogestión Pedagógica es una transformación radical del proceso educativo que trata de la toma, en sus manos, y a todos los niveles, de todos sus asuntos por todos los hombres a este respecto.

Se trata, en términos generales de comprender, en la especificidad del desarrollo de la estructura educativa dependiente, las formas particulares que asume la dominación capitalista a través del modelo deseducador neoliberal al comienzo del siglo XXI y de configurar los mecanismos de acción social y praxis política comunitaria, que coadyuven a la superación de dichas formas desde la universidad en cuyo seno se gestan, en gran medida, las convicciones revolucionarias.

Por lo anteriormente expuesto, habremos de realizar la presente tesis que, con el **título** de *“El Carácter excluyente del sistema de enseñanza de la Economía en la UNAM” (Una perspectiva desde la Economía Política de la Educación)*, aborde el problema de la educación universitaria de la Economía en particular y la Escuela en general con el **objetivo** de *sacar a la luz las contradicciones y problemas existentes en el sistema educativo dentro del proceso de valorización del capital puesto al servicio de la reproducción del sistema.*

Así, nuestro **objeto de estudio** será *la estructura educativa universitaria de la Facultad de Economía de la UNAM en el capitalismo mexicano actual, así como la forma de producción, distribución y consumo de conocimientos que a su seno se configura.*

El **Marco Teórico** confronta nuestro problema general de estudio (a saber la Universidad bajo el capitalismo y el proceso de producción y consumo de conocimientos al seno de la lógica de valorización del capital y la estratificación social) con la disciplina científica desde la cual se aborda, esto es, con la perspectiva crítica de la Economía Política de la Educación de raíz marxista. Centramos, así, el análisis en un diagnóstico de la problemática de la Universidad en el capitalismo postulando, como derivación, una serie de propuestas que sintetizan adecuadamente el panorama alternativo emanado de la reflexión autogestiva y libertaria en contraposición a los encuadres instrumentales y tecnocráticos propios de los enfoques privatizadores que le son funcionales a la reproducción del sistema.

La clave para la comprensión de los problemas de la sociedad industrial globalizada en materia educativa se halla en el carácter de sus actividades de producción y consumo de conocimiento y de la ideología en que éstas se apoyan. La escuela, a su vez, es un modelo ejemplar de castas y mafias instrumentadas



para obtener la adoctrinación de consumidores dóciles y manejables. Y la educación impartida en su interior atiende, primordialmente, a los intereses de la clase dominante reflejados (o mixtificados) por las señales que el mercado laboral emite, antes que a las aptitudes y necesidades de la comunidad en que se inserta como medio, no solo de transformación, sino de reproducción social.

Existe, pues, desigualdad educativa según el estrato social y, también escolaridad desigual a lo cual habría que agregar la distribución diferencial de la escolaridad entre regiones y géneros.

Por otro lado, caemos en el entendido de que la proyección de la organización de las empresas sobre las economías-nación globalizadas, en la que se basa la Teoría Neoclásica, encubre, por la injustificada transferencia de la racionalidad de la empresa individual, las dificultades del capital para optimizar el sistema educativo, en el sentido de subordinado a sus intereses de valorización. Las pretensiones contradictorias de las diferentes fracciones del capital; el proceso por el que las fuerzas económicas más poderosas, los monopolios y oligopolios, imponen sus intereses como los decisivos y dominantes para toda la sociedad; la problemática de una transformación institucional de los intereses dominantes, no está de ninguna manera en las reflexiones de los modelos analíticos de la Economía de la Educación. La función ideológica de estas teorías, encubrir los problemas existentes del proceso de valorización del capital, conduce, por otra parte, al alejamiento de la práctica, hecho también constatado por los científicos burgueses.

Hablamos, pues, de cómo se vincula la Universidad con la formación y desarrollo del mercado laboral pero, sobre todo, de cómo esa vinculación adiestra a la sociedad sobre la perpetuidad de las relaciones de clase subyacentes en el modo capitalista de producción.

En la mayoría de los casos, se va a la escuela por mandato familiar legitimándose éste a través de una relación contractual mediada por el Estado, la Iglesia y el dinero.

Necesitamos una Universidad que no adiestre sino que rompa todo vínculo con la acumulación privada de capital y el individualismo metodológico emanado de ésta. El problema no sólo es de financiamiento (esto sólo es consecuencia de un fenómeno más complejo) sino del grado de dependencia al capitalismo de la globalización que, entre otras cosas, contribuye a una extendida descalificación del "capital humano" debido a: la enorme deserción, baja escolarización generalizada, escasa eficiencia terminal en licenciatura debido al ausentismo, pequeño posgrado en investigación científico-tecnológica de frontera, etc.

No sólo hace falta un nuevo tipo de Universidad sino también un nuevo tipo de educación ya que el actual facilita la integración de la población a los procesos productivos con apego al orden social existente, a sus normas, actitudes, valores y conflictos.

El capital no puede ser "humano" por más que la dinámica de su acumulación se empeñe en hacer de los individuos autómatas, esto es, conformarlos y relacionarlos de acuerdo a su imagen y semejanza<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O' Connor, James; "*Causas Naturales: Ensayos de marxismo ecológico*", Ed. Siglo XXI, México 2001.

De lo anterior, y del conjunto de formulaciones de carácter explicativo que intentaremos exponer a lo largo de la tesis, surge nuestra **Hipótesis Central** de que: *La Universidad capitalista en particular y la Escuela tradicional en general forman cuadros de reproducción de fuerza de trabajo calificada funcionales para la dinámica de acumulación de capital coadyuvando a la orientación del saber y el conocimiento hacia los fines expansionistas del gran capital y a los intereses políticos, económicos, ideológicos y culturales impuestos por la clase dominante poseedora de los medios de producción social en detrimento de la educación emancipadora, crítica y reflexiva desarrollada para la consagración de la enseñanza y el aprendizaje en libertad, más allá de las abstracciones mecanicistas del mercado y las enajenantes determinaciones impuestas a través del dominio que ejerce su manipulación técnica y política, respecto del fenómeno educativo, en un contexto histórico configurado por la acelerada mundialización del modo capitalista de producción en su versión neoliberal.*

Para el logro de los objetivos planteados en nuestro trabajo de tesis, recurriremos a una metodología de investigación que contenga elementos del análisis abstracto-deductivo, dialéctico y también una visión histórico-estructural. Para comprender la esencia del todo, hay que conocer la naturaleza de sus partes<sup>4</sup>.

Nuestro estudio es abstracto-deductivo ya que partimos de lo abstracto a lo concreto; de lo simple a lo complejo; de lo general a lo particular. Esto es, vamos de aceptaciones generales hacia particularizaciones que caractericen de forma general a la Universidad y de manera particular a la enseñanza de la Ciencia Económica en el capitalismo para desentrañar su papel como aparato ideológico al servicio de la reproducción del modo capitalista de producción.

La dialéctica es parte también de la metodología utilizada debido a que estudiamos el fenómeno en cuestión a partir de los elementos opuestos que éste encierra en sí mismo como controversia sobre la Universidad *que es* y la Universidad *que es posible*, cuya síntesis se expresa en la Universidad del futuro que podemos construir hoy.

Por consiguiente, nuestro trabajo de tesis será abordado desde una metodología crítica, esto es, a través de un análisis dialéctico.

El análisis dialéctico se inicia considerando la sociedad tal como es (tesis), toma en cuenta su negación (antítesis), y supera ambos dentro de una reconceptualización radical (síntesis). La negación es una forma de desmitificación, un retirarse de lo dado en forma inmediata al considerarlo una "totalidad negativa". Pero la negación no está libre de conjeturas, no es por sí misma una forma de liberación. No puede "cancelar la cuenta" de la representación ideológica del mundo y la posición objetiva que cualquiera tenga de él. El hijo que participa en la negación de los valores de los padres, por ejemplo, y de la sociedad, no es una persona libre por eso, es sólo la restringida imagen negativa de aquello que rechaza (por ejemplo, la negación del trabajo, del orden de consumo y de la racionalidad, no es una liberación sino una falta de libertad negativa). La negación del dominio masculino no significa la liberación

---

<sup>4</sup> Max. Herman; "Investigación Económica (su metodología y su técnica)", FCE, México, pág. 48.

femenina, sino la afirmación (negativa) de la "masculinidad femenina". En términos dialécticos, la liberación de la mujer puede ser definida como la superación (síntesis) del dominio del hombre (tesis) y de la masculinidad femenina (antítesis) en una totalidad nueva que rechaza e incorpora, a la vez, la tesis y la antítesis. Es este acto de superación (síntesis, toma de conciencia) el que da su aspecto crítico y liberador al pensamiento dialéctico. La acción estriba no en el acto de negar (antítesis, desmitificación) sino en el acto de la superación (síntesis, toma de conciencia).

De esta manera, entendemos que lo ya dado es la sociedad capitalista (o el Estado socialista) represiva y deshumanizadora. La antítesis es que no haya socialización en lo absoluto; los individuos buscando, en forma independiente y separada de cualquier modo de integración social, sus caminos muy personales de desarrollo.

El análisis dialéctico considera la negación (desmitificación) como la precondition principal de la liberación, pero no como su condición suficiente. Aun ciertos periodos históricos que podríamos considerar como "liberadores" (por ejemplo la Reforma, la Revolución francesa, la Guerra de Independencia norteamericana), pese a su florida retórica, idealista y apasionada, responden de hecho a potenciales históricos específicos y a facetas limitadas pero críticas de las carencias humanas.

El análisis dialéctico podría contemplar nuestra situación actual como análoga a las anteriores y, rechazando la idea de "esencia humana" como una fuerza conductora presocial, que puede emplearse para lograr el cambio social, vería las luchas principales de nuestra era como negaciones específicas, y buscaría su triunfo en áreas localizadas del interés humano, en tanto que se adoptan las ideologías que apoyan estas luchas. El lugar del juicio crítico (razón) en este modelo de análisis se halla en una aniquilación realista de la sociedad existente y de su negación, para alcanzar una nueva síntesis.

Por ello, el contenido de nuestro trabajo de tesis necesita, como punto de partida, tomar el centro de las relaciones económicas que regulan la vida social para llegar a comprender su funcionamiento y la manera en que produce resultados como el trabajo enajenado, la comunidad fragmentada, la destrucción del medio ambiente, el fetichismo de la mercancía y otras formas culturales enajenadas como el sistema de enseñanza (tesis) y entonces, cómo podríamos negar y superar todo esto, por medio de la acción política y la conciencia personal.

De esta manera, exponemos el siguiente índice para nuestro trabajo de investigación:

## PRIMERA PARTE (TESIS)

CAPITULO PRIMERO: "Diagnosic de la actualidad educativa en el capitalismo contemporáneo".

## SEGUNDA PARTE (ANTITESIS)

CAPITULO SEGUNDO: "El carácter de clase del sistema de enseñanza de la Economía en la sociedad capitalista".

CAPITULO TERCERO: "La reproducción de la fuerza de trabajo y las repercusiones de la educación en la producción y la circulación dentro del modelo civilizatorio".

## TERCERA PARTE (SÍNTESIS)

CAPITULO CUARTO: "El significado de la Autogestión Académica para la transformación del sistema de enseñanza".

En la primera parte expondremos un diagnóstico de la realidad educativa tal y como se presenta en el contexto de la globalización (tesis) como fenómeno del capitalismo contemporáneo.

En la segunda parte (antítesis) señalaremos la serie de contradicciones que definen el carácter burgués de la enseñanza de la Economía bajo el capitalismo, así como los problemas que enfrenta la fuerza de trabajo en el esquema de reproducción alienante que la subordina, desde la perspectiva crítica de la Economía Política de la Educación.

La tercera parte (síntesis) abordará, en un movimiento de superación de la contradicción, la importancia del tránsito hacia un modo de producción caracterizado por la abolición de la propiedad privada de los medios de producción, en la que hombres y mujeres decidan en libertad la forma de producir, distribuir y consumir conociendo a través de una forma autogestiva de emancipación respecto de los actuales determinantes de la vida económica, política, social y cultural de la humanidad.

Esta forma crítica de manifestación, como apertura hacia las potencialidades de objetivación, pretende responder al problema de cómo construir lo específico antes de establecer las bases de su generalización y plantea, como eje del razonamiento, la construcción de la relación con la realidad.

Esta construcción se puede llevar a cabo, siguiendo la interpretación del epistemólogo Hugo Zemelman<sup>5</sup>, según la siguiente secuencia de razonamiento:

I) *Comenzar por observar la realidad en un plano morfológico.* "Cuando consideramos un país dado desde el punto de vista económico-político comenzamos por su población, la ciudad, el campo, el mercado, las diferentes ramas de la producción, la exportación, la importación, la producción y el consumo anuales, los precios de las mercancías, etc."<sup>6</sup>

II) *Problematizar la observación morfológica en términos de razonamiento constructor de conocimiento y no exclusivamente del razonamiento explicativo.* "La población es una abstracción si de lado, por ejemplo, las clases de que se compone. Estas clases son, a su vez, una palabra vacía si desconozco los elementos sobre los cuales reposan, el trabajo asalariado, el capital, etc."<sup>7</sup>

III) *Reflejar a la problematización en una representación conceptual que contenga una potencialidad transformadora y no solamente como estructura teórica, en razón de que la mediación entre sujeto cognoscente y la realidad no es en función de instancias teóricas, sino que en términos abstractos más amplios.* "Si comenzamos, pues, por la población, tendría una representación caótica del conjunto y, precisando cada vez más, llegaría analíticamente a conceptos cada vez más simples; de lo concreto representado llegaría a abstracciones cada vez más sutiles hasta alcanzar las determinaciones simples".<sup>8</sup>

IV) *Cuidarse de que las relaciones asuman la forma y contenido de una opción teórica antes que ser función de un constructor que sirva de base para formular proposiciones teóricas.* "Descubrir, mediante el análisis, un cierto número de relaciones generales abstractas determinantes, tales como la división del trabajo, el dinero, el valor, etc. Una vez que esos momentos fueron fijados y abstraídos, comenzaron a surgir los sistemas económicos que se elevan desde lo simple, trabajo -división del trabajo, necesidad, valor de cambio- hasta el Estado, el cambio entre las naciones y el mercado mundial."<sup>9</sup>

V) *Comprender al concreto reconstruido como el producto que resulta de la construcción del reflejo, lo que implica saber relacionar el momento de la primera visión de la realidad con el de la reconstrucción racional.*

VI) *En este proceso de elaboración tiene lugar la transformación del nivel morfológico inicial de ser uno puramente descriptivo en otro dinámico y articulado, de manera que sobre esta base de conceptualización se pueda aprehender lo*

<sup>5</sup> Zemelman, Hugo: "Racionalidad y Ciencias Sociales" en Revista Suplementos (Materiales de trabajo intelectual), Barcelona, No. 45, Septiembre de 1994.

<sup>6</sup> Marx, Karl: "Introducción de 1857". Ed. Pasado y Presente, Córdoba Argentina, pág. 50.

<sup>7</sup> Idem, pág. 50.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Idem, págs. 50-51.

concreto. De esta manera, se podría decir que la aprehensión consiste en la transformación de la visión en un objeto particular. “Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación.”<sup>10</sup>

VII) *La totalidad es la forma de entendimiento adecuada a la exigencia epistemológica de transformar lo aparente en realidad; lo cual consiste en la transformación de los conceptos mediante los que percibimos y relacionamos intuitivamente con la realidad, en construcciones mediatizadoras y en ángulos de observación antes que en contenidos teóricos.* “La totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento, es *in fact* un producto del pensamiento y de la concepción pero de ninguna manera es un producto del concepto que piensa y se engendra a sí mismo, desde fuera y por encima de la intuición y de la representación, sino que, por el contrario, es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos. El todo, tal como parece en la mente como todo lo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo del único modo posible, modo que difiere de la apropiación de ese mundo en el arte, la religión, el espíritu práctico.”<sup>11</sup>

Así pues, si la apertura es el intento por trasladar la crítica a un plano metodológico, plantea cómo trabajar un concepto del proceso de investigación que, en virtud de ser crítico, constituye un constante rompimiento de los límites. Así como la apertura encuentra su expresión en la problematización del tema o problema inicial que sirve como punto de partida, el objeto construido representa el cierre, por lo que tiene que ser construido de la forma más abierta posible para dar cuenta de la articulación dinámica de la que es parte. En términos más generales, se podría pensar que el método es el cierre de la forma de razonamiento, aunque siempre subordinado a ésta forma.<sup>12</sup>

Por lo demás, hemos buscado una solución al problema del carácter burgués de la enseñanza desde el marco conformado por la necesidad de acción sobre el presente, en base a una recuperación de la forma dialéctica de razonamiento. Pero ello es posible solamente desde la exigencia de una necesidad de futuro que, por lo mismo, trascienda la oposición entre ser efectivo en la praxis más concreta (propio de las circunstancias inmediatas) y lo que es imaginarse un horizonte de vida más pleno.

En palabras de Zemelman: “Si la utopía nos obliga a colocarnos frente a la realidad desde determinadas exigencias valóricas, representa un imperativo ético para el sujeto concreto que lo obliga a que –como sujeto de acciones- tenga que asumirse en tanto históricamente determinado, pero a la vez a salirse de sí mismo para no quedar reducido a la condición de producto histórico.

---

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Idem. pág. 52.

<sup>12</sup> Zemelman, H; *ibid.* pág. 9.

Salirse en aras de la propia realización de su subjetividad y de una construcción social en la que pueda reconocer enriquecida su identidad. Este reto, cuando es recogido en el plano de la razón, se traduce en la potencialidad de ésta para abrirse hacia el mundo desconocido, apertura en que consiste la historicidad del conocimiento. De ahí que la verdad quede subordinada a un ámbito de sentido en que se plasman los desafíos de apropiación de lo inédito, que, desde una perspectiva antropológica, expresan el crecimiento de la persona como individuo y como sujeto social. Por eso pensamos que la epistemología encuentra su más profunda significación (aún dentro del marco de la ciencia) en estimular la constitución de la conciencia histórica, pero enriquecida ésta por la apropiación de la subjetividad del sujeto, en cuanto este ha ido, históricamente, ampliando sus horizontes de apropiación."<sup>13</sup>

El mundo se complejiza cada vez más aunque, simultáneamente, la capacidad del hombre para abordarla no puede seguir el horizonte de esa complejidad creciente, de manera que hay que buscar entrar en ella a través de sus partes constitutivas. La complejidad se traduce en fragmentación del conocimiento y esto, a su vez plantea el problema de cómo rescatar la unidad que se pierde en la misma hondura alcanzada. Ante este desafío, optamos por el camino de organizar una forma dialéctica de razonar que encuentre su fundamento en el límite mismo que se abre a lo inédito ya que intentamos acercarnos al final de la era de los determinismos mecánicos y a su reemplazo por la idea de que la realidad es una construcción.

No podemos, por lo tanto, aceptar que el desarrollo del conocimiento sea dissociable del desarrollo de la conciencia y autoconciencia del sujeto, de modo que intentamos avanzar no solamente hacia etapas superiores del conocimiento sino también de la conciencia del hombre.

Pero este aspecto del desarrollo del conocimiento y la conciencia se asocia con la búsqueda que exige un sentimiento de libertad en la medida que buscamos enriquecer el horizonte social mediante la prescripción de nuevas formas de interpretación de la realidad. Se trata, pues, de rescatar el sujeto como constructor de realidades a través de otro tipo de educación distinto del convencional.

---

<sup>13</sup> Ibid, págs. 17-18.

# CAPITULO I

## DIAGNOSIS DE LA ACTUALIDAD EDUCATIVA EN EL CAPITALISMO CONTEMPORÁNEO

*"Una vez que el hombre o la mujer han aceptado la necesidad de la escuela, son presa fácil de otras instituciones. Una vez que los jóvenes han permitido que su imaginación sea conformada por la instrucción curricular, se encuentran ya condicionados para la planificación institucional de cualquier clase. La instrucción oculta el horizonte de su imaginación."*

Ivan Illich.

"La Sociedad Desescolarizada."

### 1.1 El Sistema educativo capitalista.

La crisis (o desastre) de la educación en general y de la Universidad<sup>14</sup> en particular es trascendente. Somos testigos del final de la edad de la escolaridad<sup>15</sup>. La Escuela que reinó como soberana durante la primera mitad del siglo XX, ha perdido su poder de cegar a todos los que en ella participan de modo que no vean la divergencia que existe entre el mito igualitario al que sirve su demagogia y la justificación de la sociedad estratificada que producen sus títulos y certificados.

La pérdida de la legitimidad del proceso escolar como medio de determinar la capacidad, como medida de valor social y como factor de igualdad, amenaza a todos los sistemas políticos que confían en la Escuela como sistema para reproducirse.

La Escuela es el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles, una sociedad que confía en normas de valor de vigencia mundial, en una planificación a gran escala y de largo plazo, en la obsolescencia continua de sus mercancías basada en el *ethos* estructural de mejoras interminables: la conversión constante de nuevas necesidades en demandas específicas para el consumo de satisfactores nuevos. Esta sociedad está probándose a sí misma que no es funcional.

Las escuelas han perdido su hasta hace poco no cuestionado título de legitimadoras de la educación y, en ese sentido, han abierto una serie de interrogantes que es preciso plantear: ¿Qué es lo que debe ser la enseñanza?

<sup>14</sup> A lo largo de la tesis nos referiremos indistintamente a la "Escuela" y a la "Universidad" ya que consideramos válidas, para la educación básica, nuestras ideas correspondientes a los niveles educativos medios y superiores. Bien podríamos citar aquella sentencia de Marx, expuesta en el Prólogo a la primera edición de "El Capital" (y que mucho vale para la Facultad de Economía), cuando advierte al lector alemán no alzarse fanáticamente de brazos ante la situación de la clase obrera en Inglaterra y que mucho tiene que ver, en el contexto de nuestro trabajo, con todo el sistema escolar: ¡de te fabula narratur!

<sup>15</sup> Illich, Ivan et. al.; "Un mundo sin escuelas", Ed. Nueva Imagen, México, 1979.



¿Seguirá la gente considerándola como un servicio (o mercancía) que puede ser producido y consumido más eficientemente por un número mayor de personas si se hacen los arreglos institucionales pertinentes? ¿O debemos establecer sólo las reformas institucionales que protejan la autonomía del estudiante, su iniciativa personal a decidir qué es lo que debe aprender y su derecho inalienable a aprender lo que le gusta en lugar de aprender aquello que resulta útil a algún otro?

Debemos escoger entre una educación más eficaz de personas adecuadas a una sociedad de eficacia creciente y una sociedad nueva en la cual la educación deje de ser la tarea de instituciones especializadas puestas al servicio de la valorización del capital y del intento por perpetuar las relaciones sociales de producción emanadas del capitalismo.

¿Debe, pues, esta crisis ser tratada como un problema que puede y debe ser resuelto mediante la introducción de nuevos métodos y planes escolares, y el reajuste de la estructura del poder existente, de modo que se adapte a los planes nuevos? O bien, ¿Obligará esta crisis a alguna sociedad a encarar las contradicciones inherentes a la política y la economía de cualquier sociedad que se imita a sí misma a través del proceso industrial?

En los países económicamente pobres como el nuestro, la Escuela sirve de pretexto para justificar el retraso económico. La mayoría de los habitantes de estas naciones está excluido del acceso a los sistemas modernos de producción y consumo, todavía muy escasos, mas anhela abrirse paso a las actividades económicas a través de la puerta de la Escuela. Y la institución liberal de la Educación Obligatoria permite a los beneficiados con una buena educación imputar la culpa de tener bajos grados académicos al consumidor retrasado de conocimientos; de este modo se justifica por medio de una retórica populista que resulta cada vez más difícil confirmar con los hechos. Ahora hay dos sistemas de educación pública en competencia dentro de un país que no puede costear uno bajo el prisma de la globalización: Una educación pública "gratuita" y otra condicionada o en proceso de privatización (ejemplo: La UNAM y el IPN respectivamente).

La gran falacia de los títulos y la utilización del *pedigree* educacional como prerrequisito para otorgar o conseguir un empleo, deben ahora afrontar el reto de verdaderos cúmulos de estudiantes, empresarios y contribuyentes fiscales mientras que la labor de probar que los requerimientos educacionales exigidos son "una forma razonable de medir la habilidad para el trabajo" queda a cargo del patrón.

Por su parte, el lento índice de crecimiento de los sistemas de enseñanza en América Latina se debe, sin lugar a dudas, a la corrupción, al militarismo y a la economía capitalista de mercado en la que la Escuela prepara anualmente un número considerable (cada vez menor) de consumidores de enseñanza, listo para ascender hacia nuevos niveles de consumo.

La crisis en la enseñanza es sintomática de una crisis más profunda que experimenta la sociedad industrial moderna en el contexto de la globalidad. En ese sentido, la mayor parte de la crítica que se hace de la Escuela es de tipo pedagógico, político o tecnológico. La crítica que hace el educador va dirigida a lo que se enseña y cómo se enseña. ¿Que el currículum está rezagado y es anacrónico? Pues se le añaden cursos de Contabilidad, Inglés, Computación y

Talleres de Aritmética para suplantar a la Geografía Económica, la Sociología y la Metodología de las Ciencias Sociales. ¿Qué los edificios escolares son feos? Pues colocamos macetones en los pasillos y mesas de jardín para que los estudiantes se sientan a gusto. ¿Qué ahora preocupa desarrollar la sensibilidad humana? Pues llevamos al aula métodos de psicoterapia de grupo.

Otra facción importante de críticos se halla involucrada con la política de administración de las escuelas y considera que el pobre puede gobernar sus colegios mejor que una burocracia centralizada, negligente ante los problemas de los desposeídos.

Hay otro grupo de críticos que ponen de relieve el hecho de que las escuelas hacen uso ineficaz de la tecnología moderna. Bien podrían electrificar el salón de clases o sustituir las escuelas con centros de aprendizaje controlados por ordenadores electrónicos.

Sin embargo, todas estas críticas yerran debido a que no toman en cuenta lo que Ivan Illich ha denominado el "currículum oculto"<sup>16</sup>, esto es, la estructura que sirve de base y sustento a lo que se conoce como "efecto de certificación"; algo que designa la estructura de la enseñanza como algo que se opone a lo que ocurre en la Escuela.

Todos los estudiantes aprenden, gracias al "currículum oculto", que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada y que los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático.

Así, siguiendo a Illich, el "currículum oculto" transforma el "currículum visible" en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más segura. Los certificados que amparan conocimientos (a diferencia de los títulos de propiedad, las acciones corporativas o las herencias) se encuentran libres de riesgo: resisten súbitos cambios de fortuna y se convierten en privilegio garantizado. Que una gran acumulación de conocimientos puede resultar en un gran índice de consumo personal puede ser cuestionado en Cuba o Corea del Norte, mas la Escuela es aceptada universalmente como la ruta más amplia hacia la obtención de mayor poder, de aumentar la legitimidad personal como productor de conocimientos y de todavía mayores recursos de enseñanza.

La interpretación de la necesidad de aprender como una demanda de escolaridad y la transformación de la cualidad de crecer y desarrollarse en la etiqueta de una educación profesional, convierten el significado de la palabra conocimiento, de un término que indica intimidad, intercambio con otras personas y experiencia vital en uno para designar productos con valores abstractos. La Escuela ha dado alas a tal interpretación, de ahí que el concepto de enajenación no pueda ayudarnos a entender la crisis actual a menos que se aplique no sólo al uso productivo del esfuerzo humano, sino también al uso que se hace de los hombres como recipientes de un trato profesional.

Una expansión del concepto de alienación podría permitirnos ver que, en una economía fundada en la prestación de servicios, el hombre es separado de lo que puede hacer lo mismo que de lo que puede producir; que ha entregado su

---

<sup>16</sup> Illich, l. op. cit. pág. 17.

mente y corazón a un tratamiento mutilante en forma más completa de lo que ha vendido los frutos de su trabajo.

Así pues, la crisis convergente del rito escolar y del conocimiento adquisitivo ponen de manifiesto el grave problema de la tolerabilidad de la vida en el seno de una sociedad enajenada.

A menos que los críticos radicales de la Escuela estén dispuestos no sólo a alinearse bajo el *slogan* de la desescolarización, sino también preparados a rechazar el actual punto de vista de que la enseñanza y el crecimiento de las personas pueden ser explicados adecuadamente como un proceso de programación (y el concepto de justicia social que se basa en esta idea, el de un mayor consumo obligatorio para todos), tendremos que afrontar el cargo de haber iniciado otra más de las revoluciones abortadas.

Pero, por otro lado, la crisis actual ha logrado que sea una tarea fácil atacar a la Escuela. La Escuela, después de todo, es rígida y autoritaria; produce a la vez conformidad y conflictos, discrimina a los pobres y libera de compromisos a los privilegiados.

Aunque, también sabemos no sólo es eso, "aprender haciendo" en la Escuela no sirve de mucho mientras lo que se hace tenga que ser definido, por los educadores profesionales o por las autoridades, como cierto aprendizaje al que se le concede valor social. En palabras de Llich : "La aldea mundial puede convertirse en una escuela mundial si los encargados de mover todas las cuerdas son los maestros; sólo el hombre la haría diferente de un manicomio universal administrado por terapeutas sociales o de una prisión mundial a cargo de la policía."<sup>17</sup>

Sin embargo, una transformación de la Escuela realizada en forma precipitada y superficial puede conducir al caos en la producción y el consumo de una instrucción vulgarizada, adquirida por uso inmediato o para obtener, con el tiempo, prestigio. Desacreditar los complejos papeles curriculares que produce la escuela podría convertirse en una victoria hueca de no existir una desaprobación simultánea de la mera idea de que el conocimiento es más valioso porque viene en paquetes certificados y es adquiriendo por una mitológica sociedad anónima de conocimientos a cargo de guardianes profesionales. Sólo la verdadera participación puede constituir una instrucción socialmente valiosa; la participación de quien aprende en cada paso del proceso de aprendizaje y que incluye no sólo la libertad de escoger lo que debe aprenderse y cómo debe aprenderse, sino también la libre determinación, tomada por quien aprende de su particular razón de vivir y aprender; el papel que sus conocimientos van a desempeñar en su vida.

Por el contrario, formas más profundas de manipulación son ya de uso común, ya que la cantidad de conocimientos aprendidos a través de los medios de comunicación sobrepasa lo que se aprende por medio del contacto personal, dentro y fuera de la escuela. El aprendizaje por medio de una información programada, oculta siempre la realidad detrás de una pantalla. Así, el consumidor de conocimientos precocinados aprende a reaccionar ante el conocimiento que ha adquirido más que ante la realidad, de la cual un grupo de expertos lo ha abstraído. Su acceso a la realidad es controlado siempre por un terapeuta, y si el

---

<sup>17</sup> Ibidem. página 26.

alumno acepta tal control como cosa natural, su cosmovisión se convierte en algo higiénico y neutral y él en una persona políticamente impotente de penetrar la desnudez del ser y de la realidad, porque la realidad de que puede hacerse responsable se le oculta bajo la tabla de medidas de la información clasificada que ha recibido y asimilado que podría llevar al establecimiento de nuevos criterios con el fin de otorgar mejores empleos, ascensos y, aún más importante, el acceso de unos cuantos privilegiados al manejo de las máquinas, o bien, en todo caso, a la apropiación de los medios de producción en un régimen de propiedad privada.

La participación en las actividades militares, burocráticas o políticas, o una elevada posición jerárquica en un partido político, pueden constituir un título tan transferible a otras instituciones como lo puede ser el que otorgan los abuelos en una sociedad aristocrática, el ocupar un cargo eclesiástico en una sociedad medieval o el tener la edad propicia para graduarse en una sociedad escolarizada.

Debe, por lo tanto, haber un reconocimiento positivo de la independencia de cada persona con respecto a la escuela o a cualquier otro artificio creado para forzar un cambio de conducta específico o para medir al hombre en abstracto; reconocimiento de que la escuela es ya una herramienta inútil para la producción y consumo de educación y que cualquier otra forma de explotación mutua podría ser más satisfactoria. Podemos desestabilizar la escuela o podemos desescolarizar la cultura. Podemos resolver provisionalmente algunos de los problemas administrativos de la industria del conocimiento o podemos mostrar claramente las metas de una revolución política en términos de postulados educativos. La piedra de toque para nuestra respuesta a la crisis actual será nuestro señalamiento preciso de la responsabilidad que entraña enseñar y aprender.

En una sociedad escolarizada el desempeño de los maestros profesionales se convierte en una necesidad primaria que lleva a los alumnos a picar el anzuelo de la dependencia y el consumo incesante de servicios escolares. La escuela ha hecho del aprendizaje una actividad especializada. La *desescolarización* será únicamente un desplazamiento de responsabilidades hacia otra base de administración y control, en tanto que la enseñanza y el aprendizaje continúen siendo actividades sagradas, divorciadas de una vida plena. Si la escuela fuera desestabilizada sólo con el fin de obtener una manera más eficaz de impartir conocimientos a mayor número de personas, la alienación del hombre, a través de una relación de mero cliente de una nueva industria del conocimiento, se generalizaría.

Debe garantizarse a cada ser humano la condición de obrar en forma privada al hacer su aprendizaje, con la esperanza de que asumirá la obligación de ayudar a los demás a lograr su unicidad. Una sociedad desescolarizada debe confirmar que el costo de vivir una vida consciente es más importante que la capitalización de los recursos humanos.

Aunado al hecho de la escolarización de la sociedad advertimos que el principio de la propiedad privada se esgrime ahora como la principal racionalización para justificar que determinados hechos estén prohibidos a la gente que carezca del *pedigree* apropiado. La meta inicial de un programa político destinado a cambiar la educación mundial es la abolición del derecho a restringir el acceso a la enseñanza o al aprendizaje. El derecho al dominio privado es reclamado por los individuos, pero es protegido y ejercitado en forma más eficaz

por las sociedades anónimas, las burocracias y las naciones-estado. De hecho, la abolición de este derecho no sería consecuente con la preservación de la estructura política o profesional de cualquier nación moderna.

Tendemos a olvidar estas cosas en una sociedad en la que los maestros de carrera monopolizan la iniciación de los alumnos en todos los campos del conocimiento y descalifican todo tipo de enseñanza no autorizada dentro de la comunidad y en la que el acceso a los oficios y las ocupaciones está restringido no sólo por el monopolio que sobre ellas ejercen la escuela y los sindicatos: existe también el hecho de que el desempeño en un oficio se halla limitado por la escasez de equipo y herramientas. El conocimiento científico es abrumadoramente dependiente del uso de herramientas altamente especializadas que deben ser usadas dentro de estructuras muy complejas dispuestas para la producción "eficiente" de mercancías y servicios para los que existe una demanda general, si bien la oferta es mantenida escasa. Sólo unos cuantos privilegiados obtienen los beneficios de la investigación médica (por ejemplo) y sólo unos cuantos privilegiados llegan a obtener el título de médicos.

La comprensión de las condiciones necesarias para la más amplia adquisición y aprovechamiento de oficios y habilidades, nos permite definir una característica fundamental del llamado "Socialismo Real": no sirve de nada (de hecho es fraudulento) promover la apropiación pública de los medios de producción, en una sociedad industrial y burocrática. Las fábricas, las carreteras pueden ser "poseidos" simbólicamente por el pueblo, lo mismo que el PIB y la Educación Nacional son obtenidos en su nombre. Pero los medios especializados de producir mercancías y servicios escasos no pueden ser usados por la mayoría del pueblo.

Reconocer, desde el punto de vista educativo, la prioridad de garantizar el acceso a herramientas y componentes cuya simplicidad y durabilidad permiten su uso en una amplia variedad de empresas creadoras significa, al mismo tiempo, indicar la solución al problema del desempleo. En una sociedad industrial el desempleo se experimenta como la triste inactividad de un hombre que no tiene nada qué hacer y que "no ha aprendido" lo que podría hacer en tal caso.

La ciencia continuará siendo mantenida artificialmente en el misterio si sus logros continúan pasando a engrosar la tecnología al servicio de los profesionales y el capital. Si fuera utilizada para hacer posible un estilo de vida en el cual cada persona pudiera disfrutar de alojamiento, servicios médicos, educación, viajes y diversiones, entonces los científicos tratarían con mayor empeño de traducir los descubrimientos, hechos en lenguaje críptico, al habla normal de la vida diaria.

Tal acceso implica una negación radical del derecho al secreto de información y a la complejidad de la maquinaria en que las tecnocracias contemporáneas basan sus privilegios, misma que a su vez mantienen incólumes considerando su usufructo como un servicio a la mayoría. De hecho, una sociedad tecnológica que provea al hombre de las condiciones necesarias para recuperar en forma personal (y no institucional) el sentido de poder aprender y producir, que da sentido a la vida, depende para su funcionamiento de restricciones que deben ser impuestas al tecnócrata que controla ahora tanto los servicios como la manufactura. Sólo una mayoría ilustrada y poderosa puede imponer tales restricciones.

La información de las habilidades que un individuo pueda haber adquirido, cobran significado personal, exploratorio, creador y abierto, sólo cuando se emplean en un enfrentamiento dialéctico. Y esto necesita que toda persona tenga garantizada la libertad de declarar la clase de temas que desea discutir, el tipo de uso creador de una habilidad en la que busca competencia (para dar a conocer su propuesta) y, dentro de límites razonables, de buscar el modo de trabajar junto con otras personas que se encuentran a su mismo nivel de competencia en determinada habilidad. Infortunadamente, el *know-how* científico ha sido usado principalmente para reforzar el poder existente que conviene a la irracionalidad interna de la educación moderna como un reflejo de la sociedad vista en conjunto.

Dentro de este contexto, por su parte, la socióloga norteamericana Juliet Mitchel (militante en el movimiento de liberación de la mujer) afirma que: "La universidad se ha convertido en el campo de entrenamiento de los agentes de la sociedad de consumo. Los estudiantes han dejado de ser estudiantes, en el sentido clásico de la palabra. Los cursos universitarios se aferran en vano a una tradición inapropiada, en contra de cuyo contenido conservador protestan los estudiantes, mientras que los cursos introducidos para adaptarlos orgánicamente a sus futuros empleos revelan una banalidad tal que los condena a ellos mismos y a esos empleos... en un reflejo distorsionado de ideologías de un capitalismo avanzado... A la gente se la está educando no únicamente (como se quiere hacer creer) para la destreza requerida debido a la creciente complejidad de la producción técnica, sino para dilatar el universo mental en sí, un universo que tiene que ser mucho más amplio dentro de una sociedad encausada hacia el consumo que en una orientada a la producción primaria. El capitalismo consumidor depende de la habilidad para vender y de la multiplicación masiva de los medios para este efecto. Para cada nuevo producto un nuevo anuncio, un nuevo escritor, un nuevo diseñador, un nuevo operador de transmisiones, una necesidad creada en el comprador... La 'cosa' material sigue siendo lo principal, pero queda claro que el todo es fundamental. En sí mismo, constituye un índice de la opulencia. Cuanto más grande sea el desarrollo de capital, más alto será el índice de reproducción necesario para mantenerlo. Con mayor frecuencia, se llama a los universitarios para desempeñar estos trabajos y ya no encargarse del tradicional trabajo intelectual dentro de 'las profesiones'. Son los agentes del capitalismo de consumo, y son quienes constituyen el síntoma del desarrollo que se aleja de la producción primaria hacia una reproducción incesante y, como parte del mismo proceso, hacia el consumo... El personal entrenado se hace valer por sus propios méritos: los técnicos de la industria de la producción, de la industria del consumo, de la industria de los medios. La expansión de las universidades sirve para abastecer esta nueva demanda de 'guardianes' del proceso de producción, de inspectores de la reproducción de esa producción.

La sociedad capitalista tardía que necesita de esta expansión educativa que ha de proporcionar los agentes para desarrollar la conciencia y, por lo tanto, el mercado, también se extralimita. No sólo se trata de que se producen demasiados estudiantes (o desertores de las universidades) para el número de empleos

disponibles, sino que los mismos valores inculcados por el sistema educativo y por los empleos se vuelven contraproducentes.<sup>18</sup>

Con las anteriores interpretaciones nos damos cuenta de que el crecimiento de una ideología depende de las instituciones que la producen: las instituciones educativas y socializantes. Las escuelas, los colegios, la familia; en el hogar y en la escuela se enseña a los niños a creer en el mundo. Esta creencia no constituye una fe: se trata de todas las ideas y esperanzas (o la falta de ambas) que tenemos acerca del mundo, incluyendo ellos mismos. Desde el final de la Guerra Fría se ha subrayado cada vez más la importancia del papel de la familia y de la escuela como centros para la producción de ideología. En este contexto, el desarrollo de un consenso significa la expansión en el entrenamiento, el internalizar la obediencia; el fomento de la tolerancia necesita de nuestra conformidad instintiva y, en este sentido, en general, las escuelas y las familias están desempeñando bien su papel.

El conflicto, pues, dentro de la universidad, consiste entre la ideología de su propia intimidad y libre expresión y sus cada vez más obvias funciones públicas, no sólo en proporcionar los trabajadores adecuados en cuanto a asuntos económicos, sino en el entrenamiento de personal para el mantenimiento de la estructura ideológica misma; una estructura ideológica rechazada por los estudiantes radicales ya que sabemos, siguiendo a Schopenhauer, que "la educación artificial, los relatos, las enseñanzas y las lecturas atiborran de nociones el cerebro, con la prioridad a todo contacto de alguna trascendencia con el mundo visible. Se cuenta con que la experiencia aporte más tarde las percepciones que confirmarán todas estas nociones pero, mientras tanto, estas son aplicadas a errores, y por tanto absurdamente juzgados las cosas y los hombres, vistos bajo un prisma falso, estudiados oblicuamente. Tal educación es un engendro de cerebros irregulares. He aquí por qué en nuestra juventud después de haber aprendido y leído mucho, con frecuencia hacemos nuestra entrada en el mundo con aire a la par bobalicon y picaresco, y nos mostramos inquietos y fatuos. Nuestro cerebro está lleno de nociones que nos esforzamos por aplicar, pero que aplicamos casi siempre mal... Sucede así que muchos seres humanos arrastran de por vida un enorme fardo de vaciedades, caprichos, fantasías, utopías y prejuicios que adquieren a su respecto categorías de ideas fijas... La educación posterior, la del mundo y la de la vida real, debe encargarse principalmente a extirparlas. Tal significa una replica de Antístenes copiada, por Diógenes Laercio ("Vidas de los filósofos", IV, 7.). Preguntando el primero acerca de cuál era la práctica de la enseñanza más necesaria, respondió que desprender las cosas malas."<sup>19</sup>

Desprendimiento de las "cosas malas" implica, también, una actitud radical con respecto a las "viejas" posturas, no por ello, necesarias. A Antonio Gramsci, dos cuestiones con respecto a los jóvenes le parecen de especial importancia: "...1) La generación 'vieja' cumple siempre la educación de los 'jóvenes'; habrá conflicto, discordia, etc., pero se trata de fenómenos superficiales, inherentes a

<sup>18</sup> Mitchel, Juliet: "*La condición de la mujer*". Editorial Anagrama, págs. 24 y subsiguientes.

<sup>19</sup> Schopenhauer, Arthur: "*En torno a la filosofía*". Editorial Porrúa, págs. 234-236.

toda obra educativa y de contención, a menos que se trate de interferencias de clase, es decir, que los jóvenes (o una parte sustancial de ellos) de la clase dirigente (entendida en el sentido más amplio, no sólo económico, sino también político-moral) se revelen y pasen a la clase progresiva, que se a hecho históricamente capaz de tomar el poder; pero en este caso se trata de jóvenes que pasan de la dirección de los viejos de una clase a la dirección por los viejos de otra clase: en cualquier caso se mantiene la subordinación real de los jóvenes a los viejos como generación, aunque con las diferencias de temperamento y de vivacidad antes aludidas. 2) Cuando el fenómeno toma un carácter al que suele llamarse 'nacional', o sea, cuando no aparece abiertamente la interferencia de clase, la cuestión se complica y se hace caótica. Los jóvenes se encuentran en estado de rebelión permanente, porque persisten las causas profundas de la misma sin que estén permitidos el análisis, la crítica y la superación (no conceptual y abstracta, sino histórica y real); los viejos dominan de hecho, pero no consiguen educar a los jóvenes, prepararlos para la sucesión. ¿Por qué? Esa situación significa que están dadas todas las condiciones para que los viejos de otra clase tengan que dirigir a esos jóvenes, sin que puedan hacerlo, por razones extrínsecas, de presión político-militar. La lucha, cuyas expresiones externas normales son sofocadas, se agarra entonces como una gangrena disolvente a la estructura de la vieja clase, debilitándola y pudriéndola, asume formas morbosas, de misticismo, de sensualismo, de indiferencia moral, de degeneraciones patológicas físicas y psíquicas, etc. La vieja estructura no contiene ni consigue dar satisfacción a las exigencias nuevas. El paro permanente o semipermanente de los llamados intelectuales es uno de los fenómenos típicos de esa insuficiencia, la cual toma un áspero carácter para los más jóvenes, puesto que no deja horizontes abiertos. Por otra parte, esta situación conduce a los cuadros cerrados de carácter feudal-militar, o sea, va agriando ella misma los problemas que no es capaz de resolver.<sup>20</sup>

Bien podría haber, dentro de estas afirmaciones, aquél pasaje de Marx escrito en su libro referido al segundo mes del año republicano francés: "Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando éstos aparentan dedicarse precisamente a transformarse y a transformar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestado sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal."<sup>21</sup> Y en su Prólogo a la primera edición de "El Capital", el de Tréveris señala: "Junto a las miserias modernas, nos agobia toda una serie de miserias heredadas, fruto de la supervivencia de tipos de producción antiquísimos y ya caducos, con todo su séquito de relaciones políticas y sociales anacrónicas. No sólo nos atormentan los

<sup>20</sup> Gramsci, Antonio; "Antología", José Sacristán Colas (comp.), Siglo XXI, págs. 274-275.

<sup>21</sup> Marx, K.; "El dieciocho brumario de Luis Bonaparte", Editorial Grijalbo, colección 70, pág. 17.



vivos, sino también los muertos. *¡Le mort saisit le vif!*... Son los signos de los tiempos, y es inútil querer ocultarlos bajo mantos de púrpura o hábitos negros. No indican que mañana vayan a ocurrir milagros. Pero demuestran cómo hasta las clases gobernantes empiezan a darse cuenta vagamente de que la sociedad actual no es algo pétreo e inmovible, sino un organismo susceptible de cambios y sujeto a un proceso constante de transformación.<sup>22</sup>

Para decirlo de una vez por todas, sin ambages, siguiendo el rastro esperanzador y luminoso del dramaturgo alemán Bertolt Brecht en su "Elogio a la Dialéctica":

La injusticia se pasea confiada en nuestros días.  
Los opresores se preparan para durar diez mil años.  
La violencia asegura: todo seguirá como hasta ahora.  
No suena otra voz que no sea la de los explotadores.  
Y la explotación chilla en los mercados: Ahora es cuando empiezo.  
Pero entre los oprimidos muchos dicen: Jamás se logrará lo que queremos.  
El que aún viva que no diga: ¡Jamás!  
Lo seguro no es seguro.  
No será siempre como hoy.  
Cuando hayan hablado los opresores, comenzarán a hablar los oprimidos.  
¿Quién se atreve a decir: "Jamás"?  
¿De quien depende que la opresión continúe?  
De nosotros.  
¿De quién depende que se rompa con ella?  
De nosotros también.  
¡El que haya sido derribado, que se yerga!  
¡El que esté perdido, que combata!  
¿Cómo se podrá detener al que entienda de verdad lo que pasa?  
¡Pues los vencidos de hoy son los vencedores de mañana  
y el jamás se convertirá en hoy!<sup>23</sup>

## 1.2 La estrategia educativa neoliberal.

Desde las dos últimas décadas del siglo XX el orden geopolítico internacional se configura en torno a un proceso de mundialización del modo capitalista de producción denominado Globalización.

Este fenómeno de expansión del sistema capitalista ha abarcado todos los ámbitos de desenvolvimiento de la sociedad humana, desde la economía y la política hasta la educación y la cultura, intentando perpetuar la lógica perversa de lucro y explotación que caracteriza a dicho sistema.

<sup>22</sup> Marx, K; "*El Capital*". Prólogo a la primera edición, FCE. págs. XIV y XVI.

<sup>23</sup> Brecht, Bertolt; "*Poesía*". Ed. Presencia Latinoamericana. págs. 67 y 68.

El centro estratégico de mundialización del capitalismo lo constituye un proceso de desregulación de la actividad económica con fines sociales, esto es, reducir al máximo el margen de participación del Estado en la implantación de políticas económicas con carácter social, sean estas de tipo educativo, promotoras del empleo, la salud, la alimentación, el uso de los recursos naturales, etcétera, y, en su lugar, acrecentar la participación de la empresa privada ( maximizadora de utilidades) en todos los sectores de la actividad económica mundial.

De esta manera, los artífices de este modelo, sustentan sus postulados en orden a la creencia liberal de que el hombre es egoísta por naturaleza y, al modo en como lo señalara Adam Smith, es siguiendo su interés particular como un individuo alcanza su propio bienestar trayendo, como una consecuencia casi mágica, el bienestar para toda la sociedad<sup>24</sup>.

La expresión más fiel de estas ideas tuvo su imagen en el capitalismo decimonónico del *laissez faire* que delegaba al Estado, únicamente, las funciones de guardián, como sabemos es, de los intereses de la clase dominante y de la dinámica del mercado como autorregulador del propio sistema.

En la actualidad, la tendencia se dirige hacia globalizar un sistema no ya de libre competencia, al tipo del siglo XIX, sino de formulación monopólica agenciada por los países imperialistas altamente desarrollados con miras al mantenimiento de su hegemonía internacional sobre los países más pobres económicamente.

Para ello, los países más desarrollados en lo económico han diseñado una serie de estrategias neoliberales para acelerar este proceso globalizador que van, desde la extensión a todos los confines de la tierra de sus patrones de conducta social e implantación de estereotipos existenciales, hasta la imposición de recomendaciones en los esquemas de política económica que prescriben los organismos multinacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la OCDE, la OMC y la ONU encaminadas, principalmente, a la reducción del papel del Estado en la actividad económica vía el mantenimiento de finanzas públicas equilibradas, esto es, consolidar un menor gasto del gobierno en áreas estratégicas de las economías-nación, desmantelando, abiertamente, el por otro lado insostenible sistema del *Welfare State* de tipo keynesiano que, con motivo de la Gran Depresión de los años 30 del siglo pasado, se consolidó como una especie de paliativo a las crisis inevitables y, al mismo tiempo, necesarias que el capitalismo requiere para su mantenimiento como sistema hegemónico.

Por otro lado, la estrategia neoliberal promueve la ampliación de las zonas de influencia de los países más poderosos vía la exportación desencadenada de las empresas transnacionales monopolistas vinculadas al interés privado de lucro, explotación del trabajo y extracción de plusvalía resueltos en la fórmula perversa de minimizar los costos y maximizar las ganancias a costa de socializar las pérdidas y privatizar los beneficios.

La expresión formal de este mecanismo se expresa en la realización de acuerdos comerciales entre países o bloques de países acelerando la disolución de los estados nacionales y su independencia mientras que, su expresión real, es la inserción obligada de los países más pobres a un conjunto de medidas que

---

<sup>24</sup> Smith, Adam: *"Naturaleza sobre las causas y orígenes de la riqueza de las naciones"*, FCE, México, 1982, p.17.

acentúan el carácter imperialista del capitalismo a nivel mundial así como la fragmentación de la sociedad en clases que le es propia, reflejada históricamente, en la explotación de la mayoría por una minoría.

Esta "nueva visión del desarrollo", conocida como neoliberalismo, fue difundida por estudiosos de la Teoría Económica entre los que se destacan Ludwig von Mises, Friedrich Hayek y Milton Friedman. Dicha escuela se caracteriza por impulsar un conjunto de postulados que no solamente impactan en las relaciones económicas, financieras y comerciales de un país, sino que influyen directamente en la relación que se establece entre la sociedad y el Estado, y además repercute en la manera de concebir la orientación de las instituciones, como la educación en sus diversos niveles.

El postulado básico esgrimido por los exponentes del neoliberalismo es la "libertad del capital" ante las restricciones impuestas por estrategias proteccionistas y de desarrollo corporativo implantadas por países estratégicos para la expansión del gran capital internacional. Se buscan nuevas estrategias de producción que favorezcan un proceso intensivo de acumulación de grandes capitales por todo el mundo. Hay coincidencia en entender a este proceso de globalización como la nueva modalidad de internacionalización del capital caracterizada por la creciente integración e interdependencia de las economías mundiales y el debilitamiento de todo tipo de trabas para el libre flujo de capitales, mercancías, información y servicios.

Con el ideal de "libertad de mercado", la referencia a la nueva organización económica mundial pretende proyectar y fundamentar supuestas bondades que ofrecen garantías de desarrollo socioeconómico. Se maneja el supuesto central de que la competencia en el mercado libre constituye un mecanismo autorregulador, mediante el cual se logrará un óptimo nivel de desarrollo social.

La sociedad es definida como un enorme agregado de individuos cuyo bienestar familiar e individual dependerá de su integración exitosa a un aparato productivo moderno y globalmente competitivo. Otros postulados referidos son la no regulación al mercado y la no intervención del Estado en la economía. El primero sostiene que para apoyar la reorganización económica, los hombres deben dejar de reglamentar el conjunto de la vida social ya que según los ideólogos del neoliberalismo no se puede reemplazar el mecanismo impersonal y anónimo del mercado por una dirección colectiva y consciente de todas las fuerzas sociales con el fin de llegar a objetivos predeterminados. El mercado es el único mecanismo que regulará los esfuerzos humanos en un régimen de competencia.

En cuanto a la no intervención del Estado se plantea que éste se limite exclusivamente a la acción normativa general, a la acción fiscal y constituir una armadura jurídica inteligentemente concebida y en constante adaptación. El individuo es el único que puede conocer perfectamente las circunstancias particulares que le permiten moldear su propia conducta, aparte de ser el más capaz para tomar sus propias decisiones económicas sin considerar ninguna autoridad pública. La generación de empleos y la orientación del aparato productivo, lo cual se realizaba mediante la política económica determinada estatalmente, no tendrán que ser promovidas por el Estado.

Se promueven una serie de planteamientos de carácter operativo entre los que destacan los siguientes:

- 1) *Dejar de controlar los precios y la cantidad de mercancía producida.* El control quita a la competencia su poder coordinador de esfuerzos individuales, puesto que las variaciones de los precios dejan de registrar las modificaciones circunstanciales y dejan de proveer una guía para la acción individual. Con este principio se afecta de manera directa al sistema de subsidios a productos e insumos básicos de consumo popular, que obedecieron a la necesidad de una atención equitativa a las necesidades básicas de desarrollo de una población.
- 2) *Evitar el control estatal de comercio exterior y promover la libre circulación de individuos y mercancías.* Con el planteamiento de esta estrategia se sentaron las bases para la apertura comercial de los países, los cuales en otras épocas procuraban de manera importante proteger la salud de su desarrollo económico interno, pero ahora sucumbieron ante las expectativas de desarrollo que prometen las orientaciones del proyecto neoliberal.
- 3) *Reorientar la intervención del Estado en el ámbito social.* Dentro de la concepción neoliberal, se considera que el cuidado por el bienestar del conjunto de la sociedad es una responsabilidad individual que pertenece al ámbito de lo privado, por lo que deberán transferir al mercado sus influencias sobre todas aquellas actividades relacionadas con el bienestar colectivo que pudieran ser rentables, con lo cual se constituirán en una posibilidad directa de acumulación de capital privado. La intervención del Estado se enfocará a fomentar, legal y económicamente, la iniciativa privada para que proporcione los servicios requeridos.
- 4) *Impedir que el Estado conforme monopolios de servicios públicos* (transporte, suministro de energía, educación), ya que la intervención estatal en la administración y distribución de estos servicios es negativa, en el sentido de que restringe la libertad de selección y decisión de los ciudadanos para allegarse el mejor servicio disponible. En una sociedad libre, cada quien tiene derecho a decidir sobre la calidad o el precio de un producto, lo cual se deriva del derecho de propiedad sobre los bienes que no puede ser eliminado sin atentar contra la institución de la propiedad privada.
- 5) *Los servicios públicos no deben ser coordinados por un control estatal centralizado.* De esta forma, los servicios y en específico el bienestar social se ven reducidos a la categoría de mercancías que podrán ser adquiridas más fácilmente por quienes tengan a su alcance los medios para cubrir su costo en el libre mercado. Por eso se propone la mercantilización de los servicios públicos, o como se ha denominado, la privatización. En el caso de la educación superior, el concepto de mercantilización hace alusión a la conversión de los servicios y beneficios públicos en mercancías sujetas a la lógica de mercado y manejadas con fines de lucro. La privatización se refiere a que los

servicios y beneficios sociales que proporcionan las instituciones públicas se enfocan a satisfacer los requerimientos privados.<sup>25</sup>

De acuerdo con el principio de la reducción de la intervención estatal, la doctrina neoliberal que considera que "los mercados dejados a su propia dinámica, proporcionarán un bien a la sociedad... requieren de ausencia de interferencia estatal para generar crecimiento ininterrumpido",<sup>26</sup> sostiene que el *Estado de Bienestar* daña a los sectores de la población empobrecidos ya que "debilita el espíritu emprendedor y valiente de los individuos y coloca una carga de resentimiento explosivo bajo los fundamentos de la sociedad libre".<sup>27</sup>

En relación con la educación, el neoliberalismo cuestiona severamente el monopolio del Estado en la oferta de servicios educativos. Este aspecto es analizado por Milton y Rose Friedman<sup>28</sup> quienes sostienen la tesis de que el control del Estado sobre la oferta de este tipo de servicios provoca efectos negativos en la dinamización del proceso formativo de los ciudadanos, haciendo que las instituciones generen inercias que menguan la calidad de sus servicios.

De acuerdo con la concepción neoliberal, los bienes colectivos o públicos son bienes cuya producción no aportará una retribución atractiva a los proveedores (tal sería el caso de los servicios de seguridad pública, los servicios que se generan en un desastre natural, los de atención a la salud y particularmente la educación) ya que las empresas no los producirían debido a que no ofrecen ganancias significativas. Por lo tanto, para que estos bienes y servicios sean abastecidos, será necesario encontrar otro método que no sea la venta a los consumidores, por lo que, en contraste, algunos neoliberales proponen que el financiamiento de los bienes públicos se logre mediante impuestos fijados por las autoridades.

Dentro del mismo pensamiento neoliberal, existen discrepancias en cuanto a considerar la educación superior como un bien público, tan es así que el Banco Mundial retoma los principios neoclásicos de la economía y considera que la educación superior es un bien privado cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones de mercado. Esto es, se enmarca en una oferta limitada, no está demandada por todos, y está disponible por un precio. También, los consumidores (negocios e industrias, entre otros) están razonablemente bien informados mientras que los proveedores (administradores y profesores) están frecuentemente mal informados, condiciones que son ideales para que operen las fuerzas del mercado.<sup>29</sup>

En varios ensayos escritos en la década de 1950 Paul Samuelson presentó la Teoría de los *bienes públicos puros*. Un bien público puro es aquél que proporciona beneficios no excluibles y no rivales para todas las personas en una

<sup>25</sup> Villaseñor García, G.: "*La Función Social de la Educación Superior en México*", UAM-Xochimilco, 2003, capítulo 3, págs. 115-116.

<sup>26</sup> Giddens, Antony.: "*La Tercera Vía: la renovación de la socialdemocracia*", Madrid, Taurus, Grupo Santillana, 1999, pág. 24.

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> Milton y Rose Friedman: "*Libertad de Elegir*", Orbis, págs. 211-264.

<sup>29</sup> World Bank: "*The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*", 1998.

determinada sociedad. El *que no sean excluibles* significa que es técnicamente imposible o en extremo costoso excluir a cualquier persona de los beneficios de un bien. *No rivales* significa que no existe rivalidad entre los consumidores, porque el disfrute del bien por parte de una persona no reduce su disponibilidad para otros. En realidad no hay bienes públicos puros. La economía de mercado privada no realiza un buen trabajo en proporcionar bienes públicos. Si no se puede excluir a nadie del consumo no hay forma de cobrar un precio por el bien y por consiguiente no existen incentivos para que los empresarios privados lo produzcan y vendan. Inclusive, si fuera posible excluir selectivamente a algunas personas de su consumo, la falta de rivalidad en el consumo significaría que es ineficiente excluir a alguien. Puesto que no tiene costo alguno el proporcionar el bien a cada cliente adicional después del primero, se maximiza el bienestar social al entregarlo gratuitamente. El hecho de que una vez que se produce el bien el costo marginal de proporcionarlo a cualquier persona es cero, lleva al problema del "free-rider". En otras palabras, cada persona quiere obtenerlo gratuitamente y no desea pagar para que le proporcionen el bien, porque resulta posible obtenerlo en forma gratuita después de que alguien pague por su aprovisionamiento.

La falla del mercado para hacer frente con eficiencia al aprovisionamiento de bienes públicos lleva a muchos economistas a sugerir que el gobierno debe intervenir y producirlo. Por supuesto, hay algunos economistas que argumentan que los costos de la burocracia gubernamental y de la interferencia con la libertad son tan grandes que excepto en el caso de bienes públicos puros, como es la defensa nacional, es mejor dejar la producción de muchos de los llamados bienes públicos al sector privado. El argumento es que las personas privadas se unirán y organizarán grupos para producir con eficiencia estos bienes. Esto se conoce como la *Teoría del Club*.<sup>30</sup>

Se tiene que distinguir entre dos tipos de bienes públicos: 1) Bienes públicos puros tales como la defensa nacional, la ley y el orden y la investigación básica y 2) Bienes que se encuentran entre los bienes públicos puros y los bienes privados. Estos incluyen bienes en los que resulta posible una exclusión parcial. Algunos ejemplos son la educación, la calidad del medio ambiente, la transportación y el desarrollo comunitario y regional.

Por otra parte, se ha afirmado en forma consistente que el mercado competitivo proporcionará la cantidad óptima de un bien privado, porque la producción se ampliará justo hasta el punto donde la oferta sea igual a la demanda. Y la curva de la demanda representa el beneficio social total de las unidades adicionales (BMS) y la curva de la oferta refleja el costo marginal social de la producción (CMS).

De nuevo, con los bienes públicos la producción se debe ampliar hasta el punto donde  $BMS = CMS$ . Sin embargo, una curva de la demanda de mercado que se deriva mediante la suma horizontal de las curvas de la demanda individuales ya no refleja BMS. Esto se debe a que todas las personas simultáneamente obtienen un beneficio de cada unidad del bien público.

La figura 1.1 muestra la derivación de una curva de beneficio marginal social para un bien público a partir de las curvas de la demanda de las personas

<sup>30</sup>Véase "An Economic Theory of Clubs", de J.M. Buchanan, en *Economica*, febrero de 1965, págs. 1-14.

individuales. Para mayor sencillez se consideran dos personas (a) y (b). (VMa) representa el valor (o beneficio) marginal del bien público para (a). Esta es la curva de la demanda individual de (a) para el bien. (VMb) es la curva del valor marginal, o curva de la demanda, de (b) para el bien. En otras palabras, la unidad (X) del bien le proporciona el beneficio (XD) a (a) y el beneficio (XE) a (b). Sin embargo, tanto (a) como (b) reciben este beneficio. Por consiguiente (BMS) para la unidad (X) es (XD+XE) lo cual es igual a (XF). Debido a la falta de rivalidad en el consumo con el bien público la curva (BMS) se deriva mediante la suma vertical de las curvas de valor marginal (o de la demanda) de las personas. En la figura 1.1 se muestra la curva (BMS) mediante la línea gruesa. Ahora la producción óptima se determina mediante la intersección de la curva (BMS) con la curva de costo marginal (tanto el privado como el social). Por lo tanto la producción óptima es (OX) unidades del bien público.

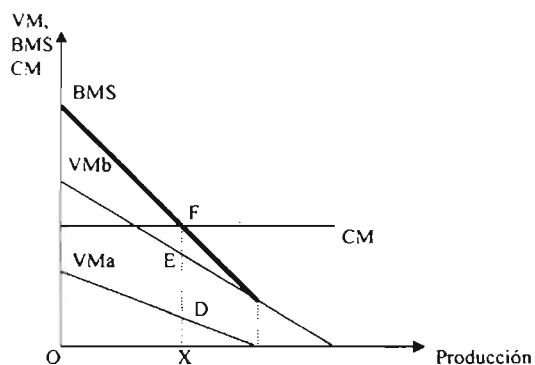


FIGURA 1.1 Producción óptima de un bien público.

En la práctica real existe el problema de cómo obtener los beneficios marginales o las valuaciones de las personas. En el caso de los bienes cuyos beneficios se acumulan a un número muy grande de personas, normalmente son los burócratas quienes estiman los beneficios y los costos sociales. La subestimación de los costos sociales o la sobreestimación de los beneficios sociales da por resultado una sobreproducción del bien público. Como consecuencia, puede producirse una pérdida social neta. En la figura 1.2 se muestra un ejemplo de esto.

La producción correspondiente a la intersección de las curvas (BMS) y (CMS) se determina mediante (X1). Este es el nivel óptimo de producción. Sin embargo, supóngase que los burócratas sobreestiman el (BMS) (se puede analizar en igual forma la subestimación de los costos). La curva (BMS\*) muestra los beneficios sobreestimados. La producción real es (X2). El beneficio social neto cuando la producción es (X1) se determina por el área sombreada 1. No obstante, si la producción es (X2) también existe una pérdida social determinada por el área

sombreada 2: si el área 2 es mayor que el área 1 entonces la sociedad estaría en mejor situación sin bien alguno.

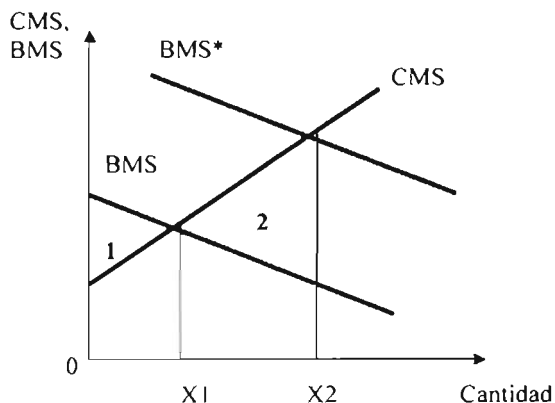


FIGURA 1.2 Pérdida neta en bienestar debido a la sobreproducción de un bien público.

Con la producción de bienes en manos del gobierno, a menudo se alega que invariablemente los costos suben. El economista conservador Gordon Tullock sugiere una “regla burocrática de dos” que afirma que el traspasar cualquier actividad de producción del sector privado al público da por resultado la duplicación de los costos de producción unitarios. También se acostumbra citar la famosa ley de Parkinson<sup>31</sup> que afirma que el empleo en las agencias gubernamentales crece a una tasa constante tanto si el trabajo a realizar aumenta, permanece constante o disminuye. Por ello, muchos economistas sugieren que excepto en el caso de los bienes públicos puros como son la defensa, la ley y el orden, el gobierno no debe entrar al área de la producción directa o del aprovisionamiento de los bienes públicos.<sup>32</sup>

No obstante, existe la idea generalizada de que si deseamos maximizar la producción nacional, si la eficiencia fuera solamente nuestra meta, distribuiríamos fondos para que el incremento extra en productividad de gastar un dólar extra en un individuo sea el mismo que el incremento extra en productividad por gastar un dólar en otro.

Si individuos muy hábiles no sólo buscan un nivel superior de productividad en cada nivel de educación sino también más beneficios, el rendimiento marginal de la educación es más alto y tal política supondría gastar una mayor suma en educación en el individuo más hábil. Para algunos esto resulta injusto ya que se tiene la creencia de que el gobierno debe asegurar la igualdad en el gasto en

<sup>31</sup> “*Parkinson’s Law*”, de C. Northcote Parkinson, Houghton Mifflin, Boston, 1957.

<sup>32</sup> Maddala, G.S. y Ellen Miller; “*Microeconomía*”, México, McGrawHill, 1989, págs. 552-555.



educación pública. Pero cuando el gasto en educación es igualitario, aquellos que son más hábiles (o quienes tienen en casa antecedentes que les den ventaja) estarán aún mejor. De acuerdo con esto, hay quienes creen que el gobierno debería gastar en *educación compensatoria*; debería intentar compensar no el gasto pero sí la realización efectiva. Debería intentar compensar por los antecedentes desventajosos que encaran algunos grupos de la sociedad. Una de las estrategias del proyecto educativo neoliberal consiste en fomentar comunidades locales para proveer tal educación compensatoria.

La idea sugiere que si se distribuyen más y más fondos de un presupuesto ajustado a los menos hábiles, y menos y menos a los más hábiles, la producción total falla, ya que el rendimiento marginal de la educación para el menos hábil es más pequeña que para el más hábil. Entonces, se argumenta, existe un intercambio entre eficiencia y equidad como puede observarse en la siguiente figura:

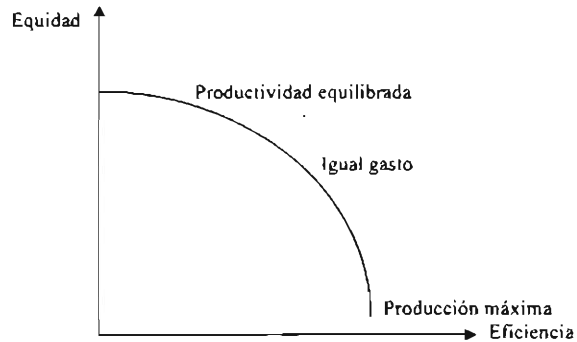


FIGURA 1.3 Efectos de la educación compensatoria sobre la equidad y la eficiencia. El punto que un individuo escoge en esta gráfica depende del valor de él mismo, en cómo cada individuo es voluntario de cambiar eficiencia por equidad.

Algunos movimientos a través de la educación compensatoria pueden incrementar la producción nacional. Desde este punto de vista aquellos que tienen ventajas tienen una producción mayor que los que no las tienen en cada nivel educacional, pero el rendimiento marginal de la educación para los más hábiles, en un periodo de tiempo más extenso, es, de hecho, más baja que para los menos hábiles.<sup>33</sup> Esto implica que ambos grupos pueden obtener más eficiencia (mayor producción) y más equidad teniendo al menos algún grado en educación compensatoria. Desafortunadamente hay poca evidencia empírica para sustentar tal punto de vista.

En la figura 1.4 podemos observar que las diferencias en la productividad entre un tipo de individuo y otro pueden ser el resultado de habilidades innatas diferentes. Existen controversias sobre la relativa contribución de este factor en

<sup>33</sup> Stiglitz, "Public Economics"

explicar el tema. En el caso de dos individuos con la misma habilidad innata pero diferentes antecedentes familiares la naturaleza de la relación productividad-educación puede depender de la manera en cómo la educación en casa es un sustituto más que un complemento para la enseñanza. Si los antecedentes familiares son un complemento de la enseñanza, esto significa que incrementan el rendimiento de la educación. Si es un sustituto, la mayor educación que se da en casa se traduce en un menor rendimiento de la educación formal.

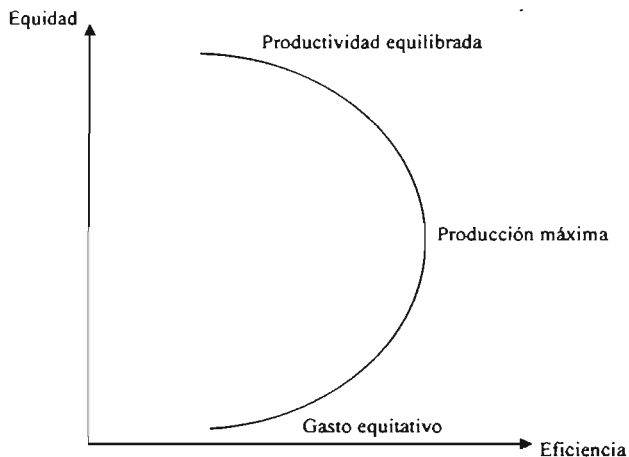


FIGURA 1 4 Efectos de la educación compensatoria sobre la equidad y la eficiencia considerando las habilidades innatas y los antecedentes familiares entre individuos con diferentes habilidades.

Por otra parte, dado que con la producción de los bienes públicos no es posible saber exactamente a quién se va a beneficiar, ni en qué medida saldrán beneficiados los agraciados, la población deberá considerar que todos los bienes colectivos que le son garantizados valen, por lo menos, tanto como la contribución que está obligado a pagar en un fondo impositivo. Esto sustenta el compromiso de los individuos para ofrecer cada vez una mayor retribución por el servicio que reciben. Lo anterior implica la introducción o aumento del cobro del servicio, pero sobre todo la incorporación de criterios de negocio y de ganancia comercial en la venta de servicios, y por lo tanto en la educación. El cobro del servicio es visto como un medio de relevar al Estado de parte de su carga financiera.

Ante el argumento de que este tipo de servicios justifica su gratuidad, porque su financiamiento se hace con los impuestos que paga la ciudadanía, la doctrina neoliberal sostiene que si algunos servicios deben ser financiados mediante los impuestos esto no implica necesariamente que deban ser administrados por el gobierno. Este principio se aplica a la apertura de los servicios al libre mercado mediante el mecanismo de que el Estado emita bonos

escolares que puedan ser empleados por los consumidores y que más convenga a sus expectativas de formación.

Desde esta lógica, la política social es considerada como un conjunto restrictivo de medidas orientadas a compensar los efectos inicialmente negativos del ajuste macroeconómico en algunos segmentos de la población, que hubieran sido artificialmente integrados debido a la irracionalidad de la asignación de recursos del esquema estatista anterior.<sup>34</sup> La política social se asume, en este proyecto, como una política que presta ayuda temporal a aquella parte de la población que ha sido víctima del modelo económico anterior (supuestamente).

La libertad y sobrevaloración del esfuerzo individual representa otro de los postulados que impulsa el neoliberalismo. Los esfuerzos espontáneos y libres para generar un nuevo sistema de relaciones de producción se colocan por encima de la valoración de los esfuerzos colectivos. La existencia del predominio de los principios de la sociedad de mercado en las relaciones particulares, sociales y laborales argumentan que los mecanismos del mercado que rigen a la sociedad, se determinan a su vez por la ley de la oferta y la demanda de las cualidades más apreciadas por este sistema para generar mayores excedentes.

De esta forma, las relaciones en la sociedad moderna se basan en aquellos aspectos que determinan las diferentes cualidades de las mercancías; por lo tanto, "al aplicarse este criterio a la fuerza de trabajo, ésta se convierte en una mercancía más que hay que diferenciarla en función de preparación, esfuerzo, y productos de quienes la ponen a disposición de los empleadores".<sup>35</sup>

Entre los postulados esenciales de esta forma de ajustarse al mercado de trabajo, se destaca que la similitud de circunstancias en las que se encuentran los individuos que ofrecen su fuerza de trabajo al mercado a cambio de determinado salario, implica pocas posibilidades de inyectar dinamismo al proceso de producción. Se plantea que *si todos los trabajadores obtienen salarios estables y equivalentes a los de sus compañeros independientemente de su preparación, esfuerzo y productos obtenidos, no habrá un incentivo que conceda reconocimiento a los distintos desempeños de los sujetos. En cambio, si este reconocimiento se ofrece por medio de salarios diferenciales (estímulos), los trabajadores tratarán siempre de desarrollar mayores esfuerzos para conseguir el ingreso más alto, lo cual redundará en beneficio de la empresa.* Esta estrategia genera un móvil esencial para que los trabajadores incrementen su desempeño encaminado hacia el incremento de la productividad de las empresas, en la medida en que existan expectativas de incrementar los ingresos.

También se considera necesario aplicar las leyes de mercado a la labor que realizan los profesores y proponen la introducción de un sistema de remuneración basado en la valoración del esfuerzo individual, dejando que los principios de la libre competencia logren sus propósitos, desplazando así a las organizaciones gremiales de los profesores de las decisiones fundamentales en materia de políticas de contratación y de permanencia del personal docente.

---

<sup>34</sup> Vilas, Carlos; "De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo (notas para una perspectiva macro)", en "Las políticas sociales de México en los años noventa". México, UNAM/FLACSO, 1999, pág. 116.

<sup>35</sup> Villaseñor García, G. op. cit. pág. 120.

El conjunto de estas tesis que promueve el proyecto neoliberal no se puede imaginar sin la conformación de un sistema axiológico que promueva la aceptación universal de los principios que le son propios. Se alude a la necesidad de hacer compartir a los países del mundo actual esquemas de valores que coadyuven a tales propósitos. Para lograrlo se requiere de una nueva proyección de valores que unifiquen esta perspectiva. Por eso se trata de despertar en los individuos el aprecio por la competitividad, el amor a la productividad, y valores que faciliten la integración ordenada, pero individual, en una convivencia armónica en la sociedad y en las organizaciones donde habrán de ubicarse las personas. El desplazamiento de valores tradicionales por otros de naturaleza utilitarista se proyecta como una tendencia ineludible a escala mundial.

Se hace así necesario promover la competencia entre los individuos, ya que ésta obliga a las personas a actuar racionalmente para poder mejorar o subsistir; esto implica la imitación de patrones de conducta como los que se aplican para asegurar la sobrevivencia individual, y que, además, determina lo que debe hacerse para no afectar el orden económico establecido.

La doctrina neoliberal sostiene que sólo mediante el método de la competencia se genera el espíritu empresarial, el cual produce una nueva mentalidad, obligando a los individuos a trabajar más, a cambiar sus costumbres y a aportar a su obra mayor cuidado, mayor asiduidad y mayor regularidad. "Esto los obliga a desplazar la importancia del sentido de cooperación y colaboración en el proceso de construcción solidaria, y a darle prioridad a los mecanismos individuales de mejoramiento personal...la competencia reemplaza toda forma de convivencia social por una racionalidad exclusivamente determinada por lo económico."<sup>36</sup> A este respecto, Francis Fukuyama escribe: "La racionalidad económica destruirá muchos de los atributos tradicionales de la soberanía, cuando unifique mercados y producción".<sup>37</sup> Esto, por otro lado, nos hace evocar los procesos de competencia entre profesores, alumnos e instituciones, por fondos etiquetados que ya se han instituido en México.<sup>38</sup>

Así, los principios del neoliberalismo fueron integrándose paulatinamente en la organización y estructura de las economías capitalistas de posguerra. Una nueva axiología dio paso a un sistema de colonialismo capitalista, fundamentado en los principios del modelo neoliberal que han conducido a la humanidad a un sistema de dominación y exclusión solo válido para los intereses de la burguesía que, más que resolver, agudiza al máximo las contradicciones sociales.

El carácter privatizador de la actividad económica que el neoliberalismo trata de imponer autoritariamente tiene eco, como ya señalábamos, en aquellos rubros que los movimientos de lucha popular, a través de sus reivindicaciones, han hecho públicos.

Educación, salud, alimentación, empleo, tierra, libertad han sido las banderas de las movilizaciones revolucionarias a lo largo de la historia. Ahora el capitalismo, en su versión contemporánea, trata de anular tales exigencias de

<sup>36</sup> Ibidem, pág. 121.

<sup>37</sup> Citado en Horst Kurnitzky: "*Vertiginosa inmovilidad. los cambios globales de la vida social*", col. Vino tinto, blanco y negro, México, 1998, pág. 131.

<sup>38</sup> Sobre este tema de los "fondos etiquetados" así como de los bonos gubernamentales para la educación, hablaremos en el apartado 1.5.

justicia social acotándolas en el oscuro pozo de lo que Marx llamó "las frías aguas del cálculo egoísta".

Dentro del esquema de dominación neoliberal que todo lo privatiza, excepto los perjuicios que emanan de su propio desenvolvimiento, la educación y el conocimiento organizados de manera empresarial son la base de la producción y reproducción de cuadros y agentes especializados en adaptar el saber a las necesidades del modo capitalista de producción.

El neoliberalismo trata de hacer del mercado de trabajo el leitmotiv de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de una elevada y creciente demanda educativa y, por otro lado, de una oferta de trabajo que día a día se incrementa como resultado de las tácticas de mantenimiento del ejército industrial y rural de reserva que presionan a la baja el nivel de los salarios e impactan en la reducción de los costos de producción aminorando el crecimiento acelerado del nivel de precios en la economía.

El modelo neoliberal propone: reducir ampliamente el gasto público en educación con respecto al PIB para garantizar la sanidad en las finanzas del Estado de modo tal que éste siga funcionando como sujeto de crédito internacional o bien, como un deudor sin moratoria de pagos sobre su deuda externa; privatizar la educación pública con miras a determinar cualitativa y cuantitativamente los objetivos del conocimiento haciéndolos factibles con el proyecto de maquila de exportación conveniente a los intereses del gran capital internacional privilegiando un funcionalismo constructivista y tecnocientífico por encima de las áreas críticas y humanísticas dentro del sistema educativo. De hecho, el modelo educacional que el neoliberalismo promueve, hace énfasis en la reducción de dichas áreas ya que las considera disfuncionales con los propósitos de acumulación de capital a gran escala que el sistema requiere.

El neoliberalismo necesita que la investigación este al servicio de las compañías para así obtener patentes que formalicen la propiedad privada de los descubrimientos a fin de controlar el mercado de su competencia y, con ello, elevar el margen de sus utilidades; que desaparezca de la sociedad el carácter público y gratuito de la educación para que las escuelas de nivel básico y superior no traspasen su "insostenibilidad financiera" a los demás sectores de la población que la subsidian, a través del Estado, con el pago de sus impuestos.

En conjunto, el neoliberalismo aboga por una política de reducción de la escolaridad y de adaptación de los planes de estudio a la racionalidad de un mercado irracional y excluyente; genera las condiciones propicias para que los educandos se seduzcan, alienados, por las expectativas de vida que la burguesía ofrece a quienes atiendan a la forma educativa de la tecnocracia pedante coludida con el empresariado anteponiendo el sueldo, la ganancia y el ascenso en el escalafón laboral a la universalidad del pensamiento crítico y reflexivo, esto es, revolucionario. Peor aún hace de los estudiantes -sobre todo de los universitarios- un conjunto de subordinados, infectados con la excrescencia del interés personal, las prebendas y la complicidad con un sistema que antepone la rentabilidad del capital a la libertad del hombre.

El modelo educativo neoliberal va por un tipo de universitario que, anestesiado por las "bondades del sistema" sea acríptico, poco profundo e indiferente hacia la praxis de una lucha emancipatoria que fusione las voluntades

democratizadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje así como los mecanismos de transmisión y reproducción del conocimiento, las formas de gobierno y administración de las escuelas, facultades, institutos y centros de investigación y docencia.

La fórmula del modelo educativo neoliberal se resuelve en la intención de marginar del acceso a la educación a un número cada vez más grande de desposeídos y de privilegiar, en razón de los intereses de la clase dominante, a un número cada vez menor de subordinados que se alían a su conveniencia.

Estamos pues ante la creación de una propuesta en la Educación Superior cada vez para relativamente menos, más excluyente, costosa, y que además amenaza con despojar a un gran número de jóvenes de su derecho a la educación. El economista canadiense Michel Chossudovski plantea la problemática de la siguiente manera: "Sin debate ni discusión, se esgrimen como la llave del éxito económico 'sólidas políticas macroeconómicas' (esto es, toda la gama de medidas de austeridad, desregulación, reducción presupuestaria y privatización). El discurso económico dominante a reforzado asimismo su influencia en las instituciones académicas y de investigación en todo el mundo. Se desalienta firmemente el análisis crítico: la realidad social y económica a de verse exclusivamente a través de un conjunto de relaciones económicas ficticias, y esto con el fin de ocultar el funcionamiento del sistema económico global. Los economistas neoliberales producen teorías sin hechos ('Teoría Pura') y hechos sin teoría ('Economía Aplicada'). El dogma económico dominante no admite el desacuerdo ni la discusión de su principal paradigma teórico: la primera función de las universidades es producir una generación de economistas leales, dignos de confianza e incapaces de descubrir los fundamentos sociales de la economía del mundo global. En la misma vena, a los intelectuales del Tercer Mundo se los recluta cada vez más para que apoyen el paradigma neoliberal. La internacionalización de la 'ciencia' económica respalda sin reservas el proceso de reestructuración económica global. Este dogma neoliberal 'oficial' crea a su vez su propio 'contraparadigma' que da forma a un discurso altamente moral y ético, centrado en el 'desarrollo sustentable' y el 'alivio de la pobreza' pero que con frecuencia distorsiona y engalana las cuestiones políticas relativas a la pobreza, la protección del medio ambiente y los derechos sociales de las mujeres. Esta 'contraideología' en raras ocasiones desafía las prescripciones de la política neoliberal. Se desarrolla junto con el dogma neoliberal oficial y en armonía más que en oposición con él. En esta contraideología (generosamente subvencionada por el establishment dedicado a la investigación) los estudiosos del desarrollo (y no digamos las múltiples organizaciones no gubernamentales) encuentran un nicho confortable. Su papel es generar, dentro de este contradiscurso, algo semejante a un debate crítico sin tocar los fundamentos sociales del sistema de mercado global. El Banco Mundial tiene aquí un papel clave al promover la investigación sobre el 'alivio de la pobreza' y las supuestas 'dimensiones sociales de los ajustes'. Este enfoque ético y sus subcategorías (mitigar la pobreza, cuestiones relativas al género, la igualdad, etc.) presta un 'rostro humano' a las instituciones de Bretton Woods y presenta un compromiso ficticio con el cambio social. Sin embargo, en la medida que este análisis está divorciado, desde el punto de vista funcional, de la comprensión de las principales reformas

macroeconómicas, no suele representar una amenaza para la agenda económica neoliberal.<sup>39</sup>

### 1.3 Economía y Sociedad del Conocimiento.

Los principios neoliberales que hemos analizado en el apartado anterior, han tenido diversas formas de concreción y una de ellas, especialmente importante en el momento actual, es la conformación de la llamada “Sociedad del Conocimiento”; “Sociedad del Aprendizaje”, “Era de la Información”, “Economía del Aprendizaje” o “Economía de la Educación”.

La centralidad del individuo y la acción del libre mercado como eje estructurante de la sociedad, contribuyeron para que se resaltara el papel del conocimiento y de la educación en la transformación de la sociedad en esta época de la tecnologización de la información, y coadyuvaron para el establecimiento de la Sociedad del Conocimiento, ya que en ésta se espera la mejor capacitación posible de los individuos para el impulso de la competitividad mercantil.

En estos momentos del desenvolvimiento histórico, estamos en un proceso de transformación económica, social y cultural del mundo, en el que un eje central es la revaloración del conocimiento como energía que orienta el progreso de la sociedad del futuro, y que implica la administración racional del conocimiento, su generación, mediaciones, difusión y aplicación, lo cual demanda la revisión de las funciones de la educación.<sup>40</sup>

El enfoque de estos fenómenos, está centrado en la idea de que “*el conocimiento se está convirtiendo en el elemento principal que orienta el desarrollo de la economía...*”<sup>41</sup> por tanto hay que encauzar su papel estratégico, así como el del aprendizaje, para que en la *economía del saber*, éste se aplique sistemáticamente en la producción de mayores saberes en campos como las habilidades, lenguas extranjeras, matemáticas, información tecnológica, etc.

El conocimiento adquiere relevancia –en este contexto– si es útil y aplicable al funcionamiento de la economía; por eso, se convierte en un “activo” para la producción, y en un producto entre otros que se compra y se vende en el mercado.

La revolución en curso de las comunicaciones marca el ingreso a un nuevo tipo de sociedad, “ésta representa la conformación, dentro del capitalismo industrial y las democracias, de un sector –la industria de servicios simbólicos (entre ellos la educación)– que por su propio desarrollo adquiere la capacidad de transformar la economía y la política, redefiniendo sus relaciones recíprocas y su mutua relación con la cultura”.<sup>42</sup>

Los elementos constitutivos de esta orientación, acerca de los nuevos papeles del conocimiento, se han ido abordando por directivos del mundo de la

<sup>39</sup> Chossudovski, Michel; “*Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*”, Siglo XXI, 2003, págs. 36-37.

<sup>40</sup> Latapí, Pablo; “*Sociedad del Conocimiento: Economía intensiva del conocimiento*”, en Revista Proceso, No. 1248, México, 1 de Octubre del 2000, pág. 52.

<sup>41</sup> OCDE: “*Knowledge Management in the Learning Society*”, Paris, 2000, pág. 11.

<sup>42</sup> Bruner, J.J.; “*Globalización cultural y posmodernidad*”, Breviarios del FCE, Chile, 1998.

política y la economía de manera poco sistemática y más bien con arreglo a circunstancias particulares, con el resultado de que esa visión se ha convertido en un integrante más del imaginario colectivo, con el nombre de Sociedad del Conocimiento. Ésta se asume como una realidad incuestionable y casi de manera axiomática, de forma que no se hace necesario detenerse para comprobar sus características, y que al ser objeto de diversas formulaciones e interpretaciones polisémicas, se ha convertido en una fuente de consecuencias de muy diverso signo, tanto en el nivel personal como en el colectivo.

Sin embargo, se ha dado un conjunto de fenómenos y de asertos diversos que han conformado un cierto perfil generalizado de esta sociedad del conocimiento:

- 1) El contexto de la Sociedad del Conocimiento es el de la globalización económica y flexibilización productiva, la economía de mercado, de la interdependencia mundial y la formación de bloques políticos y comerciales regionales.
- 2) El conocimiento se torna en un factor estratégico que suplanta al capital físico en la generación, circulación y distribución de riqueza, y en la conformación de un nuevo orden económico mundial.
- 3) Se da un gran avance de las ciencias y de la tecnología de la información, por lo que los conocimientos se difunden amplia y velozmente desarrollando nuevos modos de producción basados en el valor agregado que generan los saberes.
- 4) El aprendizaje se desarrolla como un proceso sin límites temporales o de instituciones y modalidades docentes, e intrínsecamente vinculado con los requerimientos de empresas específicas.
- 5) El desarrollo tecnológico va marcando los ritmos, contenidos, procesos cognitivos y formas de transmisión de los conocimientos y del aprendizaje.
- 6) El conocimiento se torna altamente trans y multidisciplinario.
- 7) Se redimensiona la institucionalidad educativa para diversificarla, e incluir en ella a participantes de instituciones ubicadas en otros segmentos de la sociedad, principalmente del mundo del trabajo.
- 8) El conocimiento es permanentemente revisado y evaluado por expertos, de acuerdo con normas comparativas de calidad reconocidas a través de parámetros internacionales.
- 9) Entre los diversos agentes de conocimiento se producen y se multiplican las redes de cooperación, solidaridad y movilidad.<sup>43</sup>

Como esta descripción de la Sociedad del Conocimiento es muy esquemática, es necesario ubicar dicha sociedad en su relación con algunos otros componentes de la globalización económica, ya que sus procesos necesitan contar con diversas instituciones económicas de calidad internacional confiable —empresas, industrias,

---

<sup>43</sup> Este listado de características está tomado de Guillermo Villaseñor, “*La pertinencia de las políticas de educación superior en la Sociedad del conocimiento*”, en “Evaluación, Financiamiento y gobierno de la Universidad: el papel de las políticas”, tomo II, México: CIIH. UNAM, 2000, pág. 8.



servicios financieros, educativos- que les aseguren los éxitos económicos necesarios.

Las relaciones económicas que le dan soporte a la Sociedad del Conocimiento han conducido a la formación de una división internacional del trabajo y de la producción, adecuada a los procesos de globalización, en la cual los países desarrollados y los emergentes (o subdesarrollados) ocupan lugares jerárquicamente diferenciados y desiguales; así, en términos generales, en los primeros se desarrollan las actividades de planeación y dirección estratégicas, y en los emergentes se ejecutan las operaciones aplicativas, de acuerdo con lo decidido por los desarrollados. Naturalmente que el tipo de proceso productivo ejecutado en cada país depende de la posición que se ocupe en la división internacional del trabajo caracterizada por segmentar y regionalizar los procesos productivos, comerciales y financieros con el fin de maximizar el provecho de las diferencias de costos a nivel internacional.

En este contexto productivo, respecto del conocimiento, los países hegemónicos se enfocan principalmente a su creación y distribución, a la innovación tecnológica y a la internacionalización de sus hallazgos, mientras que los países emergentes se orientan a la asimilación y adaptación inteligentes de los desarrollos científicos y tecnológicos ya producidos por los otros. Esto implica que los países se diferencian no sólo por los procesos productivos, sino también por el tipo de conocimiento que desarrollan y por la mano de obra que preparan y capacitan de acuerdo con el conocimiento que manejan.

Esta diferenciación, naturalmente tendrá que reflejarse en la clase de profesionales que se preparen en la educación superior de cada tipo de país, los contenidos de los diferentes planes de estudios, las distintas clases de planteles que se instauren, las diferentes proporciones de matrícula que se ofrezcan, etc. Por lo tanto, *en unos países se pondrá más énfasis en la formación de investigadores de frontera, en otros, la de investigadores para la aplicación de la ciencia, en otros más, la de profesionales de servicios, técnicos o asociados, etc.* Es decir, estamos ante la presencia de otra división internacional, pero del conocimiento. Ambas, la productiva y la de conocimientos, en mutua interacción, se encuentran en el seno de la sociedad de la información o del conocimiento.

Y como a todo conocimiento práctico debe corresponder un aprendizaje, dependiendo de la posición que se ocupe en la división internacional del trabajo y en la del conocimiento, en algunos países se generará un aprendizaje con ciertas características y habilidades, y en otros, un aprendizaje con características y habilidades diferentes, pero siempre dentro de relaciones de disparidad. Por eso se suele hablar de una *sociedad del aprendizaje*.

En el contexto de una economía del aprendizaje, opina la OCDE, éste deberá definirse como "un proceso cuyo objetivo general será la adquisición de competencias y habilidades que favorezcan el aprendizaje individual, para lograr alcanzar, con mayor éxito, objetivos particulares así como los objetivos de la empresa u organización a la que se pertenezca... es este tipo de aprendizaje un elemento central para lograr el éxito económico."<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> OCDE, op. cit. pág. 29.

En el caso de los países emergentes, lo importante es que existan profesionales muy bien preparados y compenetrados con los valores y la realidad de la globalización neoliberal para que dirijan a los técnicos en la operación de los conocimientos producidos en otras latitudes. En consecuencia, predominarán las instituciones cuya especificidad sea lograr ese tipo de aprendizaje.

El punto de partida entre las argumentaciones del neoliberalismo educativo y de la Sociedad del Conocimiento, sigue siendo el valor estratégico del conocimiento como generador de nuevos procesos de producción y distribución de la riqueza. Por lo tanto, el conocimiento es visto como el mecanismo fundamental por medio del cual la empresa, la nación o la región adquieren su capacidad de generar, procesar y aplicar eficientemente la información que se transforma en conocimiento (knowledge).<sup>45</sup> Así, se desplaza la idea de que una economía sólo puede generar riqueza mediante el capital físico, ya que ahora la base de cualquier economía es el *capital intangible* y el *capital humano*.<sup>46</sup>

No cualquier tipo de conocimiento es útil para estos propósitos, sino sólo aquel que constituye el valor agregado indispensable en todos los procesos de producción de bienes y servicios que pretendan tener la competitividad necesaria en el mundo comercial. Se trata, primordialmente, de un conocimiento indistinguible con el *know-how* y con la producción pragmática del éxito comercial. Por eso, este tipo de conocimiento estará presente en todas las actividades necesarias para los procesos productivos, es decir, de generación, circulación, venta y consumo de bienes y servicios, en los circuitos tecnológicos, de mantenimiento y equipamiento, etc.

En esta visión contemporánea, *el conocimiento se percibe como un activo y aparece como un insumo (competencia) y producto (innovación) en el proceso productivo. Puede ser producido, arbitrado y usado por la economía de mercado.* Por ello, la necesidad de crear este tipo de conocimiento se está volviendo cada vez más imperiosa para el capitalismo, al tiempo que este "insumo" intangible tiende a convertirse cada vez más en el medio privilegiado para sobrevivir y prosperar en economías muy competidas y globalizadas. En este sentido, en la economía del aprendizaje se pone énfasis en que en el nuevo orden mundial los países que destaquen serán aquellos que, además de producir, dominar y aplicar el conocimiento en la economía de mercado, se adapten crítica y productivamente al entorno cambiante.

Para que se pueda contar efectivamente con ese tipo de conocimiento, es necesaria la existencia de instituciones que adopten la tarea de generarlo y transmitirlo. En ese sentido, las instituciones de educación superior que ofrezcan ese tipo de saber se convertirán en la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, con lo cual se abrirán nuevos retos para la educación superior de cualquier país. Por eso, opinan quienes sustentan esta visión, hay que

---

<sup>45</sup> No debemos confundir conocimiento con información. La información se refiere a un dato o un conjunto de datos estructurados, susceptibles de ser usados, pero inertes, incapaces de transformarse o dar lugar a otro dato por sí mismo. En cambio el conocimiento abarca la información, se nutre de ella, sufre un proceso que activa y moviliza un conjunto de capacidades transformadoras que articulan la información con conocimientos preexistentes. (Fransman, M. "Information, knowledge, vision and theories of the firm", en "Industrial and Corporate Change". Oxford University Press, vol. 3, No. 3, 1994, pág. 712-757.

<sup>46</sup> Profundizaremos más sobre estos conceptos en el capítulo 2.

preguntarse por los nuevos roles que deberá desempeñar la educación en la economía del conocimiento, para ver hasta qué punto se está preparando a los estudiantes para la vida y el trabajo en la economía del conocimiento.

La sociedad del conocimiento plantea a las instituciones nuevas y exigentes transformaciones en el objeto de aprendizaje (qué se aprende) y en el proceso del mismo (cómo se aprende), de manera que, en primer lugar, el conocimiento esta referido a las siguientes cuatro categorías según los lineamientos de la OCDE:

- *El saber qué* en referencia con los hechos, lo cual está más próximo a lo que se conoce normalmente como información.
- *El saber por qué*, que trata de los principios y leyes de evolución en el medio, en la mente humana y en la sociedad; esta categoría es importante para el desarrollo tecnológico, pues reduce la frecuencia de errores en los procedimientos.
- *El saber cómo*, relativo a destrezas y habilidades prácticas para hacer algo, lo cual juega un papel importante en las actividades económicas, y
- *El saber quién*, que involucra información acerca de quién posee determinado saber y quién es el que sabe qué hacer, además de que incluye la habilidad para cooperar y comunicarse con diferentes expertos; es muy importante porque abre la posibilidad de combinación de diversas tecnologías.<sup>47</sup>

Las instituciones tendrán que cambiar para que puedan, por una parte, formar mano de obra con habilidades y aptitudes genéricas del aprendizaje, como aprender a aprender, tener creatividad, saber qué no se sabe, comprender y anticipar el cambio, entre otras<sup>48</sup>, ya que estas aptitudes son necesarias para enfrentar los retos mundiales; y por otra, para desarrollar por la docencia y la investigación un conocimiento que tenga carácter utilitario y que pueda ser aplicado con finalidades de competitividad. Se plantea que la educación, principalmente la superior, sea extremadamente flexible y adaptable a demandas y a contextos rápidamente cambiantes.

Otro planteamiento que emerge de la sociedad del conocimiento, es concebir la educación como un proceso sin limitaciones de edad o de establecimiento escolar, es decir, como una *educación permanente* para la actualización de conocimiento, que esté cimentada en el autoaprendizaje, pero reconociendo que esta educación no sólo se realiza en las instituciones de carácter formal, sino también en lugares como en la casa y el trabajo. La idea de la "educación a lo largo de la vida" ha sido retomada por la Conferencia Mundial de la Educación Superior, mediante la UNESCO en su documento de 1998.<sup>49</sup> Esta manera de concebir la educación origina una diversificación de las instituciones,

---

<sup>47</sup> OCDE, op. cit., págs. 14-17-

<sup>48</sup> David, Paul A. y Dominique Foray; "*Fundamentos económicos de la Sociedad del conocimiento*", en Revista Comercio Exterior, vol. 52, No. 6, Junio del 2002, México.

<sup>49</sup> La educación se entiende como el tránsito de la fuerza laboral de la empresa a la universidad, y viceversa, a lo largo de la vida profesional para una reactualización oportuna y para el reciclaje requerido de la mano de obra. UNESCO, "*Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior*", en Revista Perfiles Educativos, UNAM-Centro de Estudios Sobre la Universidad, vol.20, Núms. 79-80, México, 1998.

sus títulos, sus horarios, sus formas pedagógicas, etc., de acuerdo con los requerimientos que tengan las empresas para la reactualización y el reciclaje de su mano de obra.

Se puede observar que debido a la nueva concepción que se tiene del conocimiento y de su valor económico para la división global del trabajo y del conocimiento, a la educación superior se le sitúa en un lugar muy importante entre las prioridades políticas a corto y mediano plazo. En este sector, por una parte, se generará, adaptará y divulgará el conocimiento adecuado para cierto tipo de procesos productivos; y por otra, se formarán los recursos humanos para ocupar los puestos laborales generados a partir de la posición que ocupe un país en la división internacional del trabajo, además de que formará mano de obra compenetrada con los valores y la realidad de la globalización neoliberal.

Por otra parte, los elementos constitutivos del neoliberalismo y de la sociedad del conocimiento, han sido institucionalizados por los organismos internacionales y multilaterales. Si bien la mayoría de estos organismos fue creada con el objetivo de promover un nuevo tipo de relaciones en el mundo, sus gestiones se han ido orientando cada vez más a la difusión y promoción de las reglas del nuevo orden económico mundial, lo que los ha llevado al ejercicio de funciones de supervisión y control de las economías débiles y de apoyo a las grandes potencias.

Si bien hemos referido, en términos generales, las principales orientaciones que los organismos internacionales proponen para la educación superior, consideramos oportuno presentar en forma puntual los señalamientos que con mayor frecuencia encontramos en los diversos documentos de estos organismos ya que ayudan a percibir mejor las políticas educativas concretas:

- 1) Investigación de carácter aplicativo, de acuerdo, principalmente, con las necesidades de la economía global.
- 2) Producción de recursos humanos eficientes y de calidad, y con la diversificación que requieran los procesos de la globalización económica.
- 3) Diversificación de las instituciones de educación superior en cuanto a currículos, en títulos, en ofertas de salidas laterales al mercado laboral, y estratificadas según las fortalezas de cada institución.
- 4) Centralidad de la docencia, el aprendizaje y la atención a los estudiantes, como los catalizadores de la acción y organización de las instituciones.
- 5) Establecimiento de mecanismos regulatorios y de aseguramiento de la calidad, ya sean de carácter financiero o evaluatorio y con preeminencia de instancias evaluadoras externas y supuestamente independientes.
- 6) Reducción del gasto público para las instituciones de educación superior, e incremento del gasto privado a través de las aportaciones de los beneficiarios, o sea, de los alumnos y compradores de servicios universitarios.

- 7) Instauración de sistemas de becas, créditos y *vouchers*, sobre todo para los más desfavorecidos, para no perder la oportunidad de incorporar más personas al mercado laboral.
- 8) Políticas de rendimiento productivo de los alumnos y de eficiencia en el uso de recursos mediante evaluaciones y seguimiento del desempeño.
- 9) Uso de incentivos económicos para la aplicación de políticas adecuadas, o para corrección de sus aplicaciones.
- 10) Seguimiento de políticas de estímulos a la productividad y fomento de las mismas para el personal académico.
- 11) Compromiso de la sociedad con la educación superior a partir de la diversificación de fuentes de financiamiento.
- 12) Papel regulatorio del Estado para trazar los marcos generales de políticas, conducir a distancia a las instituciones de educación superior, evaluar actividades académicas, asignar fondos de acuerdo a la calidad de los resultados, y establecer políticas compensatorias contra la inequidad.
- 13) Creación de instituciones de educación superior no universitarias sino meramente docentes con ciclos cortos de dos años y con salidas laterales al mercado de trabajo.
- 14) Determinación de parámetros internacionales y obligatorios de calidad sobre todo para las evaluaciones de las instituciones.
- 15) Incremento de la cobertura y ampliación del acceso.
- 16) Selección rigurosa para el ingreso a la educación superior mediante exámenes generales de ingreso, y colocación de los estudiantes en las carreras de acuerdo con los resultados que obtengan en las evaluaciones.
- 17) Mayor autonomía administrativa a las instituciones de educación superior, pero dentro del marco general de políticas determinado por el Estado.
- 18) Participación de los diversos sectores sociales, sobre todo del sector productivo, en la orientación, conducción y evaluación de las instituciones de educación superior y de profesores y alumnos.
- 19) Implantación de licenciaturas generalistas que permitan una mayor flexibilidad de sus egresados en el mercado laboral.
- 20) Flexibilidad de los programas y los currículos individuales para los alumnos e introducción y permanencia en la sociedad del conocimiento y en la economía del aprendizaje, como criterios rectores de la academia y de la organización académica.
- 21) Vinculación y adaptación de las instituciones de educación superior a los requerimientos del mundo del trabajo y de la educación a lo largo de la vida, para responder a las necesidades de empleo y reciclaje de los trabajadores.
- 22) Considerar a los estudiantes como "clientes", más que como "alumnos", de manera que los servicios académicos se presenten como oportunidades para que las aproveche quien sea capaz.

- 23) Aprender a aprender, más que aprender contenidos específicos, de manera que se pueda dar una actualización permanente y una flexibilidad e innovación favorables a los cambios acelerados en el mundo del trabajo.

#### 1.4 La Universidad Latinoamericana en la Globalización.

La expresión "globalización" ha sustituido a otras como las de "era post-industrial", "sociedad post-moderna", "sociedad tecnocrática", términos que habían sido utilizados anteriormente para expresar los efectos de la revolución microelectrónica y telemática, pero que ahora revelan la dimensión internacional de los fenómenos y procesos cuyas tendencias hegemónicas significan un inmenso proceso de reacomodo de las relaciones de poder y el encubrimiento o la no admisión de matices y resistencias al interior de los países, por lo que trasciende los procesos tecnológicos. La universidad, por su parte, con nueve siglos de existencia en Europa y cinco en nuestro continente y que en el presente se constituye en sistemas nacionales, con procesos y desarrollos multiformes y concepciones de la misma por parte de los actores de acuerdo con sus posturas y posiciones sociales, no se exenta de este proceso histórico.

Estamos, como hemos venido indicando, transitando a una nueva era civilizatoria, hacia una sociedad del conocimiento. "No sólo se están transformando estructuras económicas, políticas, sociales y tecnológicas, entre otras, sino también la manera de concebir la realidad. Se valorizan las cosas, por eso a las instituciones de educación superior les incumbe significar, develar y difundir como algo propio a sus funciones el contenido y la forma que los diversos actores sociales se representan el mundo, el saber y el tiempo."<sup>50</sup>

La educación superior, representa un espacio de reflexión crítica inherente a su papel civilizatorio de la sociedad y de resistencia que nuestras sociedades sean abandonadas o perdidas como aposentos accesorios del mundo, es un ámbito donde se reivindica cada vez más el derecho a ser acreedoras de una participación igualitaria en la producción, distribución y uso de la ciencia, del saber y de la cultura, pues parafraseando a Gorki diríamos que a las universidades les toca comprender y hacer comprender que al hombre lo forja su resistencia al medio que lo rodea.<sup>51</sup>

En toda América Latina las universidades privadas representan un poco más de un tercio de la matrícula total. Las universidades privadas proliferan como efecto de la politización estudiantil y redefinen la relación entre la educación superior y múltiples clases, grupos, intereses de la sociedad, y remodelan la relación entre la educación superior y el Estado, lo que significa que surgen las instituciones de educación superior para atender la demanda de estratos sociales

---

<sup>50</sup> Juárez Nuñez, Juan Manuel y Sonia Comboni Salinas (coord.); "Globalización, Educación y Cultura: un reto para América Latina", UAM-Xochimilco, 2000, pág. 228.

<sup>51</sup> Gorki, Maxim; "Mis Universidades", Progreso, Moscú, pág. 350.

diversos, como diversos son también los grupos de interés internos y externos,<sup>52</sup> y que las políticas estatales hacia las universidades privadas son menos restrictivas en lo jurídico, financiero y académico que para las públicas.

Actualmente las universidades latinoamericanas se debaten en dos tendencias modernizadoras contradictorias, al menos así lo indican ciertas reformas universitarias operadas en los últimos 25 años, ya que unas van en la dirección de hacerse más científicas, más competitivas, más actualizadas e integradas mundialmente y más elitistas y profesionalizantes, puesto que no les interesan los problemas sociales, lo que las inhabilita para incidir en las necesidades sociales y económicas de las mayorías en sus diferentes países; por otra parte, aquellas que en su intento por cubrir la demanda social de clases medias y, en menor medida, de las bajas, así como por las metas de superordenación que están definiendo estas instituciones, las conduce a reestructurar sus procesos educativo-pedagógicos para hacer frente a problemas socioeconómicos y culturales, redefiniendo sus procesos de investigación científico-técnica y sus formas organizacionales como condiciones impostergables para integrarse mundialmente. Se inspiraron en las universidades norteamericanas para sobreponer estructuras ajenas a las tradicionales.

La modalidad norteamericana muestra el predominio de los patronatos y los administradores sobre la autoridad de los académicos, fomentando el desarrollo de una burocracia descentralizada. Por su parte, el modelo británico de autoridad combina los gremios académicos y una modesta influencia de los patronatos y administradores institucionales, aunque ha evolucionado con el paso del tiempo a un sistema cada vez más parecido al europeo continental donde se enfrentan los intereses de los profesores y la burocracia estatal.<sup>53</sup>

En el presente siglo el triunfo del neoliberalismo en la educación es un hecho, en tanto ha logrado si no derrotar a sustentantes y paradigmas relacionados con el cambio social, si ha hecho por lo menos que pierdan su identidad o confundan identidades las propias universidades, al menos así ha sido el caso respecto al educacionismo liberal y al educacionismo desarrollista.

El neoliberalismo ha asentado fuertes golpes –vía el discurso de la masificación y de la calidad– a ciertas universidades populares que se habían constituido en algunos países latinoamericanos. Este discurso entraña una falacia porque no deja de ser arbitrario el criterio que define la masificación, ya que, según la UNESCO, la universidad de masas se distingue de la de élite y de la universal por cuanto sólo absorbe del 35 a 49% de la demanda, mientras que la de élite lo hace en menos del 10% y la universal más del 50%.

Sin bien se ha impuesto el término de masificación, está aún lejos de ser universal, más bien hay tendencias hacia la elitización, pero sobre todo, hay que entender por masificación a aquel proceso de enseñanza-aprendizaje en el que disminuye la relación directa maestro-alumno y se sustituye por cualquier

---

<sup>52</sup> Burton R. Clark le llama a este fenómeno “diversificación”. Véase su obra *“El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica”*, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM-Azcapotzalco, México, 1991.

<sup>53</sup> Burton R., Clark, op. cit. p. 188.

intermediación y que se relaciona directamente con las técnicas didácticas y las horas-clase.

El escenario montado por el liberalismo conservador a llegado a las universidades latinoamericanas para que funcionen como fábricas de diplomas;<sup>54</sup> que las fuentes financieras provengan del mercado y que se generalice el cobro de matrículas, privatizándolas, como es la opinión de Friedman;<sup>55</sup> “Nuestras universidades públicas —declara el XXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología— se han visto sometidas a restricciones presupuestarias, a modelos tecnocráticos y de desarticulación de la investigación, la docencia y la difusión, la evaluación basada en criterios productivistas y eficientistas atenta contra la producción de un conocimiento creativo y con responsabilidad social, ya que impone normas de rentabilidad que son ajenas e inadecuadas para la actividad docente y de investigación.”<sup>56</sup>

Esta situación es la que empuja a las universidades a diversificar la oferta, a establecer programas de corta duración; a la búsqueda de generar recursos propios a partir de la venta de servicios o la promoción de centros de producción disfrazados en algunos casos, abiertos en otros, y a introducir la racionalidad empresarial; lo que también conlleva a introducir programas académicos emergentes y nuevas estructuras organizativas, con lo cual surge un problema de funcionalidad que podría tener un efecto paralizante.

Con todo, el triunfo del neoliberalismo será fugaz, por cuanto no ha sido capaz de resolver problemas endémicos de nuestras sociedades, porque en los centros escolares se continúan abriendo horizontes de conocimiento que propician la solución de graves problemas sociales y porque las brechas existentes en todos los países (crecimiento económico con crecimiento del desempleo), cuestionan el evangelio de la competitividad y a la trinidad de la privatización, la desregulación y la liberalización.

El catecismo neoliberal está basado en la exclusividad de las políticas que aseguran la estabilidad macroeconómica bajo un enfoque puramente monetarista, la indiscriminada y subordinada apertura al exterior, la liberación y desregulación de las actividades económicas, el despojo al Estado de sus funciones de rectoría del rumbo económico-social, la privatización de bienes, empresas y funciones estatales, en particular a favor de las transnacionales y del pequeño grupo de empresarios nacionales asociados a aquellas, la realización de profundas reformas tributarias regresivas y antipopulares, etc.

---

<sup>54</sup> Bunge, Mario: “*Los siete pecados capitales de nuestra universidad y cómo redimirlos*”, en Di Prisco y Wagner (comp.). “Investigación y Docencia en las Universidades”, Interciencia/Fondo Editorial Acta Científica Venezolana, Caracas, 1990.

<sup>55</sup> Dice Milton Friedman: “Nuestra educación es un desastre. Durante los últimos años hemos gastado más y más en educación, mientras que los resultados empeoran... Si una empresa privada fracasa, como el capital proviene del bolsillo de sus dueños, la única opción que le queda es cerrar. Si una empresa pública fracasa, siempre puede argumentar que el problema se debe a que el gobierno no le ha dado suficientes fondos. Y ella si puede recurrir al bolsillo de los contribuyentes. Por esto, opino que *la solución fundamental es privatizar la educación*.” en Búsqueda, Noviembre de 1991, citado por Szttern en “*El legado cordobés y la universidad del futuro*”, Montevideo, 1998.

<sup>56</sup> “*Declaración final*”, de el XXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, reunido en Sao Paulo, Brasil, del 31 de agosto al 5 de septiembre de 1997 (mimeo).



Es preciso tomar en cuenta los procesos de discontinuidad y de ruptura que están modificando radicalmente el escenario de operaciones de las universidades y que está conduciendo a que éstas diseñen y adopten estrategias completamente diferentes.

Respecto al escenario del "mundo llegado a ser mercado" o globalizado, que implica el surgimiento de instituciones internacionales, una de las vías privilegiadas está siendo la infotelemática entre las universidades. En Estados Unidos, por ejemplo, la vía para que las telecomunicaciones se integrasen más profundamente en el corazón de la economía global a pasado primero por la utilización de nuevos medios tecnológicos por las universidades, las que a pesar de la amplia descentralización han ido integrándose ellas mismas.

Por otra parte, al haberse realizado la Conferencia Mundial de Educación Superior en París, en octubre de 1998, en la que se trató, entre otras, la cuestión de la globalización, se decidió hacer una reunión iberoamericana para realizar una interpretación desde este hemisferio de la conclusión de París y, sobre esa base, programar acciones futuras como respuesta a esa iniciativa. Habrán de discutirse y acordarse, eventualmente, temas sobre sistemas de acreditación común, carreras de posgrado con titulación compartida e intercambio académico-científico entre universidades de Latinoamérica y Europa.

Al escenario de la incoherencia global puede vérselo desde una perspectiva positiva y otra catastrófica, en el primer caso si se le ve desde la Teoría del Caos, en tanto que se trata como una forma superior de orden o como de un vacío del que puede emerger algo, dicho vacío se encuentra en muchos sistemas educativos superiores de América Latina por cuanto su desarrollo no ha sido articulado por la heterogeneidad de la demanda, por la falta de coordinación entre instituciones, por la duplicidad de carreras, programas y proyectos, etc.,<sup>57</sup> Por otra parte, puede ser catastrófico en la medida en que continúe la agudización de las diferencias sociales en donde se deja a la universidad y a la sociedad expuesta a las leyes de libre mercado, "sin restricciones ni controles", y donde lo que importa en el ser humano es su capacidad de generar ingresos.

Otros signos en el ámbito de los valores son aquellas de conflicto xenofóbicas, racistas, sexistas y hasta intergeneracionales, por ejemplo en la exaltación de la juventud como valor predominante con pautas y valores estandarizados globalmente, lo que se ha dado en llamar la "Generación X" y, a la vejez, "baby boomers", considerados como una desgracia inevitable.

Se puede decir que se imponen dos conceptos: la "globalización" entendida como signo que marca el advenimiento de un mundo regido por nuevos criterios, en el que se aceptan las limitaciones determinadas históricamente así como las causadas de forma natural y en el que entra en juego abierto la inteligencia disponible y el grado de control alcanzado en todas las facetas de la vida humana. Y el de "regionalización", que no necesariamente se contrapone al criterio anterior, pero que asume la perspectiva y los intereses regionales para analizar la problemática mundial, por lo que el término "globalización" configura un nuevo sistema cuyas coordenadas son la integración de circuitos informáticos,

---

<sup>57</sup> Marin Marín, Álvaro; "El análisis de la educación superior en México mediante la Teoría del Caos", pág. en Internet.

financieros, económicos y conceptuales a escala mundial, y el de “regionalización” que soporta o acompaña al de globalización y que sostiene variables intermedias en la trama internacional como respuesta estratégica de sistemas políticos, económicos y académicos que se agrupan en bloques regionales de interés. Ambos conceptos tienen en común su referencia a procesos de interdependencia entre Estados y su marca característica es la incertidumbre de lo internacional y del futuro.

En la política las actividades se ponen al servicio de la política macroeconómica, que implica la eliminación de oportunidades para todos, la apertura indiscriminada o sin restricciones de las fronteras a las mercancías, la subordinación de la complejidad de la hacienda pública al ajuste de las variables macroeconómicas, etc., ello tiene su paralelo en ciertas universidades que están aceptando tal cual las leyes del mercado, puesto que están mercantilizando el saber y lo ponen en oferta al mejor postor. Así, se dan casos de universidades que se ubican en la perspectiva científico-técnica, pero como apéndices de empresas químicas y de la construcción, y que están permitiendo inversiones privadas para la investigación con el objetivo de crear entornos técnicos atractivos para la innovación industrial.

La economía ha entrado en la educación en forma gradual en la medida en que se le ha concebido como inversión; cuando ha sido conveniente ha apoyado a estudiantes, ha financiado proyectos, ha empujado cambios de programas y, finalmente y por lo tanto, quiere dirigir socialmente los cambios que dan forma a sistemas universitarios para que satisfagan a fines empresariales. Es verdad que actualmente se ha revalorizado el sentido económico del saber y de la educación superior y que no es posible evadirse de él; es verdad que ese sentido ha empujado positivamente a la universidad a que confronte los enfoques académicos con soluciones prácticas a problemas. Pero otra cosa es conceptuar la educación superior como variable dependiente de procesos de orden infraestructural que transcurren en el ámbito tecnológico, lo que quiere decir que la universidad no debe ser evaluada solamente en su capacidad de respuesta a las necesidades productivas, a preparar estudiantes para que cubran las exigencias del mercado laboral, sino en función de sus propios valores. “El mundo de la cultura tanto en su aspecto de producción como de circulación tiene una especificidad propia, que no es reducible a determinaciones externas. Especificidad no quiere decir autonomía absoluta, porque la sociedad constituye un todo articulado, no es un conjunto de piezas sueltas sino una unidad de subsistemas interdependientes. El sistema educativo tiene, por así decirlo, tanto el derecho de tomar iniciativas autónomas como el deber de traducir a su propio lenguaje las demandas, exigencias y determinaciones que le llegan del ambiente social.”<sup>58</sup>

También el avance tecnológico está impactando a nuestras sociedades y universidades. La era digital –fue Daniel Bell quien acuñó el término *sociedad informalizada* – como sinónimo de *sociedad post-industrial*, expresa cómo la relación del hombre con el mundo está regida por la digitalización, por el

---

<sup>58</sup> Teni Fanfani, Emilio (comp.): “*Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*”. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1989.

tratamiento numérico de la señal. Una señal sonora o luminosa llega a ser una insignificante serie de números, que se le puede almacenar, transmitir y reproducir indefinidamente, pero también inventar o transformar. En adelante la voz y la mirada, el tiempo y el espacio, el pensamiento y la acción serán digitalizados.

Con azoro nos preguntamos sobre las esperanzas y los temores que experimentan quienes están viviendo los efectos de las nuevas tecnologías o el impacto de estas sobre la sociedad. Por ejemplo, Peter Drahos presenta un cuadro pesimista sobre los efectos de la informática en la sociedad, su tesis central es que la era de la informática se vuelve más feudalista, ya que en ese modo de producción se operó el debilitamiento del Estado, sobre todo en su capacidad protectora del individuo y por la sumisión del siervo al amo de la tierra. Añade que la globalización es un proceso hegemónico en que los principales tomadores de decisión son las potencias mundiales y los negocios internacionales. Para el autor, eso es lo que está sucediendo con la privatización de los medios de comunicación, con la privatización de los negocios internacionales y los derechos patrimoniales sobre conocimientos (patentes sobre nuevas formas de vida, nuevas técnicas de producción, algoritmos, fórmulas químicas, derechos autorales sobre objetos abstractos, sobre datos y procesos, hasta derechos autorales de palabras) en manos de personas y grupos.<sup>59</sup>

En ese mismo sentido, se puede añadir a este escenario catastrófico que el facilitar, agilizar y productivizar los procesos de trabajo provoca un agudo crecimiento del desempleo, incrementándose por tanto, las disparidades sociales. En términos sociológicos diríamos que se polariza aún más la sociedad, llevando consigo mayores iniquidades y desajustes entre los centros rurales y los urbanos, a la vez que se agudizan las diferencias culturales y, sobre todo, se pretende consagrar el saber como elemento de una nueva forma de discriminación.

Nos preguntamos, ¿se instaurará un nuevo colonialismo cibernético? ¿se dará una distancia mayor entre ricos y pobres? porque hay que reconocer con Scardigli, que "la informática nace de una interacción entre el imaginario colectivo del progreso y la estrategia de los actores sociales",<sup>60</sup> por lo que orientada la tecnología, particularmente, la informática puede liberar al trabajo de cadenas oprobiosas y generar nuevas conexiones para que aflore la resistencia activa a través de la producción de nodos, redes, de encriptamiento de la información y desarrollo de softwares para otorgarles potencia, rapidez, captabilidad y facilidad en el uso de los programas, pero sobre todo, inducir la apropiación de códigos por parte de los usuarios. "Se aprecia claramente que las máquinas que imitan al hombre están usurpando todas las facetas de la vida cotidiana y que tales máquinas fuerzan a la gente a comportarse como ellas. Los nuevos dispositivos electrónicos tienen, de hecho, el poder de forzar a la gente a 'comunicarse' con ellos y entre sí, en los términos de la máquina. Todo lo que estructuralmente no se adapte a la lógica de las máquinas es efectivamente 'depurado' de una cultura dominada por el uso de éstas. El comportamiento maquinales de la gente encadenada a la electrónica constituye una degradación de su bienestar y su

---

<sup>59</sup> Drahos, Peter: "*La Sociedad de la Información para el año 2015*", Siglo XXI, 1995.

<sup>60</sup> Scardigli, Víctor: "*La Sociología de la información y de la comunicación*", en *Sociología Contemporánea*, Vigot, Paris, 1993, pág. 559.

dignidad, lo cual, para la gran mayoría y a largo plazo, se ha de tornar intolerable. Las observaciones del efecto degradador de los entornos programados demuestran que en ellos las personas devienen insolentes, impotentes, narcisistas y apolíticas. El proceso político se resquebraja debido a que la gente deja de ser capaz de gobernarse a sí misma; pide ser conducida.<sup>61</sup>

Porque se está imponiendo poderosamente la era digital y desde ahora está impactando a la educación formal en general y a la universitaria en particular, y ya que se están dando cambios vertiginosos en el cúmulo de conocimientos al renovarse en cortos periodos de tiempo, sobre todo a lo que se refiere a las ciencias acumulativas, entiéndase ciencias duras, la educación se centrará más en el *cómo aprender a aprender* que en el dominio específico de cuerpos de conocimiento, los que además, como ya se expresó se vuelven obsoletos rápidamente.

Por eso, casi todas las organizaciones en la sociedad sitúan a la educación en general y a la universitaria en particular en el corazón de sus estrategias y están implicando que los procesos de enseñanza-aprendizaje pongan el énfasis en el manejo ágil de conceptos, en pensar críticamente, en la capacidad expresiva, así como en la preparación o formación de estudiantes para que aprendan de manera independiente a lo largo de la vida.

Por la ciencia matemática se sabe que los perfiles y estilos de aprendizaje de los alumnos son diversos, y hasta hace poco tiempo el profesor universitario con frecuencia utilizaba (y sigue utilizando) métodos didácticos suponiendo que los alumnos tenían un solo perfil. Ahora con el conocimiento de los procesos de aprendizaje, las computadoras personales, con el manejo de texto, sonido, fotos y video es posible diseñar lecciones que respondan a las peculiaridades mentales de los alumnos; eso supone un cambio de función por parte del profesor, ciertamente el propósito de la enseñanza en lo esencial será invariable, pero se requerirá de mentores o profesores que sean motivadores e inspiradores para que los estudiantes investiguen por sí mismos, o bien, tendríamos que empezarnos a cuestionar si es necesaria, aún, la figura del profesor. Ello implica cambios en diversos ordenes: conocimientos más integrados vertical y horizontalmente alrededor de situaciones problema. Desintegración de la ciencia disciplinar como un corpus cerrado, por lo que se requerirá cada vez mayor tras e interdisciplinariedad, con lo que se estará en condiciones de crear nuevas profesiones y nuevos perfiles profesionales.

Con todo, si bien se le demanda a la universidad mayor pertinencia económica y acrecentamiento de su función social, su esencia seguirá siendo la de producir, distribuir, evaluar y legitimar el conocimiento. Esto hará que las universidades descentralicen su gestión administrativa y su curriculum. Entendiendo por descentralización la delegación de autoridad, reservándose al gobierno central la adopción de políticas generales.

---

<sup>61</sup> Ilich, Iván; *“El Silencio es de Todos. La sociedad gestionada mediante computadores”*, en Revista Educación, No. 93, febrero del 2003, págs. 43-53.

## 1.5 La privatización educativa en México.

La transformación de la enseñanza superior en el México de cambio de siglo, puede entenderse como un proceso de construcción de un pacto entre el Estado y los grandes empresarios respecto a qué debe hacerse con la Educación Pública. Esta consiste no sólo en la adopción de ciertas iniciativas que pueden calificarse como privatizadoras, atendiendo a la lógica de valorización del capital y extracción de plusvalía relativa anteriormente expuesta (cobrar cuotas a los estudiantes o abrir los laboratorios universitarios a las empresas).

En la esfera político-social privatización significa que el Estado adopta la clase empresarial como el interlocutor fundamental y prácticamente único respecto a la educación. La privatización es, en ese sentido, sobre todo una cuestión de quienes y cómo toman las decisiones fundamentales sobre el futuro de la enseñanza.

La elección de Vicente Fox a la presidencia de la República ha servido para que aparezca con gran claridad hasta que punto en México ha avanzado ese nuevo pacto. Así, uno de los más fuertes candidatos a secretario de Educación Pública fue durante un buen tiempo una persona que en su currículo personal refleja la figura de los nuevos conductores de la educación. Se trata del doctor Rangel Sostman, ex empleado de Honeywell, integrante del consejo de administración de IBM para América Latina, del World Bank Institute, de Cementos Mexicanos y de Bancomer. Al mismo tiempo él es también rector y presidente del poderoso sistema privado de educación superior que rivaliza en influencia e importancia con las instituciones públicas<sup>62</sup>. A poco de realizadas las elecciones del año 2000, el doctor Rangel Sostman fue nombrado por Vicente Fox como Coordinador del Equipo de Transición en Educación, encargado de elaborar la agenda educativa de la nueva era política mexicana. Sin embargo, tal fue el nivel de críticas que finalmente fue colocado en un puesto distinto y de menor importancia (Instituto de Capacitación Permanente) y posteriormente abandonó el gabinete. Detrás de él quedó, sin embargo, el legado de su intensa instancia en el pre-gabinete: la agenda educativa para el nuevo gobierno, desde el nivel básico al superior, cuyas propuestas centrales claramente reflejan esa peculiar visión de los empresarios sobre la educación. Se pretende, por ejemplo, que las más de 120 mil escuelas de nivel básico que existen en el país y gran parte del millón y medio de trabajadores de la educación queden organizados bajo el sistema industrial de calidad total. Esto no sólo significa multitud de manuales tipo ISO-9000 sino también, más concretamente, que una parte de los recursos para cada escuela dependerá del desempeño y de los planes de mejoría que puedan proponer al gobierno maestros, padres y funcionarios. La primera concreción de ésta iniciativa ha estado, sin embargo, limitada principalmente por problemas presupuestales: las

---

<sup>62</sup> Se trata de un conglomerado universitario de 26 campus que componen el Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Fundado a mediados de los años 50, este sistema depende directamente de uno de los grupos empresariales más poderosos y también más conservadores del país, el llamado Grupo Monterrey (Acero, vidrio, cemento, negocios internacionales).

más de 100 mil escuelas podrán competir, pero sólo 1300 resultarán beneficiadas con un apoyo de 500 dólares al año.

Para la educación media superior y superior se ofrece crear un sistema de becas y prestamos, que, entre otras cosas, tendría como efecto el venir a institucionalizar las cuotas o colegiaturas en la educación pública, un tema todavía sujeto a debate como resultado del conflicto en la UNAM de 1999-2000, y sería también una manera de subsidiar a la educación privada. Habrá legiones de jóvenes que apenas salen de la universidad ya son deudores. Lo más importante sin embargo en la educación superior es que se asume íntegramente una detallada propuesta elaborada por los propios rectores pero que recoge implícitamente la agenda empresarial de la educación superior: convenios con empresas, vinculación de la docencia con los centros de trabajo, financiamiento compartido para instituciones públicas y privadas, etc. Este documento llamado "La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo" fue elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1999.

Propone además, la creación de un Instituto Nacional de Evaluación Educativa que vendría a cobijar las incipientes iniciativas realizadas durante los noventa y llevaría a cabo una evaluación constante de alumnos y maestros en todo el país, con pruebas únicas y estandarizadas, desde preescolar hasta nivel superior para reportar las estadísticas periódicamente. También se prevee la creación de un Instituto de Educación y Capacitación Permanente para quienes se encuentran en el mercado de trabajo y para los que pretenden integrarse a él<sup>63</sup>. Es una manera de generar centros de capacitación para las empresas a cargo de los recursos públicos.

Aparece también la propuesta de un aumento en la matrícula en la educación media superior y superior<sup>64</sup> pero al mismo tiempo se habla de hacerlo en parte importante a través de sistemas de educación virtual (internet, video) y mediante el impulso redoblado a la educación privada. Estas son generalmente de baja calidad y se dedican fundamentalmente a la docencia en áreas técnico-administrativas, pero recibirán así un impulso que hará todavía más destacado su papel en la educación mexicana. En 1990 las instituciones privadas representaban 46.4% del total de 768 escuelas superiores y universidades en el país, en 1998 ya era casi el 60% de un total de 1292<sup>65</sup>.

Finalmente, aunque con menos énfasis, se propone la creación de un sistema de bonos educativos (vouchers) que, si se aplica a todos los niveles escolares convertiría a casi 30 millones de estudiantes en consumidores dentro de un gran mercado educativo de escuelas públicas y privadas. Los bonos representarían además, una eficiente manera de canalizar fondos públicos a la educación privada.

---

<sup>63</sup> Periódico "Crónica", 18 de Septiembre del 2000.

<sup>64</sup> La matrícula actual en la educación media superior (15-18 años) es de cerca de 3 millones, en la educación superior (18-24) poco menos de 2 millones según datos del INEGI.

<sup>65</sup> "La Educación Superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo", ANUIES, 1999, pág. 50.

Por otro lado, la victoria del PAN de centro-derecha y el énfasis de Fox en la enseñanza de valores está generando un gran interés por parte de la Iglesia Católica y ya comienza a hacer propuestas en el terreno educativo.

Desde la perspectiva de las grandes instituciones y empresas internacionales relacionadas con la educación, la mexicana es una educación altamente monopolizada por el Estado, impenetrable, donde no es posible siquiera vender un libro, pues todos los materiales de nivel primaria son gratuitos. Como el petróleo y la electricidad, un ámbito cerrado a los inversionistas extranjeros.

Para el empresariado nacional, el sistema educativo no sólo los excluye sino que resulta además un fracaso en la preparación de la fuerza de trabajo. Es visto como un enorme monstruo anquilosado, con más de un millón y medio de trabajadores dependientes de un solo empleador, 120 mil lugares de trabajo (escuelas), administrados directamente desde el centro y con un gasto enorme, que absorbe cerca del 20% del presupuesto global del gobierno federal. El salón de clase es además, el reino del formalismo, la subordinación y la ineficiencia. Es imposible, dicen los empresarios, que de ahí salga toda la nueva generación de egresados que requiere un país modernizado y en proceso de apertura a la globalización: jóvenes emprendedores, preparados y entusiasmados para el trabajo, responsables y eficientes.

Por eso a principios de los noventa entre los empresarios nacionales existía la profunda convicción de que el gobierno y sus socios, los líderes del sindicato corporativizado y las burocracias universitarias, han fracasado rotundamente durante 80 años, y que se impone la necesidad de un relevo. Un ejemplo de la posición empresarial: "La Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) calificó ayer al sistema educativo nacional como inequitativo, de baja calidad y fuera del contexto de la realidad que vive el país, con deficiente previsión del futuro, visión sexenal, burocratismo y enfoque partidista. Expuso que la falta de un verdadero modelo económico competitivo, que permita a los egresados de las universidades integrarse al tejido productivo, o sea conseguir empleo o iniciar una empresa y con ello elevar sus condiciones de vida, tiene su origen en gran medida en las fallas del actual modelo educativo mexicano".<sup>66</sup>

Así pues, escondido tras el discurso gubernamental de "devolver la educación a la sociedad", "convertir a la educación en un asunto de todos" y sustentados en el dogma de que "la competencia estimula la calidad y la creatividad" se establece con los grandes empresarios un pacto sobre la educación que en sus líneas más generales se expresa en dos grandes compromisos: 1) Impulsar y propiciar una apertura comercial creciente de la educación como parte de la apertura de mercados a la inversión y venta de servicios. Es decir, permitir e impulsar que la educación se convierta crecientemente en un servicio e inversión de índole privada, nacional e internacional. Para ello, se hace necesario reducir o acotar la presencia y crecimiento de la educación pública. 2) Dentro del espacio donde siga actuando la educación pública, se irá diluyendo la frontera que la separa de la privada. Esto significa dar cabida a la participación directa de los empresarios en la conducción de la educación pública y la participación en los beneficios y recursos públicos.

<sup>66</sup> Periódico "La Jornada", 30 de Octubre del 2000, pág. 18.

En el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), expresamente se señalan los límites que deberá tener la acción educativa del Estado. En ese acuerdo comercial existe un artículo en el que primero se tolera que el Estado siga proporcionando los servicios de educación pública, pero condicionado a que no se obstaculice la prestación de servicios educativos privados procedentes de Estados Unidos y Canadá tal como se establece en el mismo acuerdo. Se trata del artículo 1201 que textualmente dice: "Ninguna disposición de este capítulo se interpretará en el sentido de: ...b) Impedir a una parte (país) prestar servicios o llevar a cabo funciones tales como la ejecución de las leyes, servicios de readaptación social, bienestar social, educación pública, capacitación pública, salud y protección de la niñez, cuando se desempeñen de manera que no sea incompatible con este capítulo." Esto significa que cualquier institución o compañía norteamericana que considere que el gobierno mexicano está violando los principios de libre comercio al impartir (como competencia desleal) algún nivel educativo, esta puede demandar al gobierno y llevarlo a las instancias que prevee el mismo tratado para la resolución de controversias. La impartición de educación pública y gratuita queda así eficazmente acotada.

Según el acuerdo, las compañías o instituciones que deseen prestar servicios educativos a través de las fronteras deben recibir un trato igual que los nacionales y no podrá exigírseles siquiera que tengan domicilio en el país. La Pacific Western University, por ejemplo, ofrece ya en México maestrías y doctorados desde Estados Unidos, y el mismo doctor Rangel Sostman anticipaba en su momento el "ingreso masivo de instituciones extranjeras que ofrecerán sus servicios en México dentro de uno o dos años."<sup>67</sup>

El artículo 1210 del TLC estipula que deberán darse facilidades para el ejercicio en México de profesionales de los otros dos países. Es decir, se abre la puerta para que la importación de talento externo pueda convertirse en un recurso que sustituya el esfuerzo nacional por seguir ampliando la educación superior y generar profesionales desde el propio contexto y necesidades propias del país y su diversidad regional y cultural. Este artículo dice: "Con el objeto de garantizar que toda medida que una Parte adopte o mantenga en relación con los requisitos y procedimientos para el otorgamiento de licencias o certificaciones a los nacionales de otra Parte no constituya una barrera innecesaria al comercio, cada una de las Partes procurará garantizar que dichas medidas: a) se sustenten en criterios objetivos y transparentes, tales como la capacidad y aptitud para prestar un servicio; b) no sean más gravosas de lo necesario para asegurar la calidad de un servicio, y c) no constituyan una restricción encubierta a la prestación transfronteriza de un servicio." Como además el TLC plantea el establecimiento de un examen único trinacional para cada carrera profesional, las universidades mexicanas tendrán como punto de referencia el competir con sus contrapartes estadounidenses y canadienses, perdiendo como foco de atención fundamental las necesidades específicas del país.<sup>68</sup>

<sup>67</sup> Periódico "*Crónica*"; 21 de Septiembre del 2000.

<sup>68</sup> Anexo 1210.5 Servicios Profesionales: ...2) Las partes alentarán a los organismos pertinentes en sus respectivos territorios a elaborar normas y criterios mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificados a los prestadores de servicios profesionales, así como a presentar a la Comisión recomendaciones sobre su reconocimiento mutuo.



Un año después de la firma del TLC, en 1993, se expidió una nueva Ley de Inversión Extranjera, de tal manera que por primera vez en la historia de México se incluyó a los "servicios privados de educación, preescolar, primaria, secundaria, media superior y combinados" como un área más de inversión abierta a individuos, instituciones y compañías privadas extranjeras. Ciertamente, no es de los campos más restringidos: para invertir hasta un 49% en una empresa educativa de cualquier tipo un individuo o institución externa no necesita autorización alguna; para invertir hasta un 100% basta solicitar un permiso que se otorga fácilmente. Con esta legislación resulta más difícil para una compañía norteamericana invertir en la industria de juegos artificiales y casinos que en la creación de un sistema privado de educación a nivel nacional.

El TLC obligó también a una modificación de las normas legales que regulan la propiedad intelectual, de tal manera que México debe ceder al mercado comercial un gran número de rubros de la propiedad intelectual que antes eran tipificados como del dominio público y no patentables tales como vegetales, medicinas, fertilizantes, alimentos, etc. Esto impacta directamente en la orientación de los centros de investigación de las universidades públicas ya que ahora están dentro del circuito mercantil. Al pasar a ser patentables prácticamente todas las áreas de investigación que realizaban en pro del interés público, automáticamente quedan ahora colocadas en el mercado privado del conocimiento.

A nivel de la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos hay cambios notorios que afectan sobre todo la educación superior. En efecto, en 1993, el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, envió una propuesta de modificación del artículo tercero. Como resultado se generó un cambio en el texto constitucional que da pie a la interpretación de que la responsabilidad del Estado respecto a la educación sólo se limita a la educación básica. Respecto a los restantes niveles educativos, el texto da pie a la interpretación de que ahora ya sólo le corresponde "promover" y ya no "impartir". El párrafo que se añadió a la constitución dice: "Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria... el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura."

A partir de este párrafo, podemos observar que técnicamente el Estado no imparte ya educación superior (sólo la promueve) y, por lo tanto, se interpreta que a la educación superior no se le aplica tampoco otro párrafo del mismo artículo que dice que "toda la educación que el Estado imparta será gratuita". Al no ser impartida ya por el Estado, se dice, la educación superior no tiene por que ser gratuita.

La firma del TLC y la modificación del artículo tercero constitucional dan pie, también en 1993, a la expedición de la Ley General de Educación. Esta Ley de Educación para todo el país, disminuye la responsabilidad del gobierno federal respecto de la educación básica a través del establecimiento de la

descentralización de la educación básica que significa que su financiamiento y administración pasan formalmente a los estados y municipios.

No es una descentralización, sin embargo, que enfatice el desarrollo de visiones regionales del conocimiento. En el artículo tercero modificado, también queda expresamente a cargo del Presidente de la República y del Secretario de Educación Pública la determinación de los contenidos de los libros de primaria y secundaria a nivel nacional. Este artículo señala que “el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República”, aunque debe tener en cuenta las opiniones de los gobiernos de las entidades federativas y los diversos actores involucrados en la educación.

Despojada de su carácter estrictamente educativo, la descentralización resulta ser más un mecanismo para hacer responsables del financiamiento y administración a las comunidades locales y estatales y facilitar la dispersión de la responsabilidad del Estado. Fiel a esta orientación, la nueva ley establece que las autoridades educativas tendrán como una de sus funciones el obtener financiamiento privado y otorgar premios a los donadores. Exhorta además a los maestros a establecer escuelas privadas<sup>69</sup> y, finalmente, ratifica la existencia legal de las cuotas “voluntarias” que deben pagar los padres de familia a las escuelas públicas gratuitas de nivel básico.

Este proceso permite avanzar directo a las conciencias y convicciones más profundas de las personas la noción de que la educación ya no es un asunto público que interesa a todos, sino una cuestión privada e individual que depende de sus fuerzas y recursos, sobre todo económicos, y de las fuerzas del mercado.

Ya existe legalmente la participación directa de los empresarios en la conducción de la educación pública y la distribución de beneficios y recursos públicos también a las instituciones y entidades educativas privadas.

En 1990, por ejemplo, se firmó un significativo convenio entre la Secretaría de Educación Pública y el sector productivo privado en el que el gobierno se comprometió con los representantes del empresariado nacional a crear un nuevo modelo de institución de educación superior destinado a sustituir a las universidades públicas de investigación, llamadas “tradicionales”, como el modelo básico de la expansión futura de la educación superior. En este sentido dice el Banco Mundial: “El modelo tradicional de universidad europea de investigación con sus programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado para satisfacer las múltiples demandas del desarrollo económico y social ... La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecuen mejor a las necesidades del mercado de trabajo.”<sup>70</sup> En este convenio, entre otras cosas, el gobierno se compromete a impulsar la educación tecnológica, abrir las puertas de

<sup>69</sup> El artículo 33, fracciones XI y XII, establece que las autoridades educativas “promoverán el apoyo de los particulares al financiamiento” y también establece que “concederán reconocimientos y distinciones a quienes contribuyan”. La fracción X habla de “estímulos a las asociaciones civiles y a las cooperativas de maestros que se dediquen a la enseñanza”.

<sup>70</sup> “*La Enseñanza Superior, las lecciones derivadas de la experiencia*”, Banco Mundial, 1997, pág. 31.

los laboratorios y talleres a las empresas y a dar paso a la participación directa de los empresarios en la dirección de estas nuevas instituciones.

De la firma de este acuerdo se crearon 40 de las llamadas Universidades Tecnológicas que imparten carreras cortas de carácter técnico de dos años de duración, cobrando relativamente altas colegiaturas y donde los jóvenes además de estudiar deben trabajar en las empresas vinculadas. En ellas no existe un currículo científico-humanista como aproximación fundamental de las carreras profesionales, ni tampoco un Consejo Universitario integrado por la representación estudiantil, de profesores y funcionarios, sino un Consejo Directivo donde sólo participan empresarios y funcionarios municipales y estatales, con planes y programas de estudio diseñados directamente a partir del proceso productivo de las empresas. Son los mismos empresarios de esas industrias los que toman las decisiones fundamentales sobre qué debe estudiarse, a quién debe admitirse como alumno, cómo evaluar, qué maestros contratar. Pero siguen siendo instituciones públicas. De esta manera, los recursos públicos subsidian lo que en la práctica son programas de capacitación e investigación industrial de un alto y costoso nivel.

En 1992, el entonces secretario de educación pública, y hasta el año 2000 todavía presidente, Ernesto Zedillo, advirtió a los rectores universitarios de la introducción de criterios de eficiencia y competencia para la entrega de recursos públicos. De ese momento en adelante, les dice, deberán competir en productividad y eficiencia con el nivel básico y con las otras instituciones públicas; deberán definir la excelencia en términos de eficiencia, aplicando severos requisitos para los estudiantes en su estadía en las instituciones, deberán medir la pertinencia de sus programas de estudio en términos de su adecuación al proceso productivo.<sup>71</sup>

Este cambio de tono y orientación de los criterios y referencias para el quehacer académico constituye una verdadera privatización de la orientación general de la existencia universitaria y se impulsa a través de programas que combinan la entrega de fondos y la supervisión estrecha del accionar académico con la inclusión de empresarios en cuestiones académicas.

El Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), son los casos más claros. Ofrecen recursos para que los académicos tengan acceso a computadoras, cubículos y libros pero a cambio de una estricta y detallada supervisión que ahora ejerce el gobierno federal sobre las cargas de trabajo de los profesores e investigadores y el cumplimiento de ciertas metas de productividad. Pero, dando un paso más, son programas que obligan a las instituciones a impulsar la participación de empresarios en los exámenes profesionales de ciertas carreras y en la revisión de programas de estudio. Son programas que también mandatan que la contratación de maestros por horas en las instituciones de educación superior se reclute a empleados de nivel medio de las empresas.

Otro claro ejemplo del avance del compromiso de ir borrando la frontera entre lo público y lo privado en la educación superior tiene que ver con la

---

<sup>71</sup> Mendoza Rojas, J.: "De la evaluación a los exámenes nacionales". En Villaseñor, G. "La identidad en la educación superior en México". UNAM. 1997.

recomendación que el Banco Mundial hacía en 1997: "La reestructuración de la educación debe tomar en cuenta dos nuevas realidades en Latinoamérica y el Caribe. La primera es la descentralización, ya que claramente significa responsabilidades diferentes para la Secretaría de Educación Pública. La otra es el importante papel que tiene el sector privado en la educación latinoamericana y la necesidad de que las secretarías de educación públicas se conviertan en sólo Secretarías de Educación. Si no se da esta reorientación los conductores de la educación se quedarán sin un amplio rango de opciones para volver más eficiente el gasto."<sup>72</sup>

Menos de dos años después de esta recomendación en 1999, surge una propuesta similar por parte de la ANUIES. Este organismo, debemos aclarar, agrupa a la mayoría de los rectores de instituciones públicas de educación superior y a muchos de las privadas, y es el lugar donde se establecen los acuerdos entre rectores y gobierno sobre la educación superior. Es importante, pues, que esta asociación presenta como parte central de una detallada propuesta de educación para el siglo XXI, la creación de un "Sistema de Educación Superior (SES)", pero, ya sin el adjetivo de "pública"<sup>73</sup>; un modelo de financiamiento simple, multivariado y sustentado en criterios de desempeño, que garantice objetividad, para la asignación de recursos públicos a las instituciones de educación superior, y favorezca su consolidación e impulse el logro de altos niveles de calidad.

En México, sin embargo, se va mucho más allá de esta tesis. Se plantea que el esquema de conducción pública-privada también se dé en la evaluación mediante la creación de organismos privados donde participa el sector privado educativo, empresarios, académicos y funcionarios públicos.

Con ese fin, desde 1994 se establece el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) que busca institucionalizar por lo menos tres exámenes nacionales únicos. El Examen Nacional Único para el Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I); el Examen Nacional Único para el Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II); el Examen Nacional Único para el Ingreso al Posgrado (EXANI-III) y el Examen General de Egreso de la Licenciatura.

El CENEVAL, es un organismo privado que recibe subsidio del Estado y que cobra entre 20 y 70 dólares por examen. Es un centro donde participan como socios funcionarios y rectores de instituciones públicas, junto con representantes del sector privado educativo. Los exámenes, a su vez son diseñados por su respectivo Consejo Técnico donde participan académicos y autoridades de instituciones públicas y privadas junto con empresarios. Hasta Bill Gates tiene su representante en este centro a través de Microsoft México, así como la IBM. Para hacer más eficiente y rápida la evaluación, se utiliza un examen de 128 preguntas de opción múltiple (en el nivel medio superior que luego es calificado por el lector óptico de una computadora. El número de aciertos que el estudiante obtiene en el examen puede significar una de tres cosas a nivel medio superior: a) Ser asignado a la vía escolar que conduce a la educación superior; b) Ser asignado a una escuela técnica que para todo propósito práctico, escolar y social viene a ser

---

<sup>72</sup> Javed Bruki, Shahid and Perry, Guillermo E.; "The long march: A reform agenda for Latin América and the Caribbean in the next decade": The World Bank, Washington D.C., 1997, pág. 68-69.

<sup>73</sup> ANUIES, op. cit., págs. 179 y subsiguientes.

terminal y c) quedar excluido del derecho a continuar sus estudios en la educación pública (como en el caso de que 9 de cada 10 alumnos fueron rechazados de la UNAM para el ciclo escolar 2000-3).

Para el caso de los egresados de una carrera profesional, alrededor de 300 preguntas de opción múltiple determinan si el evaluado: a) es profesional de excelencia; b) es profesional suficiente o c) es un profesional mediocre. Como el examen está diseñado para ajustarse a una curva estandarizada sólo el 10% resulta ser de excelencia.

Circula, además, la propuesta de una Ley de Profesiones que haría obligatorio un examen cada 5 años para todos los economistas, médicos, ingenieros, abogados, etcétera, hasta el fin de su vida profesional.

## CAPITULO II

### EL CARÁCTER DE CLASE DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

*"La escuela al margen de la vida, al margen de la política, es una mentira y una hipocresía."*

Lenin

Desde la perspectiva crítica de la Economía Política de la Educación, la enseñanza adquiere una orientación política. Debe participar en la formación de la clase revolucionaria.

La educación, como lo señalan Marx y Engels en el "Manifiesto del Partido Comunista", constituye un fenómeno de carácter clasista ya que, desde la perspectiva del Materialismo Histórico, la historia de la sociedad hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases. Así, pues, la historia de las ideas, de la moral, del derecho, etc., constituye la historia de las etapas de estas luchas de clases y sus instrumentos.

No es necesaria una penetración profunda para comprender que con las condiciones de vida de los hombres, con sus relaciones sociales, con su ente social –diría Marx- se transforman también sus representaciones, conceptos y concepciones, en una palabra, su conciencia.

La historia de las ideas demuestra que la producción intelectual se transforma conjuntamente con la material y, las ideas predominantes de una época, han sido siempre las ideas de la clase dominante.

Aquí, la actividad educativa ocupa también un lugar. Desde el punto de vista marxista, se plantean a la burguesía diferentes cuestiones referentes a la defensa comunista en contra del proyecto de proteger la educación de la familia y la escuela frente a la educación social, como, por ejemplo, la interrogante de saber si no está también la educación determinada por la sociedad mediante las relaciones sociales en el marco de las cuales se educa, mediante la intromisión directa o indirecta de la sociedad, facilitando escuelas, universidades, facultades, institutos, colegios, etc..

Vemos, siguiendo a Marx, que los comunistas no han descubierto la acción de la sociedad en la educación sino que sólo cambian su carácter, la arrancan de la influencia de la clase dominante<sup>74</sup> (o por lo menos lo intentan). De este modo, al desenmascarar el carácter de clase de la educación, al descubrir su función política al servicio de la clase dominante, ésta se ve forzada a defender su sistema de enseñanza, destacando sus presuntos valores humanos generales utilizando, como arma principal de esta lucha, la mistificación ideológica; expresa sus ideales de clase, escondiendo sus intereses de clase, como ideales humanos generales y, en consecuencia, presenta el ataque comunista a la educación burguesa como un ataque a la educación en general. "Todas las objeciones -leemos en el Manifiesto- dirigidas contra el modo de producción y apropiación comunista de los productos materiales, se extiende al mismo tiempo a la apropiación y producción de los

---

<sup>74</sup> Marx, K. y F. Engels: "*Manifiesto del Partido Comunista*" en Obras Escogidas, Editorial Progreso, Moscú, tomo I pág. 47.

productos intelectuales. Del mismo modo que para el burgués la supresión de la propiedad clasista representa la destrucción de la producción misma, la supresión de la enseñanza clasista se identifica con la supresión de la enseñanza en general.<sup>75</sup>

Aquí vemos cómo la educación verdaderamente científica debe ser capaz de analizar la actividad educadora con el método del Materialismo Histórico. Debe desechar las ilusiones de que en una época determinada las exigencias educativas planteadas eran una emanación de "ideas sagradas", incomprensibles ideas del bien, de la justicia, la libertad, etc. Debe situarse en contra de las concepciones educativas de las clases dominantes defendiendo una nueva concepción educativa de las clases revolucionarias, esto es, debe hablarse, en el aula y fuera de ella de revolución. Para esto hay que analizar la situación educativa característica de la época concreta, con el esquema clasista, como hemos pretendido hacerlo en el Capítulo I. Hay que desenmascarar al sistema educativo que presenta una educación para los niños y jóvenes de la clase dominante distinta a la de los niños y jóvenes de la clase oprimida. "La enseñanza cuya pérdida el burgués lamenta es, para la gran mayoría la enseñanza para la máquina".<sup>76</sup> Se debe contar con las nuevas y creadoras fuerzas que surgen en la clase oprimida y a las que el futuro pertenece.

Debemos, pues, revelar la condición clasista de la educación, el carácter de la escuela y las diferentes teorías que la clase dominante desarrolla y organiza y, por otro lado, precisar las necesidades vinculadas con el movimiento de liberación de la clase oprimida y los métodos de la educación.

Una educación de este tipo se salvaguarda con la formulación del carácter histórico de los conceptos, ya que la formación de éstos debe producirse a partir de una realidad cambiante, y así no constituirá un desvío idealista y metafísico de la "esencia" de las cosas, que representa propiamente una hipóstasis de las relaciones sociales existentes hasta nuestros días.

Debemos apartarnos de las ilusorias creencias en la fuerza revolucionaria de la Educación, de la propaganda y del ejemplo que queden al margen del movimiento de liberación de la clase trabajadora. Sólo el continuo desarrollo de las fuerzas productivas, que agudiza las contradicciones de clase y colabora para que los trabajadores sean una clase cada vez más consciente política e ideológicamente, crea las premisas para una acción conducente al derrocamiento de la burguesía y sus lacayos intelectuales.

En estas condiciones, se abren nuevas perspectivas para la educación. En lugar de una educación que apela a la "buena voluntad" y pretende transformar a los hombres y a la sociedad aisladamente de la lucha de clases, surge la educación como una actividad unida a la emancipación de los trabajadores. En opinión de Marx, una educación de este tipo es, por primera vez en la historia, verdaderamente general y humana: "Todos los movimientos hasta el presente han sido movimientos de minorías o al servicio de minorías. El movimiento proletario es el movimiento independiente de la enorme mayoría en interés de la enorme mayoría. El proletariado, la capa inferior de la actual sociedad, no puede

---

<sup>75</sup> Ibidem. pág. 46.

<sup>76</sup> Ibid.

levantarse ni enderezarse sin hacer estallar todo el conjunto de las capas que constituyen la sociedad oficial.<sup>77</sup>

La educación vinculada a la emancipación de los trabajadores constituye una educación verdaderamente humana que crea las premisas para un desarrollo completo. Después de la revolución proletaria surge "en el lugar de la vieja sociedad burguesa con sus clases y antagonismos de clase... una asociación en la que el desarrollo libre de todos es la condición para el desarrollo de todos."<sup>78</sup>

Aquí se muestra la ambigüedad de la educación en la sociedad de clases. Se pone de manifiesto la diferencia entre la educación burguesa en sus múltiples formas (siempre clara apología de la dominación de clase disimulada bajo pretendidos humanitarismos, o llamamientos moralizadores "críticos", pero ineficaces en la práctica como las fórmulas utópicas que, si bien reconocieron el antagonismo de las clases y la eficacia de los elementos que se descomponen en la misma sociedad predominante, no concibieron los factores que determinan el desarrollo social y no concedieron, por parte del proletariado, tarea propia histórica alguna ni movimiento político autónomo alguno) y la educación verdaderamente científica (así como su pedagogía) que se fundamenta en el análisis del proceso histórico y apoya la acción de la clase obrera.

Las tesis fundamentales del marxismo respecto de la educación en el capitalismo se basan en el carácter de clase encubierto por la fraseología ideológica. "La educación, de este modo, se entiende como instrumento de la clase dominante para determinar su carácter adecuadamente a los intereses de clase."<sup>79</sup>

Así, el carácter de clase de la educación burguesa se manifiesta, primeramente, por el hecho de que la educación (supuestamente al servicio de todos los hombres) sólo se concede, en su gran mayoría, a los hijos de las clases acomodadas.

La educación en el capitalismo, constituye un elemento de la jerarquía social burguesa moderna y posmoderna más que un elemento de igualdad social. ¿Qué son los universitarios, licenciados, maestros, doctores e investigadores sino *capitalistas del conocimiento* favorecidos por su pedantesco título de "poseedores del saber"?

Entendemos que la formal libertad política de todos los ciudadanos no es más que algo ilusorio a causa de las reales desigualdades sociales. ¿Cómo podría haber democracia política cuando la economía se acompasa al tono de las oligarquías?

El significado social de la enseñanza en el capitalismo consiste en escoger los representantes de la clase dominante para "altos puestos" y "posiciones estratégicas" dentro del escalafón laboral jerarquizado. Todas estas "concesiones" de la clase dominante, responden a la serie de necesidades económicas que se

---

<sup>77</sup> Ibid. Pág. 42.

<sup>78</sup> Ibid. Pág. 50.

<sup>79</sup> Suchodolski, Bogdan: "*Teoría Marxista de la Educación*", Ed. Grijalbo 1965, quinta edición. México, pág. 121.



originan con la producción a gran escala mecanizada y expresan los nuevos intereses de la burguesía.<sup>80</sup>

La enseñanza del capitalismo tiene la exclusiva tarea de formar fuerzas de trabajo intelectual baratas y no rebasa nunca los límites que los intereses de la producción capitalista exige.

En la Facultad de Economía de la UNAM, por ejemplo, se hace creer a los estudiantes que el conocimiento de "materias instrumentales" (Contabilidad, Análisis de Proyectos Financieros, Mercado de Valores, Dinero y Capitales, etc.) favorecerá su colocación en puestos de trabajo mejor remunerados cuando, en realidad, no hace sino, por un lado, abaratar el "costo social de producción" que significa el otorgamiento de su particular consumo de conocimientos y así menguar el valor de cambio de la mercancía fuerza de trabajo expresado en el salario que como economista reciba; por otro, inhibe el carácter de la emancipación política que debe ejercerse en todo centro de enseñanza pública y popular al conceder menor importancia y rango de segunda clase a contenidos teóricos de factura libertaria como los expuestos en materias borradas de los planes de estudio de los cuales la Geografía Política y Económica, la Epistemología Social Científica, la Sociología y la Ciencia Política son breves exponentes.

La enseñanza de la economía se ha reducido a un juego de variables dentro de modelos más o menos sofisticados. Sin embargo, la valoración de un modelo puede hacerse sobre bases diferentes a las puramente cuantitativas y, en este sentido, el lugar central que han tomado las "tesis neoclásicas" han hecho creer a los estudiantes que esta es la única corriente científica explicada por su carácter axiomático.

La crisis de la formación universitaria en ciencias económicas se refleja en el hecho de que la caída de efectivos ha sido mayor que en otras formaciones aunado a las dificultades de inserción profesional expresadas en el mayor porcentaje de egresados de Economía que se encuentran desempleados lo cual provoca una gran insatisfacción entre numerosos estudiantes.

La enseñanza actual de la Economía lleva a los estudiantes a descubrir solamente mundos imaginarios (modelos), cuya relación con la realidad económica permanece misteriosa y sin justificación. No existe una confrontación seguida con los hechos. Los modelos no contienen a menudo más que un solo agente calificado de *representativo*. En general, la pertinencia de éste

---

<sup>80</sup> "A las oscilaciones de los precios de las mercancías —escribe Marx— en general les corresponden las oscilaciones del salario. Pero, dentro de estas oscilaciones, el tiempo de trabajo se hallará determinado por el costo de producción, por el tiempo de trabajo necesario para producir esta mercancía, que es la fuerza de trabajo. Ahora bien. ¿Cuál es el costo de producción de la fuerza de trabajo? Es lo que cuesta sostener al obrero como tal obrero y educarlo para este oficio. Por tanto, cuanto menos de tiempo de aprendizaje exija un trabajo, menor será el costo de producción del obrero, más bajo el precio de su trabajo, su salario. En las ramas industriales que no exigen apenas tiempo de aprendizaje, bastando con la mera existencia corpórea del obrero, el costo de producción de éste se reduce casi exclusivamente a las mercancías necesarias para que aquél pueda vivir en condiciones de trabajar. Por tanto, aquí el precio de su trabajo estará determinado por el precio de los medios de vida indispensables". Marx, K; "*Trabajo Asalariado y Capital*" en: Obras Escogidas, Ed. Progreso, Moscú, pág.77

procedimiento no se justifica en los cursos. Se describe así una *Economía de Autoproducción* sin intercambio (Economía del Robinson Crusoe) de la cual son descontados los problemas de coordinación y lucha de los agentes económicos. La propia Teoría de Juegos (conjuntos de juegos lógico-matemáticos), la cual debe analizar supuestamente los comportamientos estratégicos de los agentes es *solamente normativa (estudia cómo se comportarían actores racionales) y no positiva (cómo se comportan realmente los actores)*.

Así, por ejemplo, los jurados de exámenes profesionales y de grado le reprochan a los candidatos que la pertinencia de la elección de los instrumentos de análisis y del tipo de modelo adoptado en relación con el problema abordado, está insuficientemente justificada y es muchas veces muy discutible. Una grieta sensible se crea por ese hecho entre los resultados inferidos por una serie de demostraciones –rigurosas muchas veces en el plano formal-, y la comprensión que el autor y su lector esperan adquirir sobre el problema estudiado.

Existe, además, un severo dogmatismo resultado de la ausencia de la confrontación con los hechos lo que hace que la teoría se desarrolle de manera totalmente esotérica, sin discusión. No es presentando una yuxtaposición de modelos que supuestamente deben constituir la *ciencia* o la *verdad económica* como se permite al estudiante desarrollar su propia reflexión. No se trata de prohibir tal o cual procedimiento sino de demandar el fin de ese dogmatismo que impone el estudio de paradigmas desconectados de toda confrontación con la realidad.

Lo que la enseñanza burguesa busca es que los estudiantes de Economía sean “operacionales” profesionalmente. Así, si la teoría se separa de manera legítima en un primer momento de las contingencias, raramente efectúa el necesario regreso a los hechos. La parte empírica se hace inexistente. El desfase de la enseñanza en relación con las realidades concretas plantea un problema de adaptación para los que desean servir al sistema. Hay un desfase entre la complejidad extrema de los fenómenos y las herramientas y métodos de que se disponen para interpretarlos.

Por su parte, el uso instrumental de las matemáticas parece necesario, pero el recurso de la formalización matemática, cuando ya no es un instrumento, sino que se convierte en un fin en sí mismo, conduce a una verdadera esquizofrenia en relación con el mundo real. La formalización permite construir fácilmente ejercicios, hacer trabajar modelos en los cuales lo importante es encontrar “el buen resultado” (el resultado lógico en relación con las hipótesis de partida). Esto facilita la calificación y la selección con una cobertura de “cientificidad”. “Si la virtuosidad matemática del economista puede ser saludada a veces como la de un artista frente a su obra, en nada constituye la seguridad de una respuesta satisfactoria frente a la gravedad de las cuestiones sociales que están en juego.”<sup>81</sup> Ya no queremos hacer como que estudiamos esa ciencia autista que nos intentan imponer. Es importante el pluralismo de enfoques en economía, adaptado a la complejidad de los objetos y a la incertidumbre que domina a la mayor parte de las grandes cuestiones en esta ciencia.

---

<sup>81</sup> De la Vega Navarro, Angel; “*El reciente debate francés sobre la enseñanza de la Economía*”. Economía Informa No. 292. UNAM, México, Noviembre del 2000, pág. 58.

La ficción de un agente representativo racional, la importancia acordada a la noción de equilibrio, la idea de que en lo esencial el mercado regulado por los precios constituye la instancia principal –si no la única- de ajuste de los comportamientos, todos ellos son principios de análisis que fundan una estrategia de inversión cuya eficacia y pertinencia no son evidentes y que no han sido de ninguna manera verificados. Es pues necesario hacer un llamado sobre la manera de proceder científicamente en Economía. Hay que juzgar el valor de la teoría, no a través de su conformidad con la realidad, sino a través del origen social o de las intenciones políticas que se adjudican a quienes la enuncian. Debemos tener en claro hasta dónde llegan los artilugios de la teoría económica burguesa y hasta dónde sus aberraciones.<sup>82</sup>

La cosa es clara. En aras del salario, se prefiere la subordinación práctica y teórica de la enseñanza burguesa (falazmente engeñada con la idea de progreso) que la emancipación política e ideológica correspondiente a una verdadera toma de conciencia sobre sí mismo y sobre la realidad. ¿Por qué? Porque hemos aprendido, gracias a nuestros gentiles padres y maestros (en la familia, en la escuela, en la fábrica, en la oficina o el puesto de tianguis) que las ideas de nuestro cerebro determinan nuestra realidad concreta cuando, verdaderamente, ocurre lo contrario: *El ser determina la conciencia*. Se nos vende la idea de que podemos ser lo que creamos ser y no lo que realmente somos. Aquí nace el antagonismo de la enseñanza bajo el capitalismo: “El hombre de ciencia –escribe Marx- y el obrero productivo están completamente separados; y la ciencia, en lugar de aumentar las fuerzas productivas en manos del obrero y sacar provecho de ellas, está casi en todas partes dirigida contra él. Saber, se convierte en un instrumento que puede separarse del trabajo o incluso oponérsele.”<sup>83</sup> Y ¿Qué son los estudiantes sino el proletariado del saber? Todo el conflicto de clases de la sociedad capitalista tiene su expresión institucional (otra más) en el aula. Su solución, ridículamente se reduce a encontrar un punto de equilibrio de las ecuaciones:

---

<sup>82</sup> Aberraciones de la Teoría Económica Neoclásica hay muchas. En un libro de microeconomía ampliamente difundido en la Facultad observamos lo siguiente: “Se ha aplicado el análisis de preferencias reveladas (interpretación de la Teoría del Consumidor en la cual se determinan las preferencias al observar las decisiones que los consumidores toman) al estudio del comportamiento animal. Al cambiar el medio ambiente en el que vive un animal, se puede probar si las elecciones de consumo que hace el animal son consistentes con la teoría del consumidor. En un estudio de ratas se varió el ‘precio’ de diferentes alimentos de acuerdo al número de veces que las ratas tenían que presionar una palanca para extraer los alimentos. El comportamiento de las ratas fue consistente con la teoría del consumidor. Se mostró que tenían elasticidades precio relativamente bajas para los alimentos esenciales y elasticidades más altas para los no esenciales. (John H. Kagel, Raymond C. Battalio, Howard Rachlin y Leonard Green, “Demand Curves for Animal Consumers”, Quarterly Journal Of Economics 96, febrero de 1981, págs. 1-15.)”. Cita tomada del libro “Microeconomía” de R. S. Pindyck, México. Limusa. 1996, pág. 93.

Esta forma de interpretar los fenómenos económicos nos parece, por decir lo menos, absurda. Así, si a un hombre se le diese veneno por ratas y aquél muriera, la Teoría Neoclásica concluiría que el hombre no era hombre, sino rata.

<sup>83</sup> Marx, K: “*El Capital*” tomo I, capítulo XII. Ed. FCE.

Profesorado = Propiedad privada del saber

Alumnado = Proletariado del conocimiento con diplomados en crematística

Pero, aquí el absurdo, el equilibrio no es más que una ilusión momentánea, pasajera, fugaz y, por lo tanto, sólo un producto de esas filigranas de leguleyos resueltas en las elucubraciones de los pedantes aprendices y filisteos de la Teoría Económica Burguesa quienes convierten a la educación capitalista en una garantía de la futura mejora de los hombres, mejora que en realidad no pueden asegurar en absoluto porque el mal lo constituyen las relaciones sociales predominantes y no los hombres. En la sociedad clasista antagonica, las relaciones mutuas entre los hombres no son relaciones de individuos con individuos, sino del obrero con el capitalista, del arrendatario con el terrateniente, del esposo con la esposa, del sacerdote con el creyente, del maestro con el alumno. Por ello, debèn cambiar no sólo los hombres, sino principalmente las relaciones sociales de producción y las instituciones que emanan de ellas.

Además, reducir toda mejora en las condiciones de vida por la educación es demasiado simplista. El obrero no ve en la falta de educación la ley de su comportamiento, sino de los hechos reales que le sitúan dentro del pauperismo. Más aún, los estudiantes no van a la Universidad para liberarse del yugo del sometimiento social que el capitalismo impone a todos niveles sino ¡que lástima! para asistir a clases de domesticación que legitimen su condición de siervo del sistema.

Por ello, ¡hay que sublevarse!; parafrasear continuamente la sentencia nietzscheana de: cuando vayas con el maestro, el cura, el policía, el patrón, no olvides el látigo.

Trasladar todos los problemas económicos, políticos y sociales al terreno de la formación de "capital humano" es una actitud evidentemente burguesa, esto es, hipócrita. Estos problemas sólo en la lucha social y política pueden resolverse. Habría que seguir el ejemplo del nazareno y "hablar no de paz, sino de guerra... traer, no la unión sino la espada que divide".<sup>84</sup>

Pero también nos encontramos ante idealistas prestos al sacrificio como el cordero de Abraham; ingenuos que no comprenden el encubrimiento de "barniz cultural" superpuesto sobre el cual se esconde la acumulación de privilegios resultado de "saber más" y, por consiguiente, "tener más" para "ser más" que los demás. ¿Quién diseñó los parámetros? Obviamente, la clase que se sirve de ellos: la burguesía.

Descubrimos, pues, la contradicción fundamental del sistema de enseñanza capitalista a la luz del perfil crítico de la Economía Política de la Educación: *Por un lado, los intereses de la burguesía fuerzan a una limitación de la educación de las clases oprimidas negando su acceso a los centros de enseñanza y saber y, por otro, esos mismos intereses de clase exigen una cierta elevación del nivel educativo de las fuerzas productivas para no interrumpir el proceso de valorización del capital.*

---

<sup>84</sup> Evangelio según Mateo, *La Biblia*, Cap. 10 vers. 34.

La burguesía es forzada a ocuparse de la educación de mano de obra calificada en la medida que le dictan su ambición y el deseo de mayores ganancias. Aunque, también, existe otro momento de la educación burguesa como lo es su carácter imperialista. Basta desviar la mirada hacia los países dominantes donde la educación y el sistema de enseñanza adoptan formas respetables y compararlos con los países sometidos a su control político y económico donde se manifiestan en toda su desnudez la crueldad y la hipocresía vinculada a la civilización burguesa que trata de destruir los intereses comunes indígenas, desarraigando y rebajando todo cuanto en el orden social indígena es importante y trascendental.

Este carácter imperialista de la educación está vinculado a la aspiración de sumergir a la población indígena en la superstición, la ignorancia y el miedo frente a las actuales condiciones de vida impuestas por la Globalización.

Estos "capitalistas de la fuerza de trabajo mundial" consideran que "la jornada abarca las 24 horas del día, descontando únicamente las pocas horas de descanso, sin las cuales la fuerza de trabajo se negaría en absoluto a funcionar. Nos encontramos, en primer lugar, con la verdad, harto fácil de comprender, de que el obrero no es, desde que nace hasta que muere, más que fuerza de trabajo; por tanto, todo su tiempo disponible es, por obra de la naturaleza y por obra del derecho, tiempo de trabajo y pertenece, como es lógico, al capital para su incrementación. "Tiempo para formarse una cultura humana, para perfeccionarse espiritualmente, para cumplir las funciones sociales del hombre, para el trato social, para el libre juego de las fuerzas físicas y espirituales de la vida humana, incluso para santificar el Domingo –aún en la tierra de los santurrones, adoradores del precepto dominical-: todo una pura pamema."<sup>85</sup> Lo anterior patentiza el carácter hipócrita y superficial del sistema de enseñanza que emana del modo capitalista de producción.

## 2.1 Fundamentación filosófica de la Educación Burguesa

Pero, hagamos un breve paréntesis y analicemos de qué "estado mental" nace toda esta bazofia que da a la Educación Burguesa su mencionado carácter, esto es, veamos críticamente los fundamentos filosóficos de la mistificación capitalista.

Aquí, es necesario señalar que la importancia de los análisis de Marx reside en el hecho de que pudo comprobar que las abstracciones burguesas correspondían a un determinado periodo histórico en su nacimiento; que son especialmente características del orden burgués capitalista en formación que superaba el orden feudal y que fundamenta la organización social en un hombre abstracto, separado de las concretas relaciones sociales.

Estas visiones ideológicas burguesas se basan en el principio de que la sociedad es una suma mecánica de individuos y en que las leyes de la vida social pueden remitirse a las leyes psicológicas que determinan la función de la psique

---

<sup>85</sup> Marx, K.; "El Capital", tomo I, pág. 275.

individual, esto es, sustentan sus argumentaciones en el principio de que la sociedad es un conjunto específico en el que los individuos simplemente se encuentran en una relación funcional y su psique domina las leyes de esta totalidad social.

En todo caso, nos encontramos ante las teorías individualistas de la enseñanza social que se desarrollaron en la atmósfera del liberalismo político y emplearon argumentos psicológicos, especialmente en la terminología de la psicología del desarrollo (idea de "progreso") influida por la psicología profunda resultando, de ello, el concepto de "Comunidad de la Educación Social", desarrollado en el contexto del fascismo donde se emplean argumentos sociológicos sobre el carácter estructural de los grupos humanos que funcionan estructuralmente como sociedad.

La plataforma de esta interpretación burguesa, fue el principio de que la vida social es una realidad psíquica que descansa en los contactos interhumanos. A partir de esto se desarrollaron diversas teorías del "alma de las masas", del "espíritu comunitario"; desde el propio Durkheim se consideró adecuado analizar los hechos sociales como "cosas", se investigó la moral como un complejo de normas y no como conciencia moral, se concibió a la sociedad como un tipo específico de ser psíquico en el que participa lo psíquico del individuo y del cual se adquieren rasgos humanos y un desarrollo moral y espiritual.

Marx destaca algo totalmente distinto: "La sociedad no se compone de individuos, sino que expresa la suma de las relaciones, dependencias, en que estos individuos se encuentran vinculados mutuamente"<sup>86</sup>. De aquí, Marx se contrapone a la tesis de Proudhon de que la diferencia entre el capital y el trabajo no tiene un carácter social sino individual.<sup>87</sup> Según Marx, no se debe considerar que la sociedad se compone de "hombres", así nada más, en abstracto, porque en realidad se compone de señores y esclavos, de capitalistas y obreros, de maestros y alumnos, de esposos y esposas, de policías y ladrones, etc. Es decir, de individuos determinados concretamente a lo largo de la historia y no de "datos genéticos" como hoy intentan demostrar los "microbiólogos" burgueses que patentan sus descubrimientos a nombre de las grandes compañías transnacionales y sus multimillonarios negocios.

El punto de vista del Materialismo Histórico permite afirmar que la estructura objetiva de la sociedad, que configura las interrelaciones de los individuos entre sí, sus internas contradicciones y vínculos, así como su vida psíquica de un modo específico, constituye el elemento fundamental de la vida social.

La concepción crítica de la Economía Política de la Educación –fundada sobre la concepción marxista de la sociedad– concibe la educación social como iniciación en la concepción de la estructura objetiva (material) de la sociedad, de las leyes que imperan en ella, de sus tendencias evolutivas y preconiza, además, la formación de las capacidades para la actuación en el camino de la lucha por una transformación progresiva (que no progresista) de esta estructura. La creación de rasgos psíquicos, así como la experiencia común con otros hombres, es la consecuencia de estos problemas fundamentales.

---

<sup>86</sup> Marx, K.: "*Grundrisse de la Crítica de la Economía Política*", FCE, pág. 175.

<sup>87</sup> Marx, K.: "*Miseria de la Filosofía*". Ed. Siglo XXI.

Así pues, si la enseñanza tradicional burguesa se ocupa principalmente de la problemática de la formación de la psique, como fundamento del actuar social del individuo, la enseñanza verdaderamente socialista y autogestiva debe ocuparse en primera instancia de las condiciones y tareas de la actividad objetiva de los hombres, para fundamentar en esta interrelación su desarrollo psíquico: Para lograrlo, tendrá que sustentarse en razones de principio autogestivas; en palabras de José Revueltas esto significa "pronunciarse desde el primer momento en contra del criterio de una educación superior reproductora de valores de cambio" ya que "este criterio pragmático y estrecho se sustenta sobre la prioridad que se concede a la satisfacción de las necesidades tecnológicas de la sociedad industrial (así en el capitalismo como en la sociedad socialista estalinizada), con la consiguiente desnaturalización y deshumanización del conocimiento. El valor de cambio más cabalmente deshumanizado que crea la enseñanza tecnológica es el especialista, destinado única y exclusivamente a formar una parte, enajenada en absoluto de sí misma dentro del engranaje industrial. La Autogestión presupone una enseñanza técnica integral, subordinada a los valores humanos del conocimiento en oposición a la destreza y eficacia que constituyen el fin último y único del aprendizaje y adiestramiento técnicos".<sup>88</sup> Este punto nos separa de la educación capitalista que promete la superación de todos los conflictos entre los hombres, de acuerdo con la psicología, mediante una formación temprana de los impulsos elementales.

Diversas corrientes psicoanalíticas (desde Freud hasta Jung) convergen en la interpretación de que ya en los primeros meses de la vida de una persona, incluso antes, se define qué camino tendrá éste en la vida social; opinan que una buena educación, acompañada de un gran amor maternal, permite formar a las jóvenes generaciones de tal modo que se cambie la actual atmósfera de lucha y temor en la sociedad contemporánea, sin tener que transformar para ello la estructura de la sociedad. La educación es, según esta idea, una terapia cuyo éxito persigue demostrar que la transformación social objetiva no es necesaria, dado que los conflictos sociales no serían más que de naturaleza psíquica.

Lo anterior sólo puede ocurrir en las cabecitas almidonadas de los idealistas metafísicos burgueses. Incluso sería válido para la gazmoñería ortodoxa de los economistas o para la "señora" anorgásmica de Las Lomas de Chapultepec que llega al éxtasis leyendo la revista Vanidades, pero de ninguna manera lo sería para una mujer de Ciudad Neza que tiene que vender cacahuates en la estación del metro Pantitlán con todo y el llanto de su pequeño hijo en brazos o el manoseo de ciertos pelafustanes a bordo.

¿Qué respuesta dan a esto los economistas burgueses de la Facultad de Economía de la UNAM y su séquito de palafreneros en la academia y entre los *estudiantes acomodados* dominados por papá y mamá? : "Cada quien tiene sus ideas", "La conciencia determina al ser". Cuán hegelianos nos resultan. Todo está de cabeza, sobre la cabeza.

Permítasenos, sobre esto, una tautología, un absurdo: el aspecto psicológico no es más que un aspecto psicológico, independientemente de si

---

<sup>88</sup> Revueltas, José; "Sobre la Autogestión Académica", en "México 68: juventud y revolución", Editorial Era, México, 1983. 3ª. Edición.

opera con conceptos como "impulso" y "sublimación" o si lo hace con los de "fidelidad" y "sumisión".

La interpretación marxista de la sociedad destruye esta separación entre "individuo", "comunidad" y "naturaleza" al mostrarnos la estructura objetiva de la vida social, su proceso histórico evolutivo y la encarnación de lo psíquico de los hombres en este proceso y en su praxis decisiva históricamente.

De este modo puede ser "curado" eficazmente el individuo, cuando su relación con la sociedad adopta la forma de un conflicto, de una lucha, de una guerra. Se superan, así, muchas teorías erróneas del hombre (utilitaristas, naturalistas, espiritualistas, racionalistas, etc.) que lo concebían como una mónada independiente (Leibniz) o como una pieza de mosaico de la "voluntad de la especie" (Schopenhauer). El hombre no es una esencia acabada que constituye a la sociedad, sino que es ésta la que lo determina y lo forma a través de las relaciones objetivas sociales de los individuos entre sí, que se expresan en el desarrollo de las fuerzas productivas y de la lucha de clases.

Pero Hegel no lo vio de esta manera. Este filósofo se encargó de transformar categorías lógico-abstractas y al propio mundo real concreto, en sujetos. Su idea general era que el contenido concreto, la determinación real de éste, son formales, y la determinación formal completamente abstracta se presenta como el contenido concreto.<sup>89</sup>

Hegel no entendió (como Marx pudo hacerlo) que la División del Trabajo posibilitó a algunos hombres para ocuparse sólo del "pensar" y producir exclusivamente "productos del pensamiento"; que hizo posible la difusión y consolidación de la ilusión perniciosa de que las abstracciones producen objetos concretos. Marx advirtió sobre los peligrosos errores del pensamiento especulativo cargado de fantásticas abstracciones ideales: "Cuando partiendo de las manzanas, peras y fresas reales, me formo la representación general "fruta", y cuando, yendo más allá, me *imagino* que mi *representación abstracta*, "la fruta", obtenida de las frutas reales, es un algo existente fuera de mí, más aún, el verdadero ser de la pera, manzana, etc., explico, especulativamente hablando, "la fruta" como la "sustancia" de la pera, de la manzana, de la almendra, etc. Digo, por tanto, que lo esencial de la pera no es ser pera ni lo esencial de la manzana es ser manzana. Que lo esencial de estas no es su existencia real, apreciable a través de los sentidos, sino el ser abstraído por mí de ellas y a ellas atribuido, el ser de mi representación, o sea "la fruta". Considero al hacerlo así, la manzana, la pera, la almendra, etc., como simples modalidades de la existencia, "modos" de la fruta."<sup>90</sup> Así, se hace de las frutas particulares concretas sólo una forma fenoménica de diversos tipos de fruta; se transforma a los conceptos extraídos de la realidad en *formas de existencia independiente*; se sacrifica la realidad concreta y empírica al valor de una "existencia verdadera". Conceptos como personalidad, inteligencia, necesidad, capacidades, intereses, trabajo, escuela, se convierten de esta manera en esencias ideales que se esconden en los fenómenos concretos.

Toda la Pedagogía (y su enseñanza) burguesa manifiesta este modo de pensar artificioso.

---

<sup>89</sup> Hegel, W. F.: "*La Fenomenología del Espíritu*". Ed. Siglo XXI.

<sup>90</sup> Marx, K. y F. Engels; "*La Sagrada Familia*". Ed. Grijalbo, México, 1962, pág. 122.



¿Qué mecánico podría trabajar con éxito si sólo tuviese conocimientos teóricos sobre la reparación de máquinas, si no supiera la diferencia entre reparar una lavadora y una computadora? ¿Qué economista podría pavonearse de serlo si pensara que las formalizaciones matemáticas de la Teoría Económica son válidas tanto para una economía como la de México y para otra como la de Estados Unidos; si, peor aún, imaginase que esas abstracciones valen lo mismo en el Esclavismo, el Feudalismo, el Capitalismo, el Comunismo o para cualquier otra formación económica precapitalista?

La Educación Burguesa siempre se ha orientado a la generalización más abstracta y, de este modo, ha hecho a un lado el significado de las concretas formas reales en las que los hombres existen en la historia. Esta orientación responde a los intereses de la clase dominante ya que enseña que este orden histórico debe considerarse como “racional”, con “amor, orden y progreso”.<sup>91</sup>

Marx analiza este modo de pensar especulativo más a fondo. “Si la manzana, la pera, la almendra y la fresa no son otra cosa que ‘la sustancia’, ‘la fruta’, cabe preguntarse: ¿Cómo es que ‘la fruta’ se me presenta unas veces como manzana, y otras veces como pera o como almendra; de dónde proviene esta apariencia de variedad, que tan sensiblemente contradice mi intuición especulativa de ‘la unidad’, de ‘la sustancia’, de ‘la fruta’<sup>92</sup>. Pero a esta dificultad artificial que se desprende de las consideraciones metafísicas, Hegel responde con la llamada superación de la abstracción y trata de explicar la realidad empírica como proceso de la realización de posibilidades creadoras espirituales cayendo, sin embargo, en una abstracción más radical. “‘La fruta’ no es ya, por tanto, una unidad carente de contenido, indiferenciada, sino que es la unidad como ‘totalidad’ de las frutas, que forman una ‘serie orgánicamente estructurada’...No debemos, pues, decir ya, como decíamos desde el punto de vista de la sustancia, que la pera es ‘la fruta’, que la manzana, la almendra, etc., es ‘la fruta’, sino que ‘la fruta’ se presenta como pera, como manzana o como almendra, y las diferencias que separan entre sí a la manzana de la almendra o de la pera son precisamente autodistinciones entre ‘la fruta’ misma, que hacen de los frutos específicos otras tantas distintas fases en el proceso de vida de ‘la fruta’ ... Pero la manzanas, las peras, las almendras y las pasas con que volvemos a encontrarnos en el mundo especulativo no son más que seudomanzanas, seudoperas, seudoalmendras y seudopasas, pues son momentos vitales de ‘la fruta’, de este ser intelectual abstracto y, por lo tanto, en sí mismas, seres intelectivos abstractos. Lo que, por consiguiente, nos alegra en la especulación es volver a encontrarnos con todas las frutas reales, pero como frutas dotadas de una significación mística más alta, que brotan del éter de nuestro cerebro, y no del suelo material, que son encarnaciones de ‘la fruta’, del sujeto absoluto.”<sup>93</sup> Así —añade Marx— “El valor de las frutas profanas no consiste ya tampoco, por consiguiente, en sus cualidades naturales, sino en su cualidad especulativa, gracias a la cual ocupa un lugar determinado en el proceso vital ‘de la fruta absoluta’.”<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Lema positivista de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

<sup>92</sup> Marx, K. y F. Engels: “*La Sagrada Familia*”, pág. 122.

<sup>93</sup> *Ibidem*. Págs. 122-124.

<sup>94</sup> *Ibidem* pág. 125.

De esta manera, el filósofo especulativo deja de concebir la "realidad" y comienza a considerarla como realidad sagrada. Este proceso intelectual "se llama, en la terminología especulativa, concebir la *sustancia* como *sujeto*, como *proceso interior*, como *persona absoluta*, concepción que forma el carácter esencial del método hegeliano."<sup>95</sup>

Ahondamos en estas citas para demostrar cómo, dentro del sistema de enseñanza capitalista, se está habituado a concebir la realidad empírica como fases, etapas o formas de la "idea" presentadas en diversos modos estructurados jerárquica y estáticamente. Al respecto, Engels señala lo fraudulento del pensar metafísico revelándonos, en lo particular, como la cuna de la educación burguesa y de los planes y programas de estudio que de ésta surgen, tales como el de la carrera de Economía de la UNAM (sobre esto profundizaremos más adelante): "Para el metafísico, las cosas y sus imágenes en el pensamiento, los conceptos, son objetos de investigación aislados, fijos, rígidos, enfocados uno tras otro, cada cual de por sí, como algo dado y perenne. Piensa sólo en antítesis sin mediatividad posible; para él, una de dos: sí, sí; no, no; porque lo que va más allá de esto, de mal procede."<sup>96</sup> Para él una cosa existe o no existe; un objeto no puede ser al mismo tiempo lo que es y otro distinto. Lo positivo y lo negativo se excluyen en absoluto. La causa y el efecto revisten, asimismo, a sus ojos, la forma de una rígida antítesis. A primera vista, este método discursivo nos parece extraordinariamente razonable, porque es el del llamado 'sentido común'. Pero el mismo sentido común, personaje muy respetable de puertas adentro, entre las cuatro paredes de su casa, vive peripecias verdaderamente maravillosas en cuanto se aventura por los anchos campos de la investigación; y el mito metafísico de pensar, por muy justificado y hasta necesario que sea en muchas zonas del pensamiento, más o menos extensas según la naturaleza del objeto de que se trate, tropieza siempre, tarde o temprano, con una barrera franqueada, la cual se torna en un método unilateral, limitado, abstracto, y se pierde en insolubles contradicciones, pues, absorbido por los objetos concretos, no alcanza a ver su concatenación; preocupado con su existencia, no para mientes en su génesis ni en su caducidad; concentrado en su estatismo, no advierte su dinámica; obsesionado por los árboles, no alcanza a ver el bosque."<sup>97</sup>

Sin embargo, Engels también nos advierte sobre esta interpretación del movimiento por el movimiento mismo, sin describir las leyes internas de ésta mecánica, siendo una concepción del mundo primitiva e ingenua (si bien esencialmente justa) que ya desde los antiguos filósofos griegos se expresaba: "En Heráclito todo es y no es, pues todo fluye, todo se halla sujeto a un proceso constante de transformación, de incesante nacimiento y caducidad. Pero esta concepción, por exactamente que refleje el carácter general del cuadro que nos ofrecen los fenómenos, no basta para explicar los elementos aislados que forman

---

<sup>95</sup> Ibidem.

<sup>96</sup> *La Biblia*; Evangelio de Mateo; cap. 5, vers. 37

<sup>97</sup> Engels, F.: "*Del Socialismo Utopico al Socialismo Cientifico*" en Obras Escogidas, tomo III Ed. Progreso, Moscú, pág. 135.

ese cuadro total; sin conocerlos, la imagen general no adquirirá tampoco un sentido claro.<sup>98</sup>

De todo esto, nos encontramos con que los dos polos de una antítesis son inseparables el uno del otro, penetrándose recíprocamente. “Vemos que la causa y el efecto son representaciones que sólo rigen como tales en su aplicación al caso concreto, pero que, examinando el caso concreto en su concatenación con la imagen total del Universo, se juntan y se diluyen en la idea de una trama universal de acciones y reacciones, en que las causas y los efectos cambian constantemente de sitio y en que lo que ahora y aquí es efecto, adquiere luego o allí carácter de causa y viceversa.”<sup>99</sup>

Con estos aciertos interpretativos el idealismo, como escribió Engels, quedaba desahuciado, sustituyéndolo la concepción materialista de la historia que abría el camino para explicar la conciencia del hombre por su existencia, y no ésta por su conciencia, aunque, a este respecto, finjan demencia los consejeros técnicos de la Facultad de Economía de la UNAM (y sus autoridades) cuando pretenden aprobar, a todas luces, un plan de estudios extremadamente especulativo con miras a satisfacer las exigencias de *especialismo* requeridas por las necesidades del capital para su valorización. Estos monosabios no se han dado cuenta de que “con Hegel termina, en general, la filosofía; de un lado porque en su sistema se resume del modo más grandioso toda la trayectoria filosófica y, de otra parte, porque este filósofo nos traza, aunque sea inconscientemente, el camino para salir de este laberinto de los sistemas hacia el conocimiento positivo y real del mundo.”<sup>100</sup>

De tal suerte, el problema de la relación entre el pensar y el ser, entre el espíritu y la naturaleza (problema supremo de toda la Filosofía y que la gran mayoría de los educadores ignoran o fingen ignorar), queda resuelto. Sólo nos aguarda la sospecha de que los conceptos de “Idea absoluta” de Hegel, de “cosa en sí” (inaprensible) de Kant, y el mismo “cogito ergo sum” de Descartes, no son más que (como toda religión) “extravagancias filosóficas, ideas limitadas e ignorantes del estado de salvajismo”<sup>101</sup> de las cuales viven enamorados los filisteos almidonados que dan cátedra de Teoría Económica y que aprenden de memoria en las poesías de Jaime Sabines o las soporíferas novelas de García Márquez las migajas de cultura filosófica que necesitan. “Estos filisteos —escribe Engels— entienden por materialismo la glotonería y la borrachera, la codicia, el placer de la carne, la vida regalona, el ansia de dinero, la avaricia, la avidez, el afán de lucro y las estafas bursátiles; en una palabra, todos esos vicios sucios a los que él rinde un culto secreto; y por idealismo, la fe en la virtud, en el amor al prójimo y, en general, en un ‘mundo mejor’, de la que baladronea ante los demás y en la que él mismo sólo cree, a lo sumo, mientras atraviesa por esa resaca o postración que sigue a sus excesos ‘materialistas’ habituales, acompañándose con su canción favorita: ¿Qué es el hombre? Mitad bestia, mitad ángel”<sup>102</sup>.

<sup>98</sup> Ibidem, pág. 134.

<sup>99</sup> Ibidem, pág. 136.

<sup>100</sup> Engels, F.: “*Ludwig Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica alemana*” en Obras Escogidas, tomo III pág. 360.

<sup>101</sup> Ibidem, pág. 364.

<sup>102</sup> Ibidem, pág. 372.

Además, se dan el lujo de difundir, de acuerdo con las autoridades y otros decadentes, sentencias como ésta: "Aprende siempre de las mejores personas, de los mejores profesionistas, de los triunfadores. Donde se encuentra la calidad, se encuentran los resultados. ¡Di no al fracaso profesional y al falso compromiso social!"<sup>103</sup>

Así es como los educadores burguesamente católicos de la Facultad de Economía quieren que se piense. ¿Quiénes son y para qué sirven los mejores? ¿Qué sentido tiene ser el mejor en una comunidad estudiantil mayoritariamente de mediocres que opinan de ésta manera? ¿La excelencia de la excrecencia? "La verdad —escribe Engels— es que cada clase y hasta cada profesión tiene su moral propia, que viola siempre que puede hacerlo impunemente, y el amor (ese amor del que tan bien nos hablaba ese pobre anacoreta de Feuerbach) que tiene por misión hermanarlo todo se manifiesta en forma de guerras, de litigios, de procesos, escándalos domésticos, divorcios y en la explotación máxima de los unos por los otros."<sup>104</sup>

Ya no nos infunden respeto las antítesis irreductibles de la vieja metafísica religiosa todavía en boga dentro de las escuelas, las universidades, las familias, los activistas: "No quitemos valor al hecho de que nosotros mismos, espíritus libres, somos ya una transmutación de todos los valores, una declaración viva de guerra y de victoria a todas las viejas ideas de verdadero y no verdadero. Las perspectivas más excelentes son las que se han encontrado más tarde... todos los métodos, todas las premisas de nuestra moderna mentalidad científica tuvieron en contra, durante miles de años, el más profundo desprecio; por ello se estaba excluido del comercio con los hombres *honrados*, se pasaba por *enemigo de Dios*, por despreciador de la verdad, por poseído del Demonio. En calidad de caracteres científicos se era chandala... Está contra nosotros todo el pathos de la humanidad, su concepto de lo que debe ser verdadero, de lo que debe estar al servicio de la verdad; todo imperativo *tú debes* se volvió hasta ahora contra nosotros... nuestros objetos, nuestras prácticas, nuestra manera silenciosa, prudente, desconfiada, todo esto pareció a la humanidad completamente indigno y despreciable. Por último, se podrá demandar equitativamente si no fue un gusto estético el que tuvo a la humanidad en tan larga ceguera; exigía de la verdad un efecto pintoresco; exigía también que el investigador obrase rudamente con los sentidos. Nuestra modestia repugnó durante mucho tiempo su gusto, ¡Oh, cómo adivinaron esos paveznos de Dios!"<sup>105</sup>

¿Quién defiende las condiciones exteriores generales del Capitalismo contra estos "atentados" subversivos? Nada más y nada menos que esa organización creada por la sociedad burguesa para velar por sus intereses llamada Estado. "El Estado moderno —señala Engels—, cualquiera que sea su forma, es una máquina esencialmente capitalista, es el Estado de los capitalistas, el capitalista colectivo ideal. Y cuantas más fuerzas productivas asuma en

---

<sup>103</sup> Este grupo de mentecatos se hace llamar Conciencia Económica Estudiantil.

<sup>104</sup> Engels, F. *Ibidem*, pág. 378-379.

<sup>105</sup> Nietzsche, F.: "*El Anticristo*", Ed. Fontamara, 4ª. Ed. 1999, pág. 28, México.

propiedad, tanto más se convertirá en capitalista colectivo y tanta mayor cantidad de ciudadanos explotará.<sup>106</sup>

Para Bakunin, el Estado, cualquiera que sea la fase de su desarrollo y forma constitutiva "Es la negación más flagrante, cínica y completa de la humanidad. Desintegra la solidaridad universal de todos los hombres sobre la tierra, y sólo los unifica para destruir, conquistar y esclavizar a todo el resto. Sólo toma bajo su protección a sus propios ciudadanos, y sólo reconoce un derecho humano, una humanidad y una civilización dentro de los confines de sus propias fronteras. Puesto que no conoce ningún derecho exterior a sus propios confines, se atribuye con bastante lógica el derecho a tratar con la más feroz falta de humanidad a todas las poblaciones extranjeras que puede saquear, exterminar o subordinar a su voluntad. Si los Estados dan muestra de generosidad o humanidad hacia ellos, no es en absoluto por algún sentido del deber, porque no tiene deberes sino consigo mismo y con aquellos miembros que lo constituyeron por un acto de libre acuerdo, y que o bien continúan formando parte de él sobre la misma base libre o, como sucede a la larga, se han convertido en sus súbditos...La ley suprema del Estado es el incremento de su poder en detrimento de la libertad interna y la justicia externa...Sólo adora a Dios porque él es su propio y exclusivo Dios, la sanción de su poder y de lo que él llama su derecho —el derecho de existir a cualquier precio expandiéndose siempre a costa de otros Estados. Todo cuanto sirva para promover esta meta vale la pena, es legítimo y virtuoso. Todo cuanto la perjudica es criminal. La moralidad del Estado es así la inversión de la justicia y la moralidad humana...El Estado es una colectividad limitada que intenta asumir el lugar de la humanidad y quiere imponerse a ella como una meta suprema, mientras exija que todo lo demás se someta y sea administrado por él."<sup>107</sup>

Baste hasta aquí con lo anterior para inyectarle un poco de jovialidad a esos senectos intoxicados de institucionalismo que hacen creer a sus discípulos que pueden llegar a ser presidentes de la República o secretarios de Estado.

## 2.2 La tecnificación del conocimiento y la especialización de la fuerza de trabajo.

La tesis schopenhaueriana de que a la filosofía seriamente cultivada le vienen muy estrechamente las universidades y todo aquello que en las ciencias esté bajo la tutela del Estado, es esencialmente válida —incluso para la ciencia económica— hoy día en que la profesionalización se dirige de acuerdo a las necesidades del mercado y a la especialización técnica según los dictados del dinero. "La especialización, en tanto es un conocimiento encontrado por otros que sólo ha de

<sup>106</sup> Engels, F.: "*Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico*", op. cit. pág. 153.

<sup>107</sup> Bakunin, M.; "*Escritos de Filosofía Política*", G.P. Maximoff (compilador). Alianza Ed. Madrid. 1978, tomo I. págs. 159-162.

ser aprendido y transmitido, y en tanto no es un momento posible dentro de un proceso complejo y difícil de parcelar sino un final, una meta, es una detención, una muerte, y sirve a la sociedad autoritaria y positivista que lo promueve.”<sup>108</sup>

De lo anterior, deducimos que una parte creciente de las fuerzas de trabajo aplicadas por el capitalismo realiza trabajos improductivos o, propiamente dicho, parasitarios. Estos trabajos requieren de cierta capacidad o, si se quiere, competencia para conferir un estatuto social que, al mismo tiempo que pone de manifiesto su irracionalidad, le asegura una base social bastante amplia (en especial se trata de estratos sociales medios).<sup>109</sup>

Así mismo, las fuerzas productivas de la ciencia y la tecnología, llevan el sello de las relaciones de producción y de la División del Trabajo capitalistas en su orientación, su recorte, su especialización, su práctica e incluso su lenguaje por lo que, podríamos concluir, los trabajadores de la ciencia y la tecnología tienen, en el seno de su función tecno-científica, la tarea de reproducir las condiciones y las formas de dominación del capital sobre el trabajo.

André Gorz cuestiona sobre este punto de la siguiente manera: “ 1) La función de los trabajadores científicos y técnicos ¿está requerida por el propio proceso de producción material, o por la preocupación del capital de dominar y controlar el trabajo vivo de manera de sacarle la máxima cantidad de trabajo adicional? 2) La función de los trabajadores científicos y técnicos ¿se requiere por la búsqueda de las técnicas de producción material más eficaces, o la búsqueda de las técnicas y de la organización del trabajo más eficaces se encuentra en sí misma limitada por –y en contradicción con– la preocupación y la necesidad de garantizar el poder indiscutido del capital por medio de la división jerárquica del “trabajador colectivo”?<sup>110</sup> 3) La definición actual de las calificaciones y competencias ¿está requerida ante todo por la división técnica del trabajo y por consiguiente fundada en datos científicos e ideológicamente neutros, o la definición de las calificaciones y las competencias es ante todo ideológica y social, para prolongar y consolidar la división social del trabajo?”<sup>111</sup> Nosotros consideramos que las disyuntivas planteadas por Gorz son ciertas. En la propia

---

<sup>108</sup> Mayhua, Carlos: “*Universidad: La especialización de la muerte*”, Ediciones Kamasutra, Colectivo Autónomo Magonista, 2002, pág. 8.

<sup>109</sup> Marx llama *productivo* a todo trabajo productor de plusvalía y que, por tanto, contribuye directamente a reproducir los fondos con los que se paga su propia producción (su salario). Llama *improductivo* a todo trabajo, incluso asalariado y opresivo, que no produce plusvalor, aunque sea indispensable para la realización de ésta (vendedores, publicistas, etc.) o a la circulación de capital (empleados de banco) o si crea condiciones de la producción capitalista (investigación y enseñanza, por ejemplo).

<sup>110</sup> Marx entiende por *trabajador colectivo productivo* a aquel trabajador que constituye una capacidad de trabajo socialmente combinada, un trabajador convertido en funcionario real del proceso de trabajo colectivo y por el cual, las diferentes capacidades de trabajo que concurren en la formación de la máquina productiva en su conjunto, participan de manera muy diferente en el proceso inmediato de formación de mercancías o, en el contexto de la educación, de productos. Uno más bien con sus manos, otro más bien con su cabeza. El conjunto de trabajadores, que poseen capacidades de trabajo de valor diferentes, forman la máquina de producción viva de esos productos, del mismo modo que –si se considera el conjunto del proceso de producción– cambian su trabajo contra capital y reproducen el dinero de los capitalistas como capital. Lo propio del Modo Capitalista de Producción es separar los diferentes trabajos, por tanto también los trabajos intelectuales y manuales y atribuirlos a personas diferentes, lo que no impide, en absoluto, que el producto material sea el producto común de esas personas. (Marx, K. *Capítulo Sexto Inédito*).

<sup>111</sup> Gorz, André: “*Ecología y Libertad*”, Editorial Gustavo Gili, Barcelona 1979, pág. 86.

Universidad vemos que los trabajos de investigación científica y tecnológica están sometidos a la organización y a la división del trabajo propias de la industria capitalista; están orientados y “valorados” de manera de producir conocimientos y procedimientos directamente utilizables en los procesos de producción, susceptibles de reducir los costos y asegurar a las firmas un monopolio técnico generador de un sobrebeneficio.<sup>112</sup>

Debido a ello, el desarrollo de las ciencias se fue haciendo más desigual cada día al desarrollarse mucho más de prisa las ciencias susceptibles de ser “capitalizadas” y “revalorizadas” en el proceso de producción, que aquellas que se refieren por ejemplo a la salud y la vivienda públicas, a la transmisión de conocimientos, a la consecución de óptimas condiciones de trabajo y marco de vida, etc.

La innovación científica, manifiesta en la utilización de tecnologías de punta, se lleva a cabo principalmente al nivel del proceso de producción, mediante la introducción de procedimientos y máquinas capaces de aumentar la productividad del trabajo vivo (capital variable) y, por tanto, de reemplazarlo por trabajo muerto (capital fijo); de acelerar la rotación del capital circulante; de producir una misma cantidad de mercancías con una reducida cantidad de trabajo social y, así, en lugar de producir mercancías que evolucionen más lentamente que sus procesos de producción, la industria tiene tendencia a producir mercancías que con frecuencia evolucionan más rápidamente que los procedimientos de producción.

La investigación técnico-científica tiene entonces, como función cada vez más importante, acelerar el deterioro y el “desgaste moral” del producto, sustituirlo por otro producto nuevo para acelerar la rotación del capital y crear nuevas ocasiones de inversión rentable para la masa creciente de beneficios contrarrestando la tendencia a la baja de los índices de ganancia. Por lo tanto, la defensa de los intereses profesionales de trabajadores científicos y técnicos del capitalismo, pone de manifiesto una línea política conservadora y no incita a ninguna politización en profundidad, lleva grabado el sello de la idea que la burguesía se forma de su función y de los fines que les asigna, o que les prohíbe por mediación del sistema en el cual están inmersos. “La tecnología y las ciencias –escribe Gorz- se desenvuelven, en su orientación de conjunto y en sus prioridades, en función de las demandas de la industria y del Estado capitalistas, demandas que no son, evidentemente, del mismo tipo que las de una ‘sociedad liberada’”.<sup>113</sup>

En general, los conocimientos científicos y técnicos no están sólo en gran parte desconectados de las necesidades y de la vida de las mayorías; están también desgajados en especializaciones rigurosas y desentendidos del lenguaje de todo el mundo mediante un cierto esoterismo que los hace prácticamente incomunicables a los no especialistas<sup>114</sup>. El de los trabajadores técnico-científicos

---

<sup>112</sup> Existen múltiples ejemplos sobre los vínculos de la UNAM con la empresa capitalista. Uno de ellos es el programa UNAM-DIVERSA.

<sup>113</sup> Gorz, A. op. cit. pág. 93.

<sup>114</sup> Al respecto, el filósofo austriaco Paul Feyerabend apunta lo siguiente: “Tal y como hoy se conoce, la educación científica tiene este propósito. que consiste en llevar a cabo una simplificación racionalista del proceso ‘ciencia’ mediante una simplificación de los que participan en ella. Para ello se procede del siguiente modo. Primeramente, se define un dominio de investigación. A continuación, el dominio se separa del resto

---

de la historia (la física, por ejemplo, se separa de la metafísica y de la teología) y recibe una 'lógica' propia. Después, una entrenamiento completo en esa lógica condiciona a aquellos que trabajan en el dominio en cuestión para que no puedan enturbiar involuntariamente la pureza (léase la esterilidad) que se ha conseguido. En el entrenamiento, una parte esencial es la inhibición de las intuiciones que pudieran llevar a hacer borrosas las fronteras. La religión de una persona, por ejemplo, o su metafísica o su sentido del humor no deben tener el más ligero contacto con su actividad científica. Su imaginación queda restringida ('Nada es más peligroso para la razón que los vuelos de la imaginación...' David Hume, "*Tratado de la Naturaleza Humana*". FCE, pág. 267) e incluso su lenguaje deja de ser el que le es propio." Y, más adelante señala: "Un especialista es un hombre o una mujer que ha decidido conseguir preeminencia en un campo estrecho a expensas de un desarrollo equilibrado. Ha decidido someterse a sí mismo a estándares que le restringen de muchas maneras, incluidos su estilo al escribir y su manera de hablar, y que se siente dispuesto a vivir lo más en concordancia que pueda con estos estándares mientras esté despierto (siendo esto así, es probable que sus sueños también estén gobernados por estos estándares). No es que sea opuesto a aventurarse ocasionalmente en campos diferentes, a escuchar la música de moda, a adoptar vestimentas de moda (aunque el traje de negocio parece ser su uniforme favorito, en este país y en otros) o a seducir a sus estudiantes. Sin embargo, estas actividades son aberraciones de su vida privada: no tienen relación alguna con lo que está haciendo como experto. La afición por Mozart, o por *Hair* no hará más melodiosa su física ni le dará un mejor ritmo. Ni dará un *affaire* más colorido a su química.

Esta separación de ámbitos tiene consecuencias muy desafortunadas. No sólo las materias especiales están vacías de los ingredientes que hacen una vida humana hermosa y digna de vivirse, sino que estos ingredientes están también empobrecidos, las emociones se hacen romas y descuidadas, tanto como el pensamiento se hace frío e inhumano. En verdad, las partes privadas de la propia existencia sufren mucho más que lo hace la propia capacidad oficial. Cada aspecto del profesionalismo tiene sus perros guardianes; el más ligero cambio, o amenaza de cambio, se examina; se emiten advertencias, y toda la maquinaria de opresión se pone inmediatamente en movimiento con objeto de restaurar el *status quo*. ¿Quién cuida de la calidad de nuestras emociones? ¿Quién vela por aquellas partes de nuestro lenguaje que se supone que mantienen a la gente más unida, que tienen la función de dar confort, comprensión y quizás un poco de crítica personal y de estímulo? No hay encargados de tales cosas. Como resultado, el profesionalismo también sienta plaza en este dominio... se mezclan en el discurso irrelevantes términos técnicos y llenan las frases de ladridos, gruñidos, aullidos y regüeldos antediluvianos. Se levanta un muro entre los escritores y sus lectores, no en virtud de una falta específica de conocimiento, ni porque los escritores no conozcan a sus lectores, sino de la intención, por parte de los autores, de expresarse con arreglo a algún curioso ideal profesional de objetividad. Y este feo, inarticulado e inhumano idioma se hace presente en todas partes y ocupa el lugar de una descripción más simple y directa... no pueden hablar ya de manera directa, su sensibilidad y su talento lingüístico han sido deformados hasta tal extremo, que uno se pregunta si serán siquiera capaces de volver alguna vez a hablar un inglés normal... es la jerga de laboratorio, éste es el lenguaje de la gente que habitualmente maltrata a las ratas, ratones, perros y conejos y anota cuidadosamente los efectos de este mal trato, pero el lenguaje que ellos emplean se aplica ahora también a seres humanos, a seres con los que, no obstante, se simpatiza, o se dice que se simpatiza, y cuyas pretensiones apoyan... ¿No está ya suficientemente claro que los efectos, los miserables efectos, del especialismo son mucho más profundos y mucho más viciados de lo que podría esperarse a primera vista? ¿Que algunos profesionales han perdido incluso la capacidad de hablar de una manera civilizada, que han vuelto a un estado mental más primitivo que un joven de 18 años que es todavía capaz de adaptar su lenguaje a la situación en la que él mismo se encuentra, hablando el lenguaje de la física en su clase de física y un lenguaje completamente diferente con sus amistades en la calle (o en la cama)?... ¿Se está dispuesto a insistir en que el pensamiento que se oculta tras este feo exterior ha permanecido ágil y humano? ¿O más bien debe estar de acuerdo con V. Klemperer y otros que han analizado la deterioración del lenguaje en las sociedades fascistas en que 'las palabras son como pequeñas dosis de arsénico: son ingeridas sin darse cuenta, no parecen tener ningún efecto digno de mención, y sin embargo la venenosa influencia estará ahí al cabo de algún tiempo. Si alguien sustituye con suficiente frecuencia palabras tales como *heroico* y *virtuoso* por *fanático* terminará por creer que sin fanatismo no hay heroísmo ni virtud' (*Die Unbevaeltigte Sprache*, Munich, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1969, pág. 23). De manera semejante el uso frecuente de términos abstractos de disciplinas abstractas en asuntos que tratan de seres humanos obliga a que la gente crea a que el ser humano puede reducirse a unos cuantos procesos asépticos y que cosas como la emoción o el entendimiento son elementos molestos, o, mejor aún, erróneas concepciones pertenecientes a un estadio más primitivo del conocimiento... en su búsqueda de un lenguaje aséptico y estandarizado con una



es un saber cerrado, parcial, destinado a proporcionar soluciones técnicas a problemas formulados en términos técnicos. Bajo el capitalismo, a estos trabajadores se les impide situar su especialización en una perspectiva de conjunto y superarla hacia una cultura técnica y científica capaz de impugnar la falsa universalidad de la ideología burguesa mediante una universalización concreta.

En efecto, el conocimiento científico y tecnológico sigue siendo parcial y se encuentra separado de la vida y la cultura popular general, porque el objeto al cual se refieren -los medios y procesos de producción- están ellos mismos separados y alienados del pueblo. Los saberes relativos a estos medios y procesos de producción, son a su vez saberes alienados y "cosificados", saberes parciales adaptados al trabajo parcial, que los técnicos y los científicos realizan como miembros del "trabajador colectivo productivo". Surge así la autonomización y alienación de los medios de producción y de las fuerzas productivas en su calidad de "poderes extraños", negándose a los trabajadores toda posibilidad de cooperación voluntaria, de comprensión y autodeterminación del proceso de trabajo; es separada la decisión y la concepción de la ejecución, la capacidad de producir conocimientos de la capacidad de determinar el uso que se hará de estos conocimientos. Las ciencias y las técnicas se vuelven contra los trabajadores como medios de explotación y de extorsión de supertrabajo y, aunque los trabajadores técnico-científicos y los obreros se encuentran situados de la misma manera frente al capital, no están situados del mismo modo los unos en relación con los otros. "La relación entre unos y otros, allí donde es directa no es una relación de reciprocidad, sino una relación de jerarquía."<sup>115</sup>

En las industrias de mano de obra, por ejemplo, la función de los trabajadores técnico-científicos es a la vez técnica e ideológica. No sólo están encargados de planificar el proceso de trabajo, de organizarlo y de velar por la conformidad de los productos parciales a las normas técnicas preestablecidas; tienen también por función perpetuar la estructura jerárquica de la empresa y reproducir las relaciones sociales capitalistas, es decir, perpetuar la separación (alienación) de los productores en relación al producto común y al proceso de trabajo.

Hasta hace poco tiempo se consideraba que la división, la especialización y la separación de trabajos las requería no la división capitalista del trabajo sino los imperativos técnicos de la producción en serie dentro de grandes complejos mecanizados. La repetitividad de trabajos se atribuía a la preocupación de racionalizar la división técnica del trabajo que parecía requerir que las parcelas de trabajo repetitivo y no calificado, fueran programadas, vigiladas, cronometradas y

---

ortografía y una puntuación uniformes, con referencias estandarizadas, etc.. los expertos reciben creciente apoyo por parte de los editores. Idiosincrasias de estilo y expresión a las que un observador neutral no presta atención son advertidas con inseguridad por impresores o editores, y se derrocha mucha energía en disputas sobre una frase o sobre la posición de una coma. No parece sino que el lenguaje ha dejado de ser propiedad de escritores y lectores y ha sido adquirido por las casas editoras, de modo que a los autores ya no se les permite expresarse como ellos consideran adecuado ni hacer sus contribuciones al enriquecimiento de la lengua." (Feyerabend, Paul; "Contra el método esquema de una teoría anarquista del conocimiento", Barcelona, Ariel, 1989, pág. 11-12, pp. 129-135).

<sup>115</sup> Ibidem, pág. 97.

coordinadas por técnicos responsables de todo o parte del proceso de trabajo. A su vez, estos técnicos debían poseer conocimientos y competencias más elevados y una autoridad jerárquica.

Algunas explicaciones corrientes, en relación a las interrogantes de por qué el trabajo debe ser dividido en parcelas ínfimas y por qué las tareas rigurosamente especializadas deben ejecutarse por separado, señalan que la especialización rigurosa requiere menos habilidad y un tiempo más breve de formación y que la repetitividad del trabajo permite al trabajador más rapidez y, por lo tanto, aumenta su rendimiento. Empero, investigaciones más actualizadas indican que las técnicas extensivas de producción no han sido la única causa de la división parcelaria del trabajo. La búsqueda de la máxima eficiencia técnica nunca fue la preocupación primordial del patrón capitalista. La industria no se desarrolló sobre la base de técnicas nuevas y más eficaces; al contrario, las técnicas nuevas (mecanización, máquina de vapor) sólo pudieron asentarse a continuación de la concentración de la producción artesanal en las grandes manufacturas. La razón de esta concentración no era la superioridad técnica de los manufactureros, sino la voluntad de los patronos capitalistas para: controlar y vender ellos mismos la producción total de los tejedores que si no estuvieran sometidos a vigilancia en las manufacturas, tendrían tendencia a estafar y vender por su cuenta una parte de la producción; obligar a los tejedores a trabajar más horas y de una manera más intensa de lo que hubieran hecho de seguir siendo dueños de sus herramientas; apropiarse todas las innovaciones técnicas con el fin de sacar partido ellos mismos para obtener el beneficio máximo; finalmente, sobre todo, organizar la producción de manera que los productores inmediatos no puedan prescindir de un patrono capitalista.<sup>116</sup>

Por otro lado —como señala Gorz— “el tipo de control y disciplina que permite obtener del obrero el máximo de sobretrabajo es sólo rara vez compatible con el género de organización del trabajo que permite obtener el máximo de bienes físicos con el mínimo de fatiga humana”.<sup>117</sup> En efecto, la productividad máxima desde el punto de vista del capital no se confunde automáticamente con la eficacia productiva (o productividad física) máxima, las condiciones de la eficacia máxima productiva del trabajo solamente pueden determinarse específicamente por los trabajadores. Supone la participación colectiva voluntaria, su libertad de ajustar y organizar ellos mismos el desenvolvimiento del proceso de trabajo, de modificar e idear sus herramientas; un conjunto de cosas que no son compatibles con el poder de disposición discrecional del patrón capitalista. La productividad máxima, desde el punto de vista del capital, se obtiene mediante la búsqueda de las condiciones que permitan producir la mayor cantidad posible de productos dados con el máximo de energía humana que pueda obtenerse con el mínimo salario.

La noción “progreso técnico” tiene, entonces, un sentido radicalmente diferente para el trabajador que para el capitalista, lo cual nos hace suponer que las técnicas de producción, los modelos de organización y la propia división del trabajo, habrían sido muy diferentes si su finalidad fuera, no la explotación máxima

---

<sup>116</sup> Marglin, Stephen A.: “*Orígenes y funciones de la parcelación de tareas. ¿Para qué sirven los patronos?*” en A. Gorz (ed.) “*Critica de la División del Trabajo*”, Ed. Laia, S.A., Barcelona, 1977.

<sup>117</sup> Gorz, A. op. cit. pág. 100.

y el control jerárquico de la fuerza de trabajo, sino la iniciativa colectiva con miras a proporcionar la máxima efectividad a un mismo esfuerzo de trabajo suprimiendo las barreras jerárquicas, la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual, reajustando autogestivamente las tareas y procesos, promoviendo la redefinición de "perfiles" y "escalafones" profesionales que permitan a todo trabajador enriquecer constantemente sus conocimientos teóricos y prácticos, integrándose la fábrica y la escuela, el trabajo productivo y la adquisición de conocimientos; siendo cada uno, al mismo tiempo, productor, estudiante y, si su aburrimiento se lo exige, maestro; sin que nadie esté condenado a realizar durante toda su vida trabajos monótonos, no calificados y estúpidos.

El trabajo no ha llegado a ser idiota porque los obreros sean idiotas, ni tampoco porque si se consigue que lo sean aumenta la eficacia de un mismo gasto de energía humana (física o intelectual), sino que ha sido necesario lograr que lo fuera debido a que, desde la óptica del capital, no se puede confiar en los obreros, ya que mientras disponen de una mínima parte de poder en su trabajo, se corre el riesgo de que se sirvan de ella contra los que les explotan. "La organización científica del trabajo es, ante todo, la abstracción científica de toda posibilidad de control obrero."<sup>118</sup>

Entendemos, pues, que el trabajo monótono y repetitivo provoca una fatiga mayor y, por tanto, con un mismo desgaste de energía, un rendimiento más bajo que el trabajo complejo que exige, por su parte, un conjunto de facultades intelectuales y manuales. De esta manera, puesto que la finalidad en la producción no es la satisfacción de las necesidades de la mayoría, sino la extorsión de la máxima cantidad de plustrabajo, la producción capitalista no puede contar con la "voluntad de trabajo" de los trabajadores y cuanto más forzadc, idiotizado y predeterminado es su trabajo más se trabaja en realidad en la perpetuación de la división jerárquica del trabajo y de las relaciones capitalistas de producción. "Debido a que las relaciones de trabajo —escribe Gorz— se establecen de entrada sobre un fondo de relaciones antagónicas de clase, la organización jerárquica y el control del trabajo se le aparecen siempre al capital como la condición de toda producción y como una finalidad en si misma".<sup>119</sup>

Por esta razón, todos aquellos que bajo el pretexto de sus conocimientos técnicos o científicos, estén llamados a mejorar el desenvolvimiento de la producción, en realidad son el enemigo inmediato de los obreros. Son los agentes de la descalificación y de la opresión del trabajo manual reducido a ser únicamente manual. Goza de privilegios fiscales, financieros, sociales y culturales importantes. "Su superioridad jerárquica se basa en la superioridad de su saber inútil. Les han enseñado el Cálculo Diferencial, no para que su trabajo fuese más eficaz (o más productivo) que el de un obrero, sino para que llegara a ser superior a los obreros. Y los obreros no habían aprendido el Cálculo Diferencial, no porque fueran demasiado tontos, sino porque estaban destinados a llegar a ser 'culturalmente' -y por lo tanto jerárquicamente- inferiores, fuera cual fuese, por otra parte, su calificación."<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> Ibidem, pág. 105.

<sup>119</sup> Ibidem, pág. 111.

<sup>120</sup> Ibidem, pág. 113.

Los estudiantes universitarios, por ejemplo, han sido condicionados por su formación escolar a no sentirse pertenecientes a la clase obrera, aunque su condición de estudiantes sea resultado del esfuerzo social de los trabajadores. Son, en todo caso, una suerte de obreros mistificados, cuya mistificación está mantenida por sus privilegios jerárquicos. Por lo tanto, debemos impugnar contra esa jerga inútilmente esotérica de estudiantes, especialistas, profesores; rechazar los privilegios sociales y el poder jerárquico que conlleva, en la división del trabajo, el ejercicio profesional de las funciones técnicas e intelectuales; debe establecerse una separación radical entre especialización, profesionalismo y privilegio. "Ninguna necesidad técnica impone la profesionalidad de ciertas competencias y funciones ejercidas, por ejemplo, por ingenieros o educadores; ningún imperativo técnico exige que privilegios de estrato, de poder y de dinero se encuentren ligados a determinadas calificaciones. La existencia de estos privilegios no puede explicarse por la escasez de las calificaciones técnicas o intelectuales y la capacidad de adquirirlas."<sup>121</sup>

Existe, lo sabemos, superabundancia de calificaciones intelectuales hasta el desperdicio. La escasez que subsiste no puede atribuirse a la falta de dotes o a la aptitud por aprender; es el resultado clasista del sistema de enseñanza.

La enseñanza capitalista busca dar a una reducida minoría la sensación de representar una élite; sirve también para reproducir la estratificación jerárquica de las fuerzas de trabajo que exige la división capitalista del mismo. Este resultado se logra por medio de métodos de enseñanza conceptuales y abstractos, que hacen que las calificaciones intelectuales sean, para los hijos de padres poco instruidos, particularmente difíciles de adquirir, a pesar de tener buenas calificaciones escolares que dan derecho a posiciones sociales privilegiadas.

El sistema escolar es, pues, el instrumento clave de la jerarquización social: pretende registrar las diferencias de aptitud y calificación que de hecho provoca.<sup>122</sup> El origen social de la gran mayoría de los estudiantes no ofrece demasiadas oportunidades de llegar a ser otra cosa que asalariados. No se dispone ni de tiempo ni de dinero como para encontrar un empleo apenas finalizados los estudios. Los estudiantes buscan elevarse socialmente pretendiendo un empleo que los ubique por encima de los obreros, los empleados ordinarios, o los trabajadores de la llamada "Economía Informal" sin tener la oportunidad de acceder a los puestos dirigentes reservados para la oligarquía. Su ambición se realiza sólo en el marco del orden establecido, de su escala de valores y respetando a los poderosos aspirando, ingenuamente, a ser como ellos. Se les transmiten conocimientos especializados aplicables inmediatamente, son entrenados en definir los medios para realizar finalidades predeterminadas sin interrogarse sobre ellas; se les proporciona una cultura subalterna que no afecta a los fines del sentido de las cosas, sino a la aplicación eficaz de los medios dados. Los programas y métodos de la enseñanza burguesa, están expresamente diseñados para desanimar, rechazar y eliminar a la mayoría de los alumnos: hasta cuarenta horas de enseñanza semanal, despacho rápido de los cursos ("semestres" de tres meses), numerosos deberes obligatorios para hacer en casa

---

<sup>121</sup> Ibidem, pág. 116.

<sup>122</sup> Bordieu, Pierre y J. C. Passeron: "*La Reproducción*". Ed. Laia, Barcelona, 1977.

por lo que el estudiante necesita más de veinticuatro horas al día para satisfacer todas las exigencias, disciplina rígida aunque fingida, frecuencia de exámenes, comportamiento autoritario de los profesores (muchos de los cuales incluyen el acoso sexual), se busca la uniformidad de los resultados y del comportamiento de los alumnos. Los mismos estudios impartidos por las distintas academias son un conglomerado de procesos de formación muy diferentes, sin relación entre ellos. No se desarrollan programas coherentes, se trata casi exclusivamente de aprender de memoria unos datos, unas fórmulas y de adquirir la capacidad de asimilar rápidamente conocimientos fragmentarios. La consecuencia: imposibilidad de una comprensión que sobrepase un saber pretendidamente especializado; incapacidad de aprender por uno mismo; carencia total de espíritu crítico, de pensamiento y de capacidad de decisión autónomos, de la facultad de elaborar alternativas por uno mismo. Este tipo de formación inculca al individuo el comportamiento que espera de él la empresa, la oficina, la fábrica o, si se es lo suficientemente necio, otra vez, la escuela. Resultado: un empleado de segunda, acrítico, vaciado en un molde, limitado, capaz de adaptarse rápidamente y de ejecutar lo que le ordenen sus "superiores".

Otro aspecto importante que debemos señalar es el siguiente: Para la reproducción de relaciones sociales jerárquicas, la producción de "fallados", de "residuos escolares" es tan importante como la producción de "titulados", de "exitosos". Una determinada proporción de adolescentes deben convencerse, por el proceso de la selección escolar, de que sólo sirven para los trabajos no calificados o para los que la sociedad burguesa y farisea considera denigrantes. Deben convencerse de que su fracaso escolar no es el fracaso de la escuela tradicional capitalista que los educa, sino la consecuencia de su propia inferioridad individual y social. "Se trata, pues, de una empresa metódica para dividir la clase obrera en capas bien distintas y, a ser posible, separadas, y para persuadir a la capa técnicamente más calificada de que tiene más intereses comunes con las capas medias y privilegiadas que con el proletariado y el campesinado, no se diga ya con las culturas indígenas."<sup>123</sup>

Por otra parte, puesto que (sabido es) el aprendizaje escolar no asegura ni promoción social ni trabajos interesantes y formativos a causa de las crisis recurrentes y las bajas tasas de crecimiento de la economía ¿Por qué se aceptarían métodos de formación disciplinarios, autoritarios y burgueses? "Puesto que la promoción escolar a nada conduce, vale más mandarla a la mierda y mandar a la mierda el sistema e intentar hacer y aprender cosas según el propio deseo."<sup>124</sup>

"Los jóvenes –añade Gorz- han aprendido a considerar a sus profesores como los aliados y los sirvientes de los 'polis' y de los patronos que les maltratarán y les expropiarán. Su resistencia contra la estupidez y la represión escolar prefigura su resistencia contra la organización represiva y la división jerárquica del trabajo (...) La enseñanza y la producción, la formación y el trabajo, han estado separados porque la Teoría y los conocimientos estaban separados en la práctica, el obrero separado de los medios de producción, de la cultura y de la sociedad civil. Por

---

<sup>123</sup> Gorz, A., op. cit., pág 121

<sup>124</sup> Ibidem, pág. 124.

esta razón, en una perspectiva comunista, la reunificación de la educación y de la producción, del trabajo y de la cultura, son una misma exigencia esencial.<sup>125</sup>

### 2.3 La Economía Burguesa de la Educación.

La visión burguesa de la Economía de la Educación constituye, junto con la Economía de la Salud, la parte central de la Ciencia Económica que estudia los recursos humanos relacionándolos con el crecimiento económico, Economía del Trabajo, el Comercio Internacional y las Finanzas Públicas. Admite que las mejoras en la calidad de la fuerza de trabajo pueden tener efectos importantes sobre el desarrollo económico; que los ajustes del mercado de trabajo implican diferentes niveles de empleo y categorías dentro de cada actividad y no simplemente variaciones en los tipos de salario.

Para los economistas burgueses, el tema de estudio queda reducido a dos tipos de consideraciones: Por una parte, el análisis del valor económico de la educación y, por otra parte, al análisis de los aspectos económicos del sistema educativo. La primera se refiere al impacto de la enseñanza sobre la productividad del trabajo, la movilidad ocupacional y la distribución de la renta. La segunda se ocupa de la *eficiencia interna de las escuelas* y de las relaciones entre los costos de la educación y el método de financiación de dichos costos.<sup>126</sup>

“Gran parte del atractivo de la Economía de la Educación —escribe M. Blaug— viene dado por las peculiaridades de la educación cuando ésta es concebida como una industria que absorbe recursos físicos y humanos como cualquier otra; en la mayoría de los países, la totalidad de ésta industria es suministrada y financiada públicamente.”<sup>127</sup>

Para estos economistas, si bien la educación opera como cualquier otra industria, también muestra cierto tipo de “peculiaridades” como es, por ejemplo, el hecho de que los inputs de la industria son adquiridos normalmente en el mercado pero el output no se vende, al menos directamente ya que el ciclo de producción de esta industria es más largo que el de la mayoría de las industrias restantes y consume una fracción relativamente elevada de su propia producción; no se acomete, según ellos, como una actividad maximizadora de beneficios e incluso consideran que no existe evidencia de que maximice cosa alguna<sup>128</sup> por ello, estas características hacen difícil la estimación de la eficacia con la cual los recursos son asignados en la Industria de la Educación y, por lo tanto, se plantea el problema de saber hasta qué punto el mecanismo tradicional de los economistas burgueses es aplicable al funcionamiento de las escuelas y universidades.

El “origen” de la Economía de la Educación puede fijarse desde el discurso pronunciado por Theodore W. Schultz, profesor de Economía de la Universidad de

---

<sup>125</sup> Ibidem, pág. 125-126.

<sup>126</sup> Blaug, Marck; “*Economía de la Educación*”, Ed. Tecnos. Madrid, 1972.

<sup>127</sup> Ibidem, pág. 10.

<sup>128</sup> Ibidem, pág. 10.

Chicago, ante la reunión anual de la American Economic Association en Diciembre de 1960.

Para Schultz, los economistas omiten tratar el tema de la "inversión humana" porque no han tenido en cuenta –según él- la simple verdad de que las personas invierten en sí mismas y que estas inversiones son importantes<sup>129</sup>, así como tampoco ha sido fácil considerar, en el análisis de la productividad marginal, al trabajo como si fuese un conjunto único de habilidades innatas que están totalmente exentas de capital. "Invirtiendo en sí mismos –escribe- los hombre pueden ampliar la esfera de sus posibilidades de elección. Es un camino a través del cual el hombre libre puede aumentar su bienestar."<sup>130</sup>

Esta aseveración contradice la idea de J. S. Mill de que los habitantes de un país no deberían de ser considerados como riqueza, ya que la riqueza sólo existe para el servicio de las personas.<sup>131</sup> Por su parte, Adam Smith incluyó como una parte del capital a todas las facultades productivas, útiles y adquiridas, de todos los habitantes de un país.<sup>132</sup> H. Von Thünen sostuvo que el no aplicar el concepto de capital humano era especialmente pernicioso en caso de guerra pues "en una batalla se sacrificarán cien seres humanos en la plenitud de su vida sin ninguna consideración, con el fin de salvar un arma... el motivo de esto es que la compra de un cañón origina un gasto de fondos públicos, mientras que los seres humanos se obtienen gratuitamente a través de una simple orden de reclutamiento"<sup>133</sup> (estimulante, ¿no es así?).

Irving Fisher presentó un concepto amplio de capital sosteniendo que la ausencia de un mercado de capitales para el trabajo humano no impide el estudio de los servicios obtenidos con la inversión humana como si fuesen capitalizados y muestra los "valiosos" conocimientos que resultan de dicho tratamiento.<sup>134</sup> Alfred Marshall sostuvo que mientras que los seres humanos son incontestablemente capital desde un punto de vista abstracto y matemático, considerarlos como capital en el análisis práctico estaría en desacuerdo con el mecanismo de mercado.<sup>135</sup> Sin embargo, Schultz señala que esta interpretación "clásica" es errónea porque ha visto al trabajo como una capacidad para realizar un trabajo manual que requiera de pocos conocimientos y habilidades, capacidad con la cual están casi igualmente dotados todos los hombres. "Los trabajadores –argumenta- se han convertido en capitalistas, no por la difusión de la propiedad de las acciones de las sociedades, como lo hubiera querido la tradición, sino por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen un valor económico. Estos conocimientos y habilidades son en gran parte el producto de la inversión y, junto con otras inversiones humanas, explican principalmente la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados."<sup>136</sup> En consecuencia, el hecho de que diferencias en las retribuciones –por ejemplo- se correspondan estrechamente con las

---

<sup>129</sup> Schultz, W. T.: "*Investment in Human Capital*", American Economic Review, vol.51, 1961, pág. 1.

<sup>130</sup> Ibidem, pág. 2.

<sup>131</sup> Mill, J. S.: "*Principios de Economía Política*", FCE, México, pág. 8.

<sup>132</sup> Smith, Adam: "*La Riqueza de las Naciones*", FCE.

<sup>133</sup> Thünen, H. Von: "*Der Isolierte Staat*", 3ª Ed., Vol. II, pág. 2, 1875 (citado por Marck Blaug).

<sup>134</sup> Fisher, I.: "*The Nature of Capital and Income*", New York, 1906.

<sup>135</sup> Marshall, A.: "*Principios de Economía*", FCE, págs. 787-788.

<sup>136</sup> Schultz, T. W., op. cit. pag. 3.

diferencias existentes en el grado de educación, indica que lo uno es resultado de lo otro. Para Schultz, las grandes diferencias de ingresos parecen reflejar principalmente las diferencias en salud y educación pero, sobre la lucha de clases, ni una palabra. Esto es, trata de explicar un efecto no por sus causas sino por otras conclusiones que se derivan del mismo origen, a saber, la fragmentación de la sociedad en clases.

En su artículo, Schultz se limita a abordar el concepto de “capital humano” diciendo que la renta de los Estados Unidos ha ido aumentando a una tasa muy superior a la suma conjunta de la tierra, horas de trabajo realizadas y stock de capital reproducible y utilizados para reproducir dicha renta como consecuencia de la experimentación de rendimientos crecientes de escala en la economía norteamericana y a la señal de que el capital humano ha ido aumentando, no sólo en relación al capital convencional, sino también en relación a la propia renta. Explica las variaciones de los salarios reales de los trabajadores no en función de las ganancias capitalistas o los ajustes de la oferta de trabajo sino por el tipo de rendimiento de la inversión realizada en los seres humanos. “El crecimiento observado en la productividad por unidad de trabajo es simplemente una consecuencia de mantener constante la unidad de trabajo a través del tiempo, aunque, de hecho, dicha unidad de trabajo ha ido aumentando como resultado de un constante crecimiento del capital humano por trabajador.”<sup>137</sup>

Schultz va más allá al atribuir el problema del subdesarrollo al hecho de que el capital procedente del exterior, disponible por países de renta baja, se dirige como regla general hacia la formación de bienes de capital fijo, equipo, y algunas veces también hacia existencias, pero generalmente no es disponible para realizar inversiones adicionales en el hombre. Por lo tanto, las capacidades humanas no se sitúan al mismo nivel que el capital físico, y se convierten en factores limitativos del crecimiento económico. Pero, del neoliberalismo globalizador, ni una palabra.

El autor aborda el tema señalando las dimensiones cuantitativas (número de personas, porcentaje de la población económicamente activa, número de horas trabajadas, etc.) ya que sólo considera los componentes cualitativos del fenómeno tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para improvisar lo que él llama el trabajo productivo. Pero de cómo se determinan y que función histórica y social tienen la adquisición de esas habilidades, esos conocimientos y esos atributos, no nos dice nada. Considera que los gastos para mejorar dichas capacidades aumentan también el valor de la productividad del esfuerzo humano y, por ende, producen un tipo de rendimiento positivo. “Aún así, -nos advierte en nota de pie de página- el rendimiento observado puede ser negativo, nulo o positivo, ya que nuestras observaciones se realizan en un mundo donde existen la incertidumbre y conocimientos imperfectos y donde existen ganancias y pérdidas inesperadas y muchísimos errores.”<sup>138</sup>(sic.) De cómo se originan estos errores, tampoco sabe explicarnos algo. Esta forma de razonar es parecida a aquella de los economistas clásicos que Marx criticaba, por dar como un hecho aquello que deberían explicar.

---

<sup>137</sup> Ibid. pág. 7.

<sup>138</sup> Ibid. pág. 8.



Quizás, en este orden de ideas, sería conveniente indagar sobre la interrogante que se plantea para calcular la magnitud de la inversión humana partiendo del amplio debate respecto al problema de la transformación de los valores en precios, pero éste último sería objeto de otro trabajo.<sup>139</sup> Baste aquí con

<sup>139</sup> La Teoría del Valor de Marx no se proponía, como su objetivo, la determinación de los precios del mercado. Marx, a diferencia de los neoclásicos, no tiene como preocupación fundamental la determinación de los precios, sino que está interesado en descubrir y exponer las leyes que presiden el funcionamiento y desarrollo del régimen capitalista de producción. Por eso debe explicar el origen de la plusvalía y, por tanto, del capital, así como la manera a través de la cual los capitales se reparten esa plusvalía. Así surge la categoría de *precio de producción* y su relación con los *precios de mercado*.

La teoría de los precios de Marx no consiste simplemente en sostener que los precios de mercado oscilan en torno (o corresponden) a los precios de producción y que estos están teóricamente y lógicamente determinados por los valores. Esta afirmación sólo es válida bajo las condiciones de libre movilidad de los capitales, y de capitales de tamaño similares, que evidentemente no son las condiciones prevalecientes en el capitalismo contemporáneo. La categoría precio de producción era indispensable para entender la determinación de los precios de mercado y la repartición de la plusvalía de la época concurrencial del sistema capitalista, pero también lo es, como paso necesario, en la época monopólica.

Durante gran parte de su obra, Marx utiliza el supuesto de que los precios de las mercancías corresponden a sus valores o, lo que es igual, que están determinados directamente por la magnitud de sus valores o sea en el tiempo de trabajo socialmente necesario para su producción. En ningún momento llegó a sostener que en el régimen capitalista de producción eso realmente pudiera ocurrir, a no ser por pura casualidad y, además, de manera absolutamente transitoria.

En el capítulo IV, sección segunda del tomo I de "*El Capital*", Marx señala lo siguiente: "La transformación del dinero en capital ha de investigarse a base de las leyes inmanentes al cambio de mercancías, tomando, por tanto, como punto de partida el cambio de equivalentes" (pág. 120, FCE, 1976.) "Esto quiere decir que la creación de capital tiene necesariamente que ser posible aún cuando el precio de las mercancías sea igual a su valor. La creación de capital no puede explicarse por la divergencia entre los precios y los valores de las mercancías. Si los precios difieren realmente de los valores, lo primero que hay que hacer es reducirlos a éstos; es decir, prescindir de esta circunstancia como de un factor fortuito, para enfocar en toda su pureza el fenómeno de la creación del capital sobre la base del cambio de mercancías, sin dejarse extraviar en su observación por circunstancias secundarias, perturbadoras y ajenas al verdadero proceso que se estudia. (...) Esta operación no es, ni mucho menos, una simple operación científica. Las oscilaciones constantes de los precios en el mercado, su alza y su baja, se compensan y nivelan mutuamente, reduciéndose por sí mismas al precio medio como a su ley interior. Esta ley es la que guía, por ejemplo, al comerciante o al industrial, en todas las empresas de cierta duración. El comerciante o el industrial sabe que, enfocando el conjunto a un periodo un poco largo, las mercancías no se venden realmente por encima ni por debajo de su precio medio, sino a este precio. Por tanto, si a él le interesa especular en balde, es decir, sin lucro, tendría necesariamente que plantearse el problema de la creación del capital así: ¿Cómo puede nacer el capital, estando los precios regulados por el precio medio, que tanto vale decir, en última instancia, por el valor de la mercancía? Y digo 'en última instancia', porque los precios medios no coinciden directamente con las magnitudes de valor de las mercancías, como entienden Adam Smith, Ricardo y otros." (Ibidem, nota al pie de página)

Marx descubre que en la sociedad capitalista, el valor adquiere una nueva dimensión social inexistente en otras sociedades: Además de mantener su misma existencia como valor, se transforma en capital. Tal afirmación no significa que, ahora, todo valor sea capital, sólo lo es aquel que circula de manera especial. La forma de circulación que convierte el dinero (expresión de valor) en capital como se sabe, es la siguiente:

$$D - M \xrightarrow{\text{m.p.}} \dots P \dots M' - D'$$

f.t.

donde: m.p.= medios de producción; f. t. = fuerza de trabajo; D' es mayor que D; (D' - D) = incremento en D = plusvalía. De esta manera, el capital es aquel valor que a través de sus metamorfosis, reseñadas en la fórmula anterior, culmina el ciclo incrementándose, autovalorizándose, produciendo una plusvalía, de lo que se deduce

---

que el capital sólo es capital por producir plusvalor. La plusvalía, entonces, que aparece como producto del capital, no es más que el valor producido por el obrero por encima del valor de su propia fuerza de trabajo. Como Marx nos explica, los capitales individuales producen plusvalía en una magnitud proporcional a su parte variable (parte que se destina a pagar el valor de la fuerza de trabajo), pero exigen participar de la plusvalía total producida en la sociedad en proporción a la magnitud total del valor que se compromete como capital, por lo que, sólo en la sociedad como un todo, sólo en el capital total, la plusvalía producida es igual a la apropiada. Marx tiene claro que no se puedan explicar las dos cosas a la vez: La producción y la apropiación de la plusvalía por el capital. Sabe que precisamente eso es así por la divergencia entre los precios de mercado y los valores. La manera a través de la cual un capital individual se apropia de una plusvalía superior a la que produce es vendiendo su mercancía por un precio superior a su propio valor. Pero, sólo gana en la circulación porque hay otro capitalista que pierde, que entrega parte de su posesión al primero. Este, en verdad, no pierde, sólo gana menos de lo que extrajo al obrero: "Huelga detenerse aquí a explicar —escribe Marx— que cuando una mercancía se vende por encima o por debajo de su valor sólo cambia la distribución de las distintas proporciones en que diversas personas se reparten la plusvalía, altera en lo más mínimo ni la magnitud ni la naturaleza de ésta. En el proceso real de la circulación no sólo se operan los cambios estudiados en el libro II, sino que estos cambios coinciden con la concurrencia real, con la compra y venta de mercancías por encima o por debajo de su valor, y así nos encontramos con que la plusvalía realizada por el capitalista individual depende tanto de la mutua especulación entre los diversos capitalistas como de la explotación directa del trabajo." (Marx, op. cit. tomo III, pág. 59) Por lo tanto, para explicar la repartición de la plusvalía, bajo la forma de ganancia, entre distintos capitalistas hace falta determinar los precios de mercado. Sin embargo, estos precios casuales nada nos pueden decir sobre dónde y cómo se produce la plusvalía, al contrario, nos impiden descubrirla. Para explicarla no hay otra manera que eliminar lo que oscurece la investigación, hay que partir del valor y suponer que los precios de mercado corresponden a él. Esa suposición significa, únicamente, considerar que un capital se apropia de toda y de sólo la plusvalía por él producida: o, lo que es lo mismo, hacer la investigación partiendo del capital total de la sociedad, pues, los precios de producción y el valor de las mercancías producidas por el capital total son idénticos de acuerdo con el método de exposición de Marx. Esa es la razón del supuesto de que los precios corresponden o están determinados directamente por los valores.

En el capítulo VIII del tomo III de "El Capital", Marx nos muestra que, suponiendo cuotas de plusvalor y jornadas de trabajo iguales en todas las ramas de la producción, las diversas composiciones orgánicas del capital y las divergencias en cuanto al período de rotación en los capitales medios de las distintas ramas de la producción, determinan la coexistencia de cuotas de ganancia distintas, en el caso de que los precios de mercado correspondan a los valores. De esto podemos ver por qué los capitales individuales se apropian necesariamente de una masa de plusvalía diferente de la que producen. Podemos decir que la existencia de tasas de ganancia especiales distintas deriva de que capitales iguales, en distintas ramas, con composición orgánica de capital diferente, producen masas de plusvalía distintas, proporcionales a la masa de trabajo que movilizan. Capitales distintos, en esas mismas condiciones, movilizan masas de trabajo no proporcionales a su propia magnitud total y, por tanto, producen masas de plusvalor también no proporcionales. Algo también importante es que si hay razón para esperar que, necesariamente, la composición orgánica de capitales en distintas ramas de la producción sea diferente una de la otra. "... No cabe la menor duda —escribe Marx— de que en la realidad, si prescindimos de diferencias accidentales, fortuitas y que se compensan entre sí, la diferencia en cuanto a las cuotas medias de ganancia no existiría ni podría existir en las distintas ramas industriales sin que ello representase la anulación de todo el sistema de producción capitalista." (Ibidem, pág. 160). En resumen, se puede decir que los capitales producen plusvalor en proporción variable y la exigen en proporción a su magnitud total. Para que eso ocurra es necesario que los precios no correspondan a los valores en el régimen de producción capitalista. Marx nos dice que: "Toda la dificultad proviene del hecho de que las mercancías no se cambian simplemente como tales mercancías, sino como productos de capitales que reclaman una participación proporcionada a su magnitud en la masa total de la plusvalía, o participación igual si su magnitud es igual" (Idem, pág. 180.), y, más adelante "El supuesto de que las mercancías de las diversas esferas de producción se venden por sus valores sólo significa, naturalmente, que su valor constituye el centro de gravitación en torno al cual giran sus precios y con base en el cual se compensan sus constantes alzas o bajas." (Idem, pág. 182.) La divergencia entre valores y precios es, pues, estructural y no circunstancial. Lo que aquí nos hace falta es explicar el mecanismo a través del cual se imponen en el mercado tales precios; ese mecanismo es la concurrencia: "Si las mercancías se vendiesen por sus valores, se representarían cuotas muy distintas de ganancia en las diversas esferas de producción, con arreglo a distinta composición orgánica de los

---

capitales en ellas invertidos. Pero los capitales se retiran de las esferas de producción en que la cuota de ganancia es baja para lanzarse a otras que arrojan una ganancia más alta. Este movimiento constante de emigración e inmigración del capital, en una palabra, esta distribución del capital entre las diversas esferas de producción atendiendo al alza o baja de la cuota de ganancia, determina una relación entre la oferta y la demanda, de tal naturaleza, que la ganancia media es la misma en las diversas esferas de producción.” (Idem, pág. 198.) Así, como los precios de mercado en la sociedad capitalista no gravitan en torno al valor, es posible, a partir de esta categoría, llegar a determinar teóricamente el real centro de oscilación de los precios mediante la constitución de lo que se conoce como *precio de producción*. Este precio de producción se obtiene sumando la ganancia media (masa total de plusvalor dividida entre las masas de capital de cada esfera de producción en proporción a sus magnitudes), en cada esfera, al precio de costo (capital constante más capital variable). Los precios de producción, así obtenidos, son los que, si los precios de mercado corresponden a ellos, garantizan a los capitales de las diferentes esferas la apropiación de la ganancia media, proporcional a sus magnitudes. Justamente por que: “... La suma de las ganancias obtenidas en todas las esferas de producción tenderá a ser igual a la suma de las plusvalías, y la suma de los precios de producción del producto total de la sociedad igual a la suma de sus valores...” (Idem, pág. 178.) Marx puede sostener que, en última instancia, los precios están determinados por los valores.

En la forma presentada de la derivación de los precios de producción a partir del valor lo único que se hizo fue superar el supuesto de que cada capital se apropia de la plusvalía que produce. Pero consideremos algunas modificaciones: Un capitalista al adquirir los elementos que componen el capital constante debe pagar por ellos un precio de mercado que no corresponde a su valor sino a su precio de producción. Al mismo tiempo, los obreros, al comprar los medios de subsistencia necesarios para la reproducción de su fuerza de trabajo, no pagan por ellos lo correspondiente a su valor sino a su precio de producción; por eso, los capitalistas, al comprar la fuerza de trabajo deben pagar su precio de producción y no su valor. Así, el precio de producción de la mercancía no está constituido por la magnitud de valor del capital más la ganancia media, sino por la magnitud de precio de producción del capital más esa ganancia que, por otro lado, también se modifica. Ahora el capital exige participar de la plusvalía total producida en la sociedad en proporción no a la magnitud del valor representado por el capital, sino a la magnitud de precio de producción del mismo. Al hacer la transformación de valor en precio de producción, Marx no toma en cuenta la modificación de los elementos del precio de costo (capital constante más capital variable), no por no haber advertido la cuestión, sino por considerarla irrelevante para sus propósitos: “Es necesario –escribe– no perder de vista, a propósito de esta significación modificada del precio de costo, que cuando en una esfera especial de producción el precio de costo de la mercancía se equipara al valor de los medios de producción empleados para producirlo, cabe siempre la posibilidad de un error.” (Idem, pág. 170.)

Lo que sí importa considerar es lo siguiente: La unidad de medida de la magnitud de valor y de la magnitud del precio de producción es el tiempo de trabajo socialmente necesario. Es conocido el hecho de que algunos autores no aceptan tal cosa, afirmando que la única expresión posible del valor o del precio de producción es el valor de cambio o el precio de mercado. Es fácil mostrar que esta posición expresa una confusión entre la magnitud del valor o del precio de producción y su expresión, algo así como identificar la personalidad de un individuo y su relación con un enemigo. El hecho de que el precio sea la expresión del valor no impide la posibilidad de que podamos identificar la magnitud de éste en términos de cantidad de trabajo. “Os equivocaríaís de medio –escribe Marx– si creyerais que el valor del trabajo o de cualquier otra mercancía se determina, en último término, por la oferta y la demanda. La oferta y la demanda no regulan más que las oscilaciones pasajeras de los precios en el mercado. Os explicarán por qué el precio de un artículo en el mercado sube por encima de su valor o cae por debajo de él, pero no os explicarán jamás este valor en sí. Supongamos que la oferta y la demanda se equilibren o se cubran mutuamente, como dicen los economistas. En el mismo instante en que estas dos fuerzas contrarias se nivelan, se paralizan mutuamente y dejan de actuar en uno u otro sentido. En el instante mismo en que la oferta y la demanda se equilibran y dejan, por tanto, de actuar, el precio de una mercancía en el mercado coincide con su valor real, con el precio normal en torno al cual oscilan sus precios en el mercado. Por tanto, si queremos investigar el carácter de este valor, no tenemos que preocuparnos de los efectos transitorios que la oferta y la demanda ejercen sobre los precios de mercado. Y otro tanto cabría decir de los salarios y de los precios de todas las demás mercancías.” (Marx, K., “*Salario, Precio y Ganancia*”, en Marx y Engels, Obras Escogidas, Ed. Progreso, Moscú, Pág. 201.)

Más adelante Marx advierte: “Si ahondáis más en la expresión en dinero del valor, o lo que es lo mismo, en la conversión del valor en precio, veréis que se trata de un proceso por medio del cual dais a los valores de todas las mercancías una forma independiente y homogénea, o mediante el cual los expresáis como cantidades de

---

igual trabajo social. En la medida en que sólo es la expresión en dinero del valor, el precio fue llamado, por Adam Smith, 'precio natural', y por los fisiócratas franceses, 'precio necesario'." (Idem, pág. 209.)

De esta manera, vemos que los precios del mercado se desvían constantemente de los valores pero, como dice Adam Smith: "El precio natural es algo así como el precio central, hacia el que gravitan constantemente los precios de todas las mercancías. Diversas circunstancias accidentales pueden hacer que estos precios excedan a veces considerablemente de aquél, y otras veces desciendan un poco por debajo de él. Pero, cualesquiera que sean los obstáculos que les impiden detenerse en este centro de reposo y estabilidad, tienden continuamente hacia él." (Smith, A., "Investigaciones acerca de la naturaleza y las causas de la Riqueza de las Naciones", FCE, pág. 93)

No obstante lo anteriormente expuesto, las consecuencias formales de una transformación que tome en cuenta la modificación señalada respecto al precio de costo, han sido tomadas a favor de los argumentos neoclásicos que se ocupan en atacar a Marx desde una visión marginalista por las siguientes escuelas: Lausana, fundada por Walras, debe su renombre a ese fascista italiano llamado Wilfredo Pareto para quien una Teoría del Valor es una teoría de las tasas de cambio y, dada la multiplicidad de las tasas de cambio en la realidad, la construcción de una teoría completa del valor es algo imposible. La escuela de Inglaterra, inspirada en Jevons, tiene en Alfred Marshall a su fundador. Para este economista, Marx interpretó mal la Teoría del Valor de Ricardo ya que éste último sí tenía presente efectivamente el papel de la demanda, al igual que la cantidad de capital o de la duración de la inversión, en la determinación del valor. "Si –escribe Marshall– admitimos que el capital sólo es el producto del trabajo, y no del trabajo y la espera, entonces nos vemos conducidos, por una lógica inexorable, a admitir que no existe una justificación para el interés, la retribución de la espera." (Marshall, Alfred, "Principios de Economía", FCE, pág. 487). La escuela austriaca, establecida por Carl Menger, tiene entre sus exponentes a Friedrich von Wiesner y a Eugene von Böhm Bawerk (llamado simplistamente por Schumpeter "el Marx burgués"). Este planteaba algunas objeciones contra Marx respecto al problema de la reducción del trabajo complejo a trabajo simple. Expuso que la Teoría del Valor-Trabajo sólo puede aplicarse a los productos fabricados por los trabajadores calificados que, para él, constituyen la mayoría de los trabajadores. Esto hace de la reducción atribuida a Marx un puro artificio para ocultar una excepción en su teoría.

En la actualidad, algunos economistas se siguen inspirando en la visión marginalista para criticar la Teoría del Valor de Marx. Después de exponer, como errores de la Teoría del Valor-Trabajo, el hecho de que esta teoría ignora la renta y no tiene en cuenta diferencias de capacidad y calificación entre los trabajadores, Paul Samuelson concluye, en un artículo aparecido el 2 de Junio de 1971 en "The Journal of Economic Literature" que: "Un ejercicio de demolición de la Teoría del Valor-Trabajo interesa muy poco hoy en día. Pero, evidentemente, la objeción más frecuente se deriva de la consideración del tiempo (...) En el mundo real de 1776, 1817 o 1970, el tiempo era dinero y las tasas de interés (o de ganancia: coinciden cuando la incertidumbre es desdenable) no son nulos." (Samuelson, P. op. cit. Pág. 405)

En resumen, todas estas escuelas, de una u otra forma, tratan de mostrar que el total de la ganancia que se reparten entre sí todos los capitales tiene una magnitud diferente a la magnitud producida como plusvalía. A primera vista, parece que se niega la afirmación ya citada de Marx y parece también que la Teoría del Valor y su consecuencia, el concepto de plusvalía y por tanto el de capital, se destruyen. Pero sabemos que la plusvalía apropiada por los capitales bajo la forma de ganancia media puede ser medida por la magnitud de valor que representa y, también, por la magnitud del precio de producción. Evidentemente esas magnitudes son diferentes, a pesar de que son medidas de la misma cosa. Por ejemplo, una mercancía (M) producida con composición orgánica superior a la media tiene un valor con magnitud, digamos, 100. El precio de producción de la misma unidad de mercancía será de magnitud superior a 100, digamos, 110. Sin embargo representan lo mismo, la misma unidad de mercancía (M), a pesar de que 100 no es igual a 110.

Lo que Marx sostiene no es que la ganancia total apropiada tenga la misma magnitud que la plusvalía total producida, medidas la primera en precios de producción y la segunda en valor. Él afirma que el plusvalor producido por el capital total es el mismo del que se apropian cada uno de los capitales.

Los que sostienen que el método de transformación de Marx es insatisfactorio cometen un burdo error. Tratan de encontrar una manera de que dos medidas de la misma cosa, obtenidas con unidades diferentes, resulten en números iguales. "Por tanto –indica Marx–, para explicar el carácter general de la ganancia no tendréis más remedio que partir del teorema de que las mercancías se venden, por término medio, por sus verdaderos valores y que las ganancias se obtienen vendiendo las mercancías por su valor, es decir, en proporción a la cantidad de trabajo materializado en ellas. (...) Esto parece una paradoja y algo contrario a lo que observamos todos los días. También es paradójico el hecho de que la tierra gire alrededor del sol y de que el agua esté

advertir (por lo demás, cosa nada innovadora) que para calcular el rendimiento del *capital humano*, es preciso determinar su precio, esto es, la expresión en dinero de su valor. Aquí es donde comienza el debate pero, reiteramos, no lo abordaremos por razones de espacio.<sup>140</sup>

En relación con los bienes físicos, Schultz sigue el método de estimar la magnitud de la formación de capital a través de los gastos efectuados para producir los bienes de capital, pero cuando se trata de *capital humano* existe el problema adicional de cómo determinar los gastos de consumo de los gastos de inversión. Schultz propone un método alternativo para calcular la inversión humana a través de su rendimiento más que a través de su coste. Así, establece que cualquier aumento de la capacidad producido por la inversión humana se convierte en una parte del agente humano y por tanto no puede ser objeto de venta, sin embargo, está en relación con el mercado debido a que afecta a los sueldos y salarios que puede percibir tal agente. De este modo, el aumento resultante en los ingresos es el rendimiento de la inversión. "En principio – sostiene – el valor de la inversión puede determinarse descontando los ingresos adicionales futuros que produce de la misma manera como el valor de un bien de capital físico puede determinarse descontando la corriente de renta que produce."<sup>141</sup>

El autor examina, por consiguiente, la actividad educativa y su importancia como factor para mejorar la capacidad humana, sobre la base de que –según él– no es difícil estimar los costes convencionales de educación consistentes en los costes de los servicios de los profesores, bibliotecarios, administradores, de mantenimiento y funcionamiento de los centros educativos, y el interés del capital incorporado en las instalaciones educativas.

No obstante, lo verdaderamente difícil de estimar para la Economía de la Educación es otro componente del coste total: la renta no ganada por los estudiantes, esto es, el coste de oportunidad por asistir a la escuela. La importancia creciente de la renta no ganada ha sido, para Schultz, el principal factor de la marcada tendencia ascendente de los costes reales de la educación. En su multitudinado artículo señala que el porcentaje de incremento en los costes educativos ha sido mayor que el aumento de la renta de los consumidores, lo cual implica un alta elasticidad renta de la demanda de educación.

Por otra parte establece que los costes de la educación, también aumentaron tan rápidamente como lo hizo la formación bruta de capital físico medida en dólares por lo que, si se considera a la educación como una inversión, estos resultados indicarían que los rendimientos de la educación han sido más

---

formada por dos gases muy inflamables. Las verdades científicas son siempre paradójicas, si se las mide con el rasel de la experiencia cotidiana, que sólo percibe la apariencia engañosa de las cosas." (Marx, K. "*Salario, Precio y Ganancia*", op. cit. pág. 210).

<sup>140</sup> Al respecto ver: Gilles Dostaler; "*Valor y Precio. Historia de un debate*". Ed. Terra Nova, México 1980 en donde se realiza una síntesis de importantes críticas a la Teoría del Valor-Trabajo de Marx entre otras las de M. Block, V. Pareto, A. Loria, Böhm Bawerk; se exponen, además, los análisis "revisionistas" de Bernstein, Croce y Tugan-Baranowsky; la réplica ortodoxa de Hillferding, la síntesis modelística de Bortkiewicz y la visión neoricardiana de Sraffa.

<sup>141</sup> Schultz, T. W. op. cit. pág. 9.

atractivos, relativamente, que los rendimientos del *capital no humano*. Más aún, el autor asevera que el "stock" de educación de la fuerza de trabajo ha aumentado sobre manera de un modo más rápido que el stock de capital reproducible aunque, admite, sus estimaciones están sujetas a muchas limitaciones, entre otras, el ser incompletas ya que no tienen en cuenta totalmente los cambios en la vida media de esta forma de capital humano que surgen del hecho de que una parte relativamente mayor de dicha educación es disfrutada por las personas jóvenes pertenecientes a la fuerza de trabajo y por que no se han hecho los ajustes necesarios para tomar en cuenta las "mejoras" en la educación a través del tiempo.

De cualquier manera, la teoría burguesa del capital humano nos muestra que, de acuerdo a las estimaciones realizadas, los rendimientos de la enseñanza han sido aproximadamente y en términos generales, iguales a los rendimientos del capital no humano. Esto sucede cuando se consideran como costes todos los gastos en enseñanza, públicos y privados, y también los ingresos no ganados durante el periodo escolar, y cuando se consideran todos estos costes como inversión sin asignar ninguno al consumo. Pero, sin duda, una parte de dichos costes es consumo, en el sentido de que para la Economía de la Educación la enseñanza y el aprendizaje crean una forma de capital consuntivo aunque los rendimientos de este tipo de capital no aparezcan reflejados en los sueldos y salarios. "Si en última instancia —escribe Schultz— predominase el componente de consumo en la educación, en el sentido de que el componente de inversión disminuirá a medida que aumenten los gastos en la educación y se alcance un punto en que los gastos adicionales en educación serán puro consumo (un rendimiento nulo sobre cualquier pequeña parte que se pueda considerar como una inversión), es una teoría interesante. Esto puede suceder,...., pero actualmente dicha eventualidad parece muy remota teniendo en cuenta el valor predominante de la inversión en educación y las nuevas exigencias de conocimientos y habilidad inherentes a la naturaleza de nuestro progreso técnico y económico."<sup>142</sup>

De tal suerte, si se tuviese que asignar al consumo una fracción importante de los costos totales de la educación, digamos la mitad, se duplicaría el tipo de rendimiento observado y se transformaría en lo que entonces pasaría a ser el componente de inversión en educación, componente que, según Schultz, aumenta la productividad humana (así, nomás, por arte de magia).

Después de todo este malabarismo, Schultz llega al mismo lugar del que partió. Indica que "un cambio en la asignación de dichos costes (entre consumo e inversión) sólo altera el tipo de rendimiento, no el rendimiento total"<sup>143</sup> por lo que este problema no es importante cuando se considera la contribución que realiza la educación sobre los ingresos y la renta nacional. Además, afirma que el inexplicable aumento de los ingresos de la fuerza de trabajo puede deberse a los rendimientos de la educación adicional recibida por los trabajadores hasta en un 70%, según sus estimaciones para la economía norteamericana de 1929 a 1956.

---

<sup>142</sup> Ibidem. pág. 13-14.

<sup>143</sup> Ibidem. Pág.14.

Hasta aquí podemos observar la manera en que los teóricos del Desarrollo Económico consideran la capacidad adquirida y creada por el trabajo como un bien económicamente rentable. Al respecto, algunos economistas de Harvard piensan lo siguiente: "Explicita o implícitamente la categoría de *capital humano* incluye a la capacidad y la habilidad de los seres humanos y las erogaciones para la creación de esa capacidad deben considerarse propiamente como gastos de formación de capital. Los seres humanos constituyen un 'capital' del que se obtiene determinado rendimiento. Términos como 'capital humano', 'inversión humana', *los niños considerados como 'bienes duraderos'*, se utilizan para describir la formación de la capacidad humana y su papel en la producción."<sup>144</sup>

No nos queda ni la menor duda sobre la postura que asumen este tipo de economistas. A todas luces burgueses, demasiado burgueses: "Si bien se puede decir –escriben– que las formulaciones convencionales no necesariamente nos impiden hacer justicia a los *factores sociales*, eso sólo es válido en el sentido formal. Los factores sociales deben ser introducidos por la puerta trasera, por decirlo así, en la medida en que obviamente se hallan por detrás de los conceptos estrictamente económicos."<sup>145</sup> Sólo faltaba que nos dijeran que los factores sociales deberían ser introducidos por el trasero. Y si eso pasa con los factores sociales, ¿qué sugerirían para los aspectos políticos, económicos, culturales, educativos, etc.? "Se debe enseñar a la gente, persuadirla de que emplee nuevas técnicas en la agricultura, la industria y la economía en general; de que adopte nuevos hábitos sanitarios o alimenticios; de que por sí misma pase de analfabeta a alfabetizada, de inculta a culta, de campesina a trabajadora y habitante de las ciudades, de que pase de la subsistencia y el trueque al dinero y los mercados; de miembro de comunidades tribales, aldeanas o de sangre a miembro de familias, sindicatos, cooperativas y así sucesivamente."<sup>146</sup>

La Teoría del Capital Humano no nos dice nada que no sea el interés del capital por superexplotar a la fuerza de trabajo presente y futura. Considerar a los niños como bienes duraderos lo único que expresa es la voluntad del sistema capitalista para ver en ellos a los "productores" y "consumidores" de mañana, a los empresarios y sus respectivas huestes (los planificadores). Esto significa que para la Teoría del Capital Humano, la educación y el adiestramiento se deben ajustar a los posibles empleos y, también, que las posibles oportunidades de inversión a largo plazo se deben basar en el potencial que representan los niños y las madres de hoy. ¿De qué se trata? Se trata de hacer del *humano* no sólo una mercancía, esto es, un híbrido de valor y utilidad que genere un plusvalor como nuevo valor, sino de un valor que asegure los rendimientos futuros de ése nuevo plusvalor sin importar, ¡qué cosa!, que aún no haya nacido.

La Teoría del Capital Humano adopta hipótesis normativas sólo para compensar los desequilibrios; para llegar, a como dé lugar a la hipótesis del equilibrio general walrasiano en competencia perfecta, lo que no hace más que

---

<sup>144</sup> Salvatore Schiavo Campo y Hans W. Singer: "*Perspectivas del Desarrollo Económico*", FCE, 1977, pág. 120.

<sup>145</sup> Idem pág. 120.

<sup>146</sup> Ibid. pág. 131

señalar la incoherencia de sus edificios formales y la realidad concreta que intenta explicar partiendo de aseveraciones como las anteriormente expuestas.

La Economía de la Educación nos dice el *qué* y tal vez el *cómo*, pero nunca el *por qué* y *para qué* producir conocimientos y calificaciones. ¿Qué quiere la Economía de la Educación y su vertiente teórica del capital humano? Quiere educar para crear productos homogéneos y cotizables en el mercado de trabajo pero que sean, sobre todo, altamente rentables reduciendo al máximo el costo de la inversión en niños y jóvenes.

La teoría del capital humano es una teoría de la demanda de educación (formación) que pone énfasis en los aspectos de inversión que rodean a esta decisión. Los individuos eligen su gasto óptimo en educación comparando el valor presente de los costes de esta inversión con el valor presente de los beneficios que derivara en el futuro. Los ingresos y los costes futuros se descuentan a su valor presente teniendo en cuenta una tasa de descuento temporal o tipo de interés.

Tradicionalmente, los modelos de capital humano se centran en los rendimientos laborales asociados a las inversiones en enseñanza. Al aumentar su nivel educativo, los individuos esperan conseguir elevar sus ingresos laborales y reducir sus probabilidades de desempleo. Por otro lado, los costes de las inversiones en capital humano comprenden tanto los costes directos (alimentación, libros, transporte) como los costes indirectos, o coste de oportunidad del tiempo dedicado al estudio.

En la figura 1 se presenta, a título de ejemplo, la decisión a la que se enfrenta un joven de 18 años que ha concluido el bachillerato. Puede optar por incorporarse al mercado de trabajo y seguir el perfil de ingresos (A), o cursar estudios universitarios, incurrir en diversos costes, y posponer su acceso al mercado de trabajo a los 21, 22 o 23 años según la duración de los estudios elegidos, en cuyo caso se obtiene una corriente de ingresos de tipo (B).

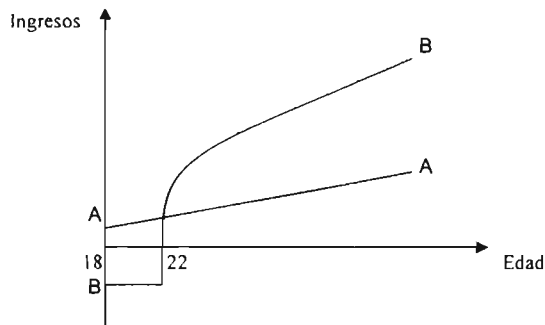


FIGURA 2.1 Inversión en educación superior.



Es conveniente realizar algunas precisiones acerca de la figura. En primer lugar, recoge un rasgo básico de los sistemas educativos de los países desarrollados occidentales: el mayor componente del coste de la enseñanza es el coste de oportunidad, o ingresos que se deja de percibir, ya que, en esos países (a diferencia de América Latina), los costes directos (matrícula, libros, transporte escolar) son en general relativamente reducidos. En segundo lugar, hay que destacar que el valor presente de los ingresos laborales futuros depende hoy claramente de las probabilidades de desempleo asociadas a los diferentes niveles y tipos de estudios. La teoría del capital humano confirma que las inversiones educativas reducen claramente la probabilidad de sufrir situaciones de desempleo en el mercado de trabajo. En consecuencia, conviene interpretar los perfiles (A) y (B) como representación de los ingresos esperados, teniendo en cuenta el desempleo.

En tercer lugar, es necesario destacar que las inversiones en educación pueden producir otros rendimientos laborales, no recogidos en la figura, al dar acceso a una amplia gama de ocupaciones, y a empleos que no sean molestos ni peligrosos. Así mismo, para algunos individuos pueden ser determinantes otros beneficios no monetarios asociados a mejoras en el estado de salud, incremento de la eficiencia en la producción de bienes y servicios en el hogar, etc.

La teoría del capital humano tiene varias implicaciones que, según sus gestores, pueden ayudar a interpretar algunos de los rasgos observados en los datos de ingresos de los individuos y en su comportamiento como demandantes de educación:

- 1) Los individuos tienen incentivos para concentrar las inversiones en capital humano (educación, formación continua, formación en el empleo) en los primeros años de su vida. Los trabajadores de más edad tienen menos incentivos para estudiar que los jóvenes; en primer lugar, porque su costo de oportunidad (ingresos que deja de percibir) es más elevado; en segundo lugar, porque el periodo de tiempo durante el cual obtendrán ingresos más altos a consecuencia de su inversión, es más reducida. Como consecuencia de esta implicación, se dice que la teoría del capital humano explica la forma cóncava observada habitualmente en los perfiles edad-ingresos (Figuras 2.2, 2.3 y 2.4). Los individuos realizan sus inversiones en educación y formación cuando son jóvenes, por ello sus ingresos crecen rápidamente con la acumulación de su capital humano. Con la edad disminuyen las inversiones en formación, y el crecimiento de la productividad y de los ingresos se ralentiza. Al final de la vida activa, con la depreciación del stock del capital humano, se produce una disminución de los ingresos laborales. El hecho de que los perfiles de ingresos de los trabajadores de niveles educativos elevados tengan una pendiente más pronunciada que los individuos con niveles educativos más bajos (figura 2.2), también es interpretado en términos de la teoría del capital humano. Los trabajadores más educados tienen más incentivos para invertir en formación laboral porque, según estos teóricos, tienen mayor facilidad para aprender (menores costos de formación), y mejores perspectivas de promoción o movilidad laboral (mayores beneficios potenciales) que otros trabajadores.

2) Los modelos del capital humano, se dice, también predicen que reducciones en los costes, o mejoras en los beneficios, inducirán un aumento de las inversiones educativas. Así, un aumento del paro juvenil (de 16 a 19 años, por ejemplo) reduce el coste de oportunidad de estudiar y debe incentivar la escolarización media superior o preparatoria.

3) Por último, los teóricos del capital humano señalan que su teoría también genera predicciones acerca del comportamiento, como demandantes de educación y formación de las mujeres. Si está previsto abandonar el mercado laboral por periodos de tiempo prolongados, disminuyen los incentivos para invertir en educación y formación. En este caso, se predice que las mujeres tendrán perfiles de ingresos más planos que los de los hombres (ver figura 2.3). Sin embargo, se arguye, para mujeres con una carrera laboral ininterrumpida estas predicciones no son válidas. Por ejemplo, para mujeres con estudios superiores, que presentan tasas de actividad laboral prácticamente iguales a las de los hombres. Cabría esperar que las inversiones en capital humano realizadas en el mercado de trabajo y los perfiles de ingresos fueran similares para los dos sexos. En caso de no serlo (figura 2.4), habría que buscar explicaciones alternativas. Las mujeres, dicen estos teóricos, por elección o discriminación, se pueden encontrar en puestos de trabajo con menores posibilidades de formación y promoción a lo largo de su vida laboral que los puestos ocupados por los hombres.

Figura 2.2

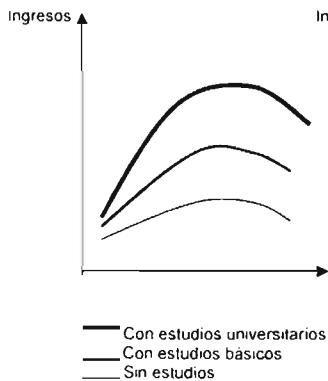


Figura 2.3

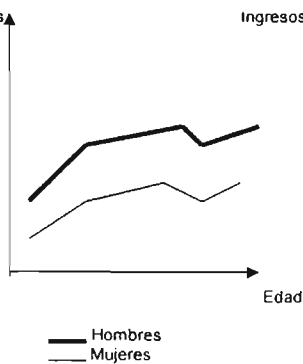
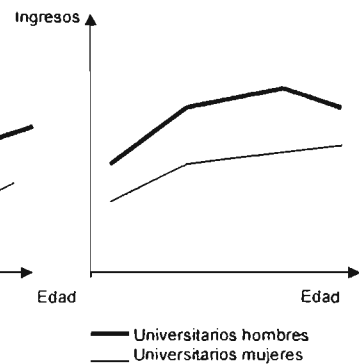


Figura 2.4



Hasta aquí, hemos visto cómo explica la teoría del capital humano la demanda de educación como bien de inversión, esto es, la adquisición de

educación en función de los rendimientos económicos que proporciona a mediano y largo plazo. Pero los individuos, de acuerdo con esta teoría, también pueden demandar educación como bien de consumo, por la utilidad que reporta la realización de estudios y la adquisición de conocimientos.

En este sentido, los modelos de consumo suponen que el individuo deriva utilidad del tiempo dedicado al aprendizaje. Su demanda de educación depende por tanto del nivel de renta, así como de los precios de éste y de otros bienes de consumo. En el caso más probable, la educación se comporta como un bien normal, con una demanda que crece con la renta y tiene una relación negativa con los costes directos de la enseñanza. El impacto de un aumento en el coste de oportunidad de estudiar (salario) es más complicado ya que combina efectos de cambio en precios (la educación se hace más cara) así como de cambios en la renta, ya que el consumidor es más rico al crecer el salario que percibe. Se puede esperar que un aumento en el costo de oportunidad de estudiar reduzca "menos" la cantidad demandada de educación que cuando crecen los costes directos de la enseñanza.

Aunque la mayoría de estos autores aceptan la validez de los modelos de consumo para ayudar a explicar el comportamiento de los individuos, no se considera que cubran todos los aspectos de la demanda educativa. Los beneficios del consumo se generan en el corto plazo, mientras que los rendimientos como bien de inversión se extienden a mediano y largo plazo. Las dos perspectivas parecen complementarias para explicar la demanda de educación. Así, incluso si se producen situaciones en las que el rendimiento económico del capital humano (o de ciertos estudios) en el mercado de trabajo se hace muy reducido, podemos esperar observar una sólida demanda de educación posterior a la obligatoria. Algunos individuos valoran especialmente el aprendizaje, la adquisición de nuevos conocimientos, y en consecuencia consumirán educación, aún en el caso en que produzcan escasos rendimientos laborales.

Este resultado se refleja en la figura 2.5, que representa un modelo mixto (de consumo e inversión) de la demanda de educación. Este modelo fue desarrollado por los autores holandeses D. Kodde y J. Ritzen, en 1984.<sup>147</sup> Se supone que los individuos derivan utilidad del aprendizaje, pero también obtienen rendimientos económicos de la educación en forma de aumento en ingresos laborales futuros, netos de costes. La curva AB refleja el valor presente (descontado) de esos ingresos para diferentes niveles de inversión educativa (C,E). En un modelo puro de capital humano, sin ningún aspecto de consumo, el individuo elige  $E = E^*$ ; la inversión en educación que hace máximo el valor presente de los ingresos netos. Sin embargo, un individuo que considera la educación como bien de consumo y como bien de inversión elige  $E = E^{**}$ , una cantidad mayor que la óptima en el modelo puro de capital humano.

---

<sup>147</sup> Kodde, D. Y J. Ritzen: "Integrating Consumption and Investment motives in a Neoclassical Model of Demand for Education", Ed. Kiklos, pp. 598-606, 1984.

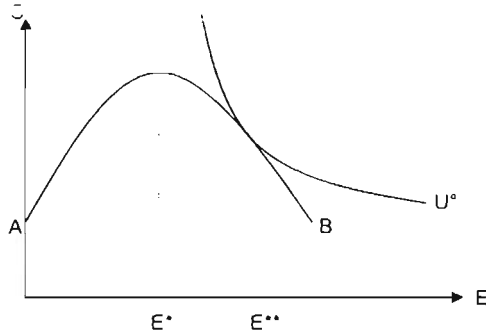


Figura 2.5 Modelo mixto de la demanda de educación. La curva AB recoge el valor presente de las rentas (consumo) que generan diversos niveles de educación (E). La curva  $U^{\circ}$  es una curva de indiferencia que recoge las preferencias del consumidor sobre las combinaciones (C, E)

Conjuntando tanto el modelo de consumo como el modelo mixto, podemos llegar a una modelación neoclásica de la teoría del capital humano. Consideramos un consumidor que debe elegir las cantidades de dos bienes: educación (E) y consumo (C). Se supone que estos bienes pueden adquirirse en mercados competitivos a precios  $t$  y  $p$ , respectivamente, por unidad. El consumidor dispone de  $T$  unidades de tiempo que pueden dedicarse a la educación (E) o al trabajo,  $(T - E)$ . En el mercado, el tiempo del consumidor produce una remuneración de  $w$  por unidad. Así mismo, el individuo puede disponer de una riqueza inicial (heredada) igual a  $R$ .

La restricción presupuestaria del consumidor puede escribirse en la forma habitual, recogiendo la limitación de que el valor de los bienes (C y E) adquiridos no puede superar los bienes disponibles. Es decir,

$$pC + tE \leq R + w(T - E)$$

o también:

$$pC + (w + t)E \leq R + wT$$

Se supone que el consumidor puede ordenar las combinaciones de bienes (E, C) según una relación de preferencias que puede ser representada por una función de utilidad continua:  $U(E, C)$ , creciente en ambos argumentos.

La figura 2.6 representa el problema de elección del individuo que busca la combinación más preferida que hace máximo el valor de  $U(E, C)$  entre las que son asequibles, pertenecientes a la restricción presupuestaria.

En la situación inicial, con precios  $p^0$ ,  $w^0$ ,  $t^0$ , la combinación elegida es  $(E^0, C^0)$ , donde se produce la tangencia entre una curva de indiferencia y la frontera de la restricción presupuestaria.

La frontera de la restricción presupuestaria puede escribirse:

$$C = (R + wT) / P - [(t + w) / P] E$$

donde recoge la pendiente de la restricción (en valor absoluto), que mide la tasa a la que el mercado permite sustituir  $C$  por  $E$ . En la elección óptima del consumidor coincide en esta tasa, a la que el mercado permite intercambiar los bienes, y la tasa a la que el consumidor desea intercambiarlos según sus preferencias.

En la figura se observa que si aumenta el coste directo de estudiar:  $t' > t^0$ , la restricción presupuestaria gira en torno a la ordenada en el origen y se hace más pendiente. La nueva elección óptima es ahora  $(E', C')$ , con  $E' < E^0$ .

La cantidad demandada de educación varía por dos razones. El aumento en  $t$  tiene un efecto sustitución y un efecto renta. Por el efecto sustitución, al aumentar el precio relativo de estudiar, su demanda tiende a disminuir. Por el efecto renta, al crecer un precio el consumidor pierde poder adquisitivo, se siente más pobre y demanda una cantidad menor de los bienes normales (como la educación). Ambos efectos, entonces, reducen la cantidad demandada de  $E$ .

Los efectos de un aumento en  $w$  sobre la cantidad demandada de educación son algo más complicados (figura 2.7). Por un lado, al crecer  $w$  crece el precio de  $E$  (su coste de oportunidad) y este cambio tiene un efecto sustitución y un efecto renta (como ocurría con el aumento en  $t$ ). Por otro lado, una elevación del salario ( $w$ ) también significa que aumenta el valor de la dotación de tiempo ( $T$ ) del individuo. Esta elevación de la renta causa un aumento de la cantidad demandada de educación ( $E$ ) si se trata de un bien normal. En consecuencia, hay que concluir que el crecimiento de  $w$  (coste de oportunidad) no reduce tanto la cantidad demandada de educación como el crecimiento de  $t$  (coste directo).

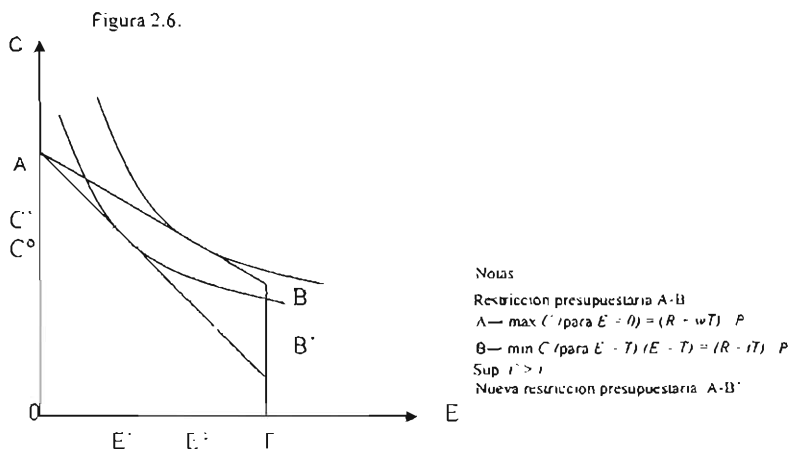
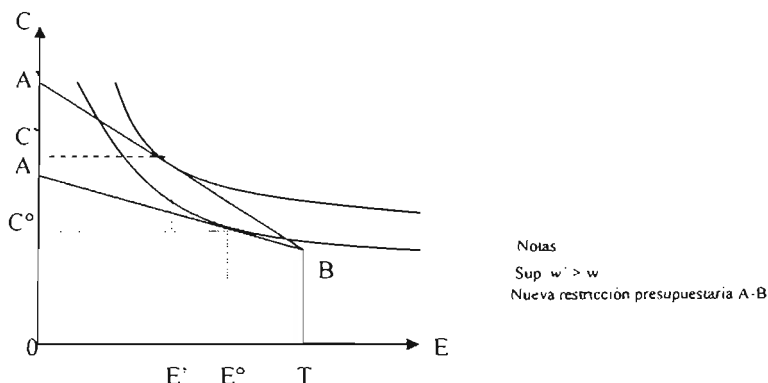


Figura 2.7.



#### 2.4 Interpretación estadística del sistema de enseñanza de la carrera de economía en la UNAM.

*Generalidades.* Nuestra fundamentación empírica, se basa en la recopilación de datos localizados a lo largo de la investigación mostrando, cuantitativamente, la estructura general del sistema de enseñanza que nos ha permitido elaborar una serie de inferencias respecto del carácter de clase (esto es, excluyente) de la educación en general y del tipo que se imparte en la Facultad de Economía de la UNAM.

En primer término observamos un elevado grado de concentración de la población escolar en educación superior dentro del Distrito Federal, respecto del total nacional, ubicándose en alrededor del 20% lo que ya de por sí muestra un cierto tipo de exclusividad de la política educativa nacional respecto a la capital del país que se constituye como el mayor centro de absorción de enseñanza profesional (Cuadro 1).

CUADRO 1. POBLACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL NACIONAL Y EN EL DISTRITO FEDERAL.

Año	Total nacional	Distrito Federal
1994	1359057	302973
1995	1421094	309732
1996	1522061	338273
1997	1586278	349563
1998	1727484	362737
1999	1837884	373567
2000	1962763	381678
2001	2038383	378028
2002	2144376	386159
2003	2239120	397253

Fuente: ANUIES: "Anuario Estadístico" (varios años).

De éste total nacional en educación superior, más del 82% corresponde a la licenciatura universitaria y tecnológica, lo cual nos señala el gran peso relativo que desempeña el nivel licenciatura dentro del sistema educativo nacional. Los demás apartados en cuanto a educación normal, posgrado y nivel técnico superior, hablan por sí solos (Cuadro 2).

CUADRO 2. POBLACION ESCOLAR DE EDUCACION SUPERIOR POR TIPO DE ESCUELA.  
(porcentajes)

Total nacional	Licenciatura universitaria y tecnológica	Educación normal	Posgrado	Técnico superior
100%	82.6%	8.6%	6.2%	2.6%

Fuente: ANUIES: "Anuario Estadístico" (2002).

En cuanto al tipo de régimen a nivel licenciatura, encontramos que, históricamente ha prevalecido un mayor peso específico de la universidad pública ya que representa alrededor del 70% de la población escolar aunque, desde el año 2000, se registra una tendencia al aumento de la proporción del régimen privado y una disminución en el público siendo ésta, una consecuencia de las políticas privatizadoras del modelo educativo neoliberal. De hecho, desde 1994 ha habido un decremento del régimen público de nivel licenciatura en contraste con el reiterado aumento del privado (Cuadro 3).

CUADRO 3. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ESCOLAR DE LICENCIATURA POR RÉGIMEN.

Año	Público	Privado	Total
1994	79.2	20.8	100
1995	77.5	22.5	100
1996	76.9	23.1	100
1997	75.6	24.4	100
1998	74.5	25.5	100
1999	72.4	27.6	100
2000	70.6	29.4	100
2001	68.5	31.5	100
2002	67.4	32.6	100
2003	66.3	33.7	100

Fuente: ANUIES: "Anuario Estadístico" (varios años).

Por otro lado, observamos que, del total de alumnos del sistema educativo nacional (poco más de 29 millones) que considera la educación básica (primaria y secundaria), media superior y superior, sólo alrededor de 2 millones corresponden al nivel superior de los cuales el 0.13% (casi 3 mil alumnos) pertenecen a la Facultad de Economía de la UNAM.

En lo relativo al personal docente a nivel nacional, éste es de aproximadamente 1 millón 500 mil profesores de los que más de 200 mil se concentran en la educación superior, con datos del año 2002 (Cuadro 4).

CUADRO 4. NUMERO DE ALUMNOS Y PERSONAL DOCENTE POR TIPO DE INSTITUCIÓN (año 2002).

Institución	Alumnos	Personal docente
Total nacional	29020800	1467796
Licenciatura universitaria y tecnológica	1772000	182594
Educación superior (Total)	2144400	219804
Facultad de Economía UNAM	2893	586

Fuente: ANUIES; "Anuario Estadístico" (2002).

Para el mismo año, encontramos que el grueso de la concentración nacional de la población escolar a nivel superior se sitúa en el área de Ciencias Sociales y Administrativas con más de 800 mil alumnos, de los cuales, alrededor de 22 mil se encuentran en la licenciatura de Economía. Es interesante el dato que nos revela el número de titulados (2, 546), casi similar a la matrícula de la Facultad de Economía de la UNAM (Cuadro 5).

CUADRO 5. CONCENTRACIÓN NACIONAL DE LA POBLACIÓN ESCOLAR POR ÁREAS (año 2002).

Área	Primer ingreso	Primer ingreso y reingreso	Egresados 2001	Titulados 2001
Ciencias Sociales y Administrativas	217752	860132	121860	72278
*Subárea de Economía y Desarrollo	5333	22773	3399	2597
Concentración en la licenciatura de Economía	5146	22139	3318	2546

\*La subárea de Economía y Desarrollo comprende las licenciaturas en Desarrollo Económico y Planeación Territorial.

Fuente: ANUIES; "Anuario Estadístico" (2002).

En lo referente al empleo de profesionistas por área de estudio para el año 2000 hallamos que, de un total aproximado de 3,748, 570 el 36.8% corresponde al área de Ciencias Sociales y Administrativas, el 21.6% a la de Ingeniería y Tecnología, el 13.6% a la de Educación y Humanidades y sólo el 2.56% al área de Ciencias Naturales y Exactas lo cual revela el considerable retraso experimentado en las llamadas "ciencias duras" en nuestro país (Cuadro 6).



CUADRO 6. EMPLEO DE PROFESIONISTAS POR AREA DE ESTUDIO (% del total \*)

Año 2000.

Ciencias agropecuarias	Ciencias de la salud	Ciencias naturales y exactas	Ciencias sociales y admitivas.	Educación y Humanidades	Ingeniería y tecnología	Posgrado	No especificado	Total
4.29	7.23	2.56	36.88	13.65	21.68	8.06	5.65	100

Fuente: ANUIES; "Mercado laboral del profesionistas en México", pág. 81, 2003.

\* Aproximadamente 3 millones 800 mil profesionistas.

*Perfil de los egresados de licenciatura de la UNAM.* Respecto al perfil de los alumnos egresados de nivel licenciatura de la UNAM, de acuerdo con una muestra de 12 mil 240 estudiantes realizada por la Dirección General de Estadística de la UNAM<sup>148</sup>, más del 86% de los alumnos encuestados dijo que la duración de los estudios (de las carreras de 10 semestres como Economía) superaba los 5 años, lo cual, está en contradicción con la propuesta de las autoridades de la Facultad de Economía de reducir el tiempo de duración de la carrera a 4 años (Cuadro 7).

CUADRO 7. OPINION SOBRE LA DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS (CARRERAS DE 10 SEMESTRES).

Número de años	%
Menos de 5	2.4
5	78.2
6	8.7
7	4.5
Más de 7	6.2
Total	100

Fuente: DGAE. op. cit.

Por otra parte, el estudio revela que cerca del 50% de los encuestados manifestó que su promedio de calificaciones era de entre 8 y 9 cifra que, en lo particular, nos parece sobre estimada (Cuadro 8).

CUADRO 8. PROMEDIO DE CALIFICACIONES

Calificaciones	%
6.0 a 6.5	0.3
6.6 a 7	2.2
7.1 a 7.5	10.3
7.6 a 8	17.7
8.1 a 8.5	27.1
8.6 a 9	22.8
9.1 a 9.5	15.7
9.6 a 10	3.9
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

<sup>148</sup> DGAE, UNAM: "Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la UNAM". 15° Reporte (Octubre 2001- Septiembre 2002). Reporte global. Cuadernos de planeación universitaria, 5ª Época, año 2003. La muestra de este estudio es de 12 mil 240 alumnos encuestados a través del "Cuestionario para egresados de licenciatura" que elabora la Dirección General de Administración Escolar. El total de egresados de la Facultad de Economía encuestados fue de 60.

En otro sentido, se dedujo que el 62.2% del total de la muestra, sí cursó sus estudios en el tiempo establecido algo que, también, nos parece bastante optimista considerando el hecho de que gran parte de los estudiantes tiene que trabajar para costear sus estudios. Aquí la cuestión es saber lo que pasa con el resto (38%) de los estudiantes que no cursan sus estudios en el tiempo establecido ya sea por recurrir materias, presentar extraordinarios u otras causas entre las que, indiscutiblemente, podemos encontrar la falta de apoyos económicos resultado de la política educativa excluyente así como la necesidad de buscar empleo o, también, el hastío o la desilusión que provocan los estudios cursados debido a la falta, entre otras cosas, de *orientación vocacional*, asignatura que consideramos clave para el mejor desempeño de las actividades de aprendizaje (Cuadro 9).

CUADRO 9. LICENCIATURA CURSADA O NO EN EL TIEMPO ESTABLECIDO

Respuesta	%
Sí	62.2
No, por recurrir materias	18.6
No, por presentar extraordinarios	7.2
No, por otras causas	12.0
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

El estudio mencionado, da a conocer que la mayoría de la muestra considera que la relación entre teoría y práctica durante la licenciatura es mediana o bien, escasa para el 10% (Cuadro 10).

CUADRO 10. RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA DURANTE LA LICENCIATURA

Relación	%
Alta	31.9
Mediana	57.5
Escasa	9.7
Inexistente	0.7
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

Este dato es importante considerando que, por ejemplo, en la Facultad de Economía de la UNAM se estudian o pretenden estudiar los diversos modos y procesos de producción pero la mayoría de los estudiantes jamás ha tomado con sus manos un caudín o saben, siquiera, cómo arar la tierra. Pero eso, dirían los teóricos de la producción, "son cosas vulgares", "nosotros somos una casta de privilegiados que sólo analizamos y teorizamos sobre la producción sin tener que saber qué es la producción y cómo se hace".

Otro dato importante a considerar es el referente a la opinión de los encuestados sobre la modificación del plan de estudios (Cuadro 11).

CUADRO 11. OPINION SOBRE LA MODIFICACION DEL PLAN DE ESTUDIOS.

Opinión	%
Permanecer igual	11.2
Mejorar la organización de las asignaturas	35.6
Modificar el sistema de evaluación del aprendizaje	11.3
Cambiar los métodos de enseñanza	13.4
Modificar los contenidos de las asignaturas	17.4
Reestructurarse completamente	11.1
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

Observamos que poco más del 30% opina que es necesario cambiar los métodos de enseñanza y modificar los contenidos de las asignaturas, mientras que el 11% cree que los planes de estudio deben reestructurarse completamente. Analizando el cuadro correspondiente, vemos que la mayoría habla en términos de *mejorar, cambiar, modificar, reestructurar*, etc., lo cual nos lleva a la conclusión de que existe un alto grado de insatisfacción respecto a los contenidos de los planes y programas de estudio en la UNAM.

En lo que se refiere a la demanda de profesionales en su licenciatura (Cuadro 12) el 58% considera que ésta es alta o muy alta cosa que, consideramos, también tiene sus asegunes pues tendríamos que analizar el caso de los filósofos, historiadores, matemáticos, físicos, economistas, etc. Los cuales no encuentran una demanda satisfactoria para su oferta de conocimientos; incluso podría ser el caso de muchos administradores, contadores, médicos y abogados quienes tienen que satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, salud, vestido y vivienda ejerciendo en ocupaciones asalariadas tan diversas que van desde policías y *table dancers* hasta taxistas y vendedores de periódico.

CUADRO 12. DEMANDA DE PROFESIONALES EN SU LICENCIATURA.

Tipo de demanda	%
Muy alta	26.9
Alta	31.2
Mediana	27.1
Baja	10.0
Muy baja	4.1
No lo sabe	0.7
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

En otros aspectos de carácter socioeconómico, el 78% señaló que sus padres habían sido su principal sostén económico durante la licenciatura mientras que el 17.7% dijo ser su propio sostén. Esto lo revela el importante nexo entre la familia y la escuela, prevaleciente bajo la forma de dominación burguesa (Cuadro 13).

CUADRO 13. PRINCIPAL SOSTEN ECONOMICO DURANTE LA LICENCIATURA.

Sostén	%
Alguno o ambos padres	78.3
Cónyuge o pareja	2.0
Otra persona	2.0
El propio alumno	17.7
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

Por otra parte, más de la mitad de los estudiantes manifestó no tener trabajo permanente (Cuadro 14) lo cual nos indica que para un gran número de egresados resulta prácticamente imposible conseguir una remuneración acorde a sus conocimientos adquiridos en la universidad ya que estos, al ser transmitidos de manera jerárquica y selectiva, reflejan y reproducen al mismo tiempo la función clasificadora y segregacional del sistema económico que los excluye y elimina del medio laboral.

CUADRO 14. CONDICION LABORAL ACTUAL DEL EGRESADO.

Condición	%
Trabajo permanente	49.1
Trabajo por temporada	11.3
Trabajo familiar con o sin pago	3.7
No encuentra trabajo	3.0
No encuentra trabajo relacionado a los estudios de licenciatura	3.0
No haber buscado trabajo	0.8
Estar en la residencia médica	0.3
Seguir estudiando	11.8
Preparar tesis	13.9
No trabaja por asuntos familiares	1.3
Otro	1.8
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

Otra relación que reitera lo anteriormente dicho, es la existente entre el trabajo del egresado y sus estudios de licenciatura (Cuadro 15) ya que cerca del 40% de los encuestados manifestó tener una relación mediana, escasa o inexistente y aunque, según la encuesta de la DGAE, el 65% de los egresados de la UNAM tienen una alta relación entre sus estudios y su actividad laboral, a nosotros nos parece, por todas partes, un dato amañado, pues hemos visto en la realidad concreta y en la relación con varios compañeros una elevada falta de asociación entre lo que se estudia y en lo que se trabaja.

CUADRO 15. RELACION ENTRE SU TRABAJO Y LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA.

Relación	%
Alta	65.4
Mediana	24.8
Escasa	5.6
Inexistente	4.2
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

Es importante señalar que, además, alrededor del 60% de los egresados, laboran en el sector privado, haciendo patente el hecho que hemos venido reiterando de que la Universidad es la reproductora de fuerza de trabajo calificada necesaria para el funcionamiento de la empresa privada, la explotación del trabajo y la extracción de plusvalía (Cuadro 16).

CUADRO 16. SECTOR LABORAL EN QUE TRABAJAN LOS EGRESADOS

Sector	%
Público	40.2
Privado	59.8
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

En este sentido es interesante ver la información que nos suministra el cuadro 17 según el cual, la inmensa mayoría de los egresados labora en el sector servicios (83.9%) en detrimento de la agricultura y la industria cosa que, por otro lado, señala la marcada tendencia de la economía hacia la llamada "terciarización estructural" del aparato productivo y, en este caso, educativo.

CUADRO 17. SECTOR ECONÓMICO DE LA EMPRESA EN QUE TRABAJAN LOS EGRESADOS.

Sector	%
Agropecuario	1.4
Industrial	14.7
Servicios	83.9
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

En cuanto a los ingresos mensuales recibidos, casi el 30% reveló ganar menos de 1 y hasta 2 salarios mínimos, mientras que solamente el 1.9% gana, como cualquier director de Facultad o algún subordinado suyo, más de 10 salarios mínimos. Aquí se refleja, también, la enorme disparidad en el nivel de ingresos entre profesores y alumnos y, aún, entre los mismos alumnos. La lucha de clases en las clases.

CUADRO 18. INGRESOS MENSUALES

Salarios mínimos	%
1 o menos	10.3
De 1 a 2	19.0
De 2 a 4	35.0
De 4 a 6	19.6
De 6 a 8	9.4
De 8 a 10	4.8
Más de 10	1.9
Total	100

Fuente: DGAE, op. cit.

En resumen, podemos observar la tendencia histórica que muestran ciertos aspectos importantes para comprender el perfil de los egresados de la UNAM y que son, en buena medida, resultado del carácter de clase del sistema de enseñanza subyacente bajo el modo capitalista de producción en su versión neoliberal burguesa y excluyente:

De acuerdo a la información que proporciona el cuadro 19, la situación laboral de los egresados ha empeorado sustancialmente, ya que el porcentaje de quienes trabajan disminuyó durante el periodo que históricamente resume dicho cuadro, pasando del 74% en 1992 a 66% en 2002 mientras que el porcentaje de los que no trabajan se incrementó en dicho periodo siendo del 26% para 1992 y 33.8% para 2002. También aumentó ampliamente el porcentaje de los egresados que no encuentra empleo del 6% en 1992 a 16.1% en 2002.

Además, el porcentaje de los egresados sin empleo respecto el número de casos creció significativamente siendo del 1% en 1992 y de 6% en 2002. Es importante señalar, por otro lado, que ha habido un alza considerable del porcentaje de alumnos que laboran en el sector servicios y se encuentran desconectados de la producción real, directa, tangible, material. Estos últimos, representaban el 78% en 1992 y, para el año 2002, fueron el 84% del total respecto de los que si trabajan.

También resalta el hecho de que ha venido aumentando la proporción de mujeres egresadas de la UNAM como porcentaje respecto al número de casos que, para 1992, era de 47%, mientras que en el 2002 fue de casi 59%. Destaca, además, el dato de que ha disminuido el porcentaje de egresados que proviene de escuelas públicas (84% en 1992 y 68.3% en 2002) mientras que, contrariamente de lo que ocurre a nivel nacional, también ha disminuido el porcentaje de egresados provenientes de escuelas públicas, según el estudio realizado (13% en 1992 y 8% en 2002). Los demás rubros, cuyas cifras nos parecen dudosas, hablan por sí mismos.

CUADRO 19. INDICES GENERALES, ACADEMICOS, SOCIOECONOMICOS Y LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LICENCIATURA (Resumen histórico 1992-2002).

Datos generales:	1992	2002	Relación de cambio
Número de casos	11638	12240	↑
% de mujeres	47.0	58.9	↑
% de egresados con hijos	25.0	24.2	↓
% con dependientes económicos	41.0	37.6	↓
% que proceden de escuelas públicas	84.0	68.3	↓
% que procede de escuelas privadas	13.0	8.0	↓
<b>Estudios inmediatos anteriores:</b>			
% con promedio de calificaciones mayor de 8	58.0	57.6	↓
% formación teórica excelente o buena	92.0	94.5	↑
% formación práctica excelente o buena	64.0	73.7	↑
% relación teoría-práctica alta o mediana	82.0	89.6	↑
% dominio de materias del profesor excelente o buena	93.0	95.7	↑
% puntualidad del profesor excelente o buena	68.0	75.5	↑
% uso de técnicas de enseñanza del profesor excelente o buena	66.0	73.6	↑
% demanda de profesionales muy alta o alta	52.0	58.1	↑
<b>Situación socioeconómica:</b>			
% con sostén económico de los padres	72.0	78.4	↑
% con sostén económico del alumno mismo	23.0	17.7	↓
% madres con máximo primaria	49.0	40.0	↓
% padres con máximo primaria	43.0	32.4	↓
% madres con licenciatura o posgrado	5.0	9.2	↑
% padres con licenciatura o posgrado	19.0	24.8	↑

(Continuación Cuadro 19).

**Situación laboral (% respecto de los que sí trabajan):**

% que trabaja	74.0	66.2	↓
% relación trabajo-carrera alta o mediana	89.0	90.2	↑
% que trabaja en sector público	43.0	40.2	↓
% que trabaja en sector servicios	78.0	83.9	↑
% que trabaja menos de 16 horas a la semana	8.0	17.5	↑
% que trabaja sólo con colegas	39.0	32.2	↓

**Situación laboral (% respecto de los que no trabajan):**

% que no trabaja	26.0	33.8	↑
% que no trabaja por seguir estudiando	20.0	34.2	↑
% que no trabaja por preparar tesis	45.0	38.3	↓
% que no encuentra empleo	6.0	16.1	↑
% sin empleo respecto el número de casos	1.0	5.9	↑

Fuente: DGAE, op. cit.

*Estadísticas sobre la carrera de Economía:* Concretando nuestro análisis a la carrera de Economía vemos (Cuadro 20) que el total de la población escolar de dicha carrera en las universidades que la imparten en el Distrito Federal es de cerca de 10 mil alumnos (2.35% de la población escolar en educación superior en el Distrito Federal y 0.42% del total nacional), siendo la UNAM, el IPN y la UAM quienes absorben poco más del 70% del total de la matrícula. Dentro de las universidades privadas, destaca el ITAM, institución que concentra a cerca de 894 estudiantes de Economía en el Distrito Federal.

Resulta importante señalar que la UAM registró durante el 2003 el mayor número de titulados, mientras que el IPN aportó la mayor cantidad de egresados (601) seguidos de la Facultad de Economía de la UNAM, respectivamente. En las universidades privadas, fue el ITAM quien mantuvo el número más elevado de egresados y titulados siguiéndole el ITESM y la Universidad Tecnológica de México.



CUADRO 20. POBLACION ESCOLAR DE LA CARRERA DE ECONOMIA EN LAS UNIVERSIDADES QUE LA IMPARTEN EN EL DISTRITO FEDERAL (Año 2003).

Institución	Primer ingreso	Primer ingreso y reingreso	Egresados	Titulados
CIDE	43	90	9	3
IPN	509	2368	601	221
ITAM	58	894	147	114
ITESM	29	144	37	37
Univ. Anáhuac	2	23	8	7
UAM	548	2276	244	238
Univ. del Valle de México	16	50	1	3
Univ. Ibero	44	208	29	15
Univ. Latina	10	53	13	10
UNAM	540	2893	430	233
Univ. Panamericana	45	144	29	24
Univ. Tecnológica de México	36	190	29	31

Fuente: ANUIES. "Anuario Estadístico" (2003).

Refiriéndonos exclusivamente al caso particular que nos interesa de la Facultad de Economía de la UNAM, observamos que, según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Cuadro 21), el número de estudiantes de primer ingreso ha disminuido de forma importante a partir de 1999 (año de la importante, trascendental y necesaria "huelga estudiantil plebeya"<sup>149</sup>). Además, la matrícula de la Facultad, integrada por los alumnos de primer ingreso y reingreso no ha alcanzado el nivel que mostraba en dicho año "axial", el año del fin del milenio, el año del *renacimiento* que para nosotros significó ser el año del conflicto universitario.<sup>150</sup>

<sup>149</sup> Velarde Saracho, Alfredo; "Sin la raza... ¿Cómo podría hablar el espíritu? (De la huelga cegeachera al incierto congreso rectoral)" en: La Tecla Indómita, Segunda Época, fascículo IV, México D.F., marzo del 2004, pp. 11-31.

<sup>150</sup> Permitasenos aquí, una breve reflexión sobre el movimiento estudiantil de 1999-2000.

Los que de una u otra manera participamos en la llamada "huelga", reconocemos el carácter eminentemente político de la movilización y el "paro", más que justificado, ante los embates del proyecto neoliberal para la educación en México. Sin embargo, lo que aquí nos interesa es mencionar lo que para algunos de nosotros significó tal fenómeno.

Ante todo, y en primer término, el movimiento nos dio la oportunidad de cuestionarnos sobre el carácter de clase excluyente del tipo de educación impartido en la UNAM; abarcó la problemática social, política y económica que el país conserva tras dos décadas de neoliberalismo y puso el dedo en la llaga al llevar a juicio la manera que tiene la sociedad de estratificar, no sólo las actitudes políticas e ideológicas, sino también el conocimiento y la cultura subordinándolas a la lógica perversa de la acumulación de capital.

Más aún, el movimiento estudiantil permitió que un gran número de estudiantes levantásemos la voz en medio del tenso silencio generacional provocado por la indiferencia de una intelectualidad farisea, ñoña y esclerótica que, desde la comodidad desde su lap-top y sus aburridas reuniones de domingo, criticaron la actitud beligerante del "escuadrón de la muerte" cegeachero cuyas únicas armas eran la conciencia política, la razón histórica y alguno que otro volante propagandístico.

El movimiento nos dio luz sobre qué hacer ante la anestesia general del confort y la conveniencia laboral de un buen sueldo obtenido como subordinado de la empresa. Mejor todavía, el movimiento nos enseñó que una verdadera empresa es como la de Ulises en la Odisea y no esa estúpida alucinación burguesa de las

En cuanto a los egresados de la Facultad, si bien se ha registrado un decremento desde 1997, a partir del 2001 esta tendencia se revirtió al alcanzar para el 2003 un nivel similar a 1999. Lo que sí sorprende es el hecho de que después del movimiento estudiantil (en 2000-2001) se hayan alcanzado niveles sin precedentes de titulación en la Facultad desde que se cambió el plan de estudios en 1994, registrando la cifra límite de 317 titulados en 2002. Podemos ver que, debido a la Huelga, el ritmo de titulación de los egresados de la Facultad de Economía se incrementó de manera abrupta a razón de 69% anual, cifra que jamás se habría logrado de haber sido aprobadas las reformas excluyentistas del rector Barnés. Pensamos que, entre otras causas, ello se debió a la presión temporal y familiar que sobrevino en los estudiantes una vez finalizado el "paro" en la UNAM o, tal vez, a la desilusión que, en la mayoría de ellos, provocó el ver las reales condiciones de autoritarismo y represión consustanciales a la otrora máxima casa de estudios del país.

Analizando detalladamente el cuadro 21, descubrimos algunos indicadores que corroboran nuestra hipótesis central sobre el carácter de clase (esto es, excluyente) del sistema de enseñanza de la Economía en la UNAM. Vemos, por ejemplo, la trayectoria del *Índice de eficiencia terminal* que registra históricamente el porcentaje de egresados de la Facultad respecto de la matrícula escolar correspondiente a cada año. Como podemos observar, este indicador ha sido de alrededor del 15%, lo que nos revela el bajo nivel de eficiencia terminal de la

---

consultorías o changarras de porquería. El movimiento nos permitió entender en dónde está el enemigo. El enemigo está en la sobreprotección familiar con su moral beat y su mojigatería feudal o burguesa; el enemigo es el Estado, con sus perros guardianes o policías, con sus impuestos, sus MI y sus AK-47; el enemigo es la Iglesia con su religión putrefacta que a los dioses los hace hombres para crucificarlos, darles forma de hostia y después, como ve Buñuel en "*El discreto encanto de la burguesía*", caca. El enemigo es la Escuela con sus pedantescos títulos de corte nobiliario y su encapsulamiento de la realidad en ese bull-dog siguiendo la liebre que significan la ciencia y la verdad; el enemigo es el dinero, frío objeto físico al cual se le atribuyen poderes metafísicos (la "puta del género humano" diría Shakespeare en "Timón de Atenas"). Estos, nos enseñó la "huelga", son nuestros enemigos. Estamos pues, durmiendo, soñando, comiendo y defecando con el enemigo y sus lacayos, a saber: el padre de familia, el gobernante, Dios y los queridos profesores. Al movimiento estudiantil debemos agradecerle que nos haya abierto los ojos, pero, sobre todo, el corazón ("lo esencial no forma parte de lo visible, hay que buscar con el corazón" escribió Saint de Exupéry en "El Principito") y el olfato.

Muchos de los que estuvimos ahí, nos descubrimos en los otros. Entendimos que todo lo que vemos es el eco de aquello que nos mira (como recita un proverbio chino). Entendimos que si nuestro enemigo es la familia, el Estado, la Iglesia, la Escuela, el dinero, la clase o el pedigree, nosotros mismos también somos el enemigo, de ahí que el "paro" en la UNAM nos enseñara que la vía es enfrentar, confrontar, golpear y desmarcarse, salir de las vulgaridades que ofrece la norma y del temor que infunde la parálisis; salir de la paz de cementerio y regodearse en el festín dionisiaco de la guerra declarada al enemigo.

¡Vaya dialéctica! El "paro" en la UNAM enseñó que la Universidad es praxis y movimiento, constante transformación, superación de sus contradicciones. En el movimiento de 1999, quienes participamos en él descubrimos que decididamente podríamos ser nosotros por nosotros mismos, por primera vez en nuestras dirigidas, reaccionarias y mediatizadas vidas; supimos quién era nuestro enemigo y la forma en que podíamos hacerle daño; le masacrarnos, le matamos, lo enterramos y bailamos sobre su tumba; durante 10 meses demostramos que otro tipo de universidad es posible: una universidad sin rectores ni directores, sin maestros y sin becarios; una universidad del hombre por el hombre en la que sea el hombre quien defina el alcance de sus horizontes; una universidad de flores y árboles frutales; una universidad de niños, juegos y danzas; un centro del saber donde incurran el sueño y la honestidad yendo del acto político e intelectual al que nos exige la lucha por nuestra libertad.

Facultad. Lo anterior quiere decir, que sólo 15 de cada 100 alumnos inscritos en la Facultad llega a terminar sus estudios de licenciatura, esto es, en promedio, 85 de cada 100 alumnos no termina la carrera. ¿Qué pasa con ellos, a dónde van, qué "oportunidades" y "sorpresas" les tiene reservadas esa abstracción burguesa llamada *mercado*? ¿El narco, la policía, el vagabundaje, el hospital psiquiátrico, la calle, el tianguis, el taxi, el puesto de tacos, la "vida alegre", el albur, la transa?

El espejo de la eficiencia terminal se encuentra en el *índice de titulación* que, como ya señalábamos, registra un aumento importante después del año 2000. Sin embargo, también nos proporciona inferencias sobre la marginación escolar ya que, en términos generales, se ubica en casi la mitad del índice de eficiencia terminal. Esto nos demuestra que, poco más de 95 alumnos en promedio ( a lo largo de nuestra serie estadística), inscritos en la Facultad no se titulan y, por tal motivo, no podrán ejercer jamás como economistas en el ramo profesional de su elección. Ellos son los "sin título", sin aval institucional, sin currículum; para el sistema son nadie, cualquier cualquiera, no existen sino como sujetos de consumo mediático, como subordinados y, lo menos importante para la lógica capitalista y sus docentes, es que sean seres humanos.

Otro dato interesante que se desprende del cuadro 21 es el referente a la deserción en la Facultad. A lo largo de nuestra serie estadística, observamos que ha aumentado el número de desertores desde que, en 1994, se modificó el plan de estudios. Estos números indican la diferencia entre el total de alumnos (primer ingreso y reingreso) y los egresados de cada año correspondiente. Pensamos que ningún otro dato podría avalar mejor nuestro trabajo de tesis y demostrar la factura de eliminación a que atiende el sistema escolar (enseñanza-aprendizaje) dominante en la Facultad de Economía en particular y en la UNAM y el sistema educativo en general. La cifra es, por decir lo menos, alarmante, e indica hasta qué punto la escuela se ha vuelto un lugar no sólo de subordinación y control sino, también, de exclusión. Algunos defensores del sistema de enseñanza actual justificarían esta cifra argumentando que se debe a que, por lo general, ingresan más alumnos de los que egresan, sin embargo, analizando el diferencial de ingreso y egreso de alumnos en la Facultad, podemos ver que éste expresa sólo una mínima proporción del total de desertores (cerca de 200 alumnos en promedio, de 1994 a 2003).

De ahí que, consideramos, sean económico-políticas y no psicológicas o de nivel de inteligencia, las causas que explican la eliminación y exclusión de la inmensa mayoría de los estudiantes de la Facultad de Economía de la UNAM y de todo el sistema escolar.

CUADRO 21. POBLACION ESCOLAR DE LA FACULTAD DE ECONOMIA DE LA UNAM

Año	Primer ingreso (1)	Primer ingreso y reingreso (2)	Egresados (3)	Titulados (4)	Eficiencia terminal (3) / (2)	Índice de titulación (4) / (2)	Deserción (2) – (3)	Diferencial ingreso y egreso (1) – (3)
1994	462	2265	313	171	13.8	7.5	1352	149
1995	493	2249	347	138	15.4	6.1	1902	146
1996	520	2262	491	180	21.7	7.9	1771	29
1997	680	2528	447	164	17.6	6.4	2081	233
1998	626	2766	447	160	16.1	5.7	2319	179
1999	606	2907	429	188	14.7	6.4	2478	177
2000	606	2907	429	188	14.7	6.4	2478	177
2001	524	2734	256	282	9.3	10.3	2478	268
2002	560	2804	265	317	9.4	11.3	2539	295
2003	540	2893	430	233	14.8	8.5	2463	110

Nota: Las últimas cuatro columnas del cuadro fueron realizadas por el tesista en base a los datos contenidos en las columnas (1) a (4).

Fuente: ANUIES, "Anuario estadístico" (varios años).

Contrastando los índices generales, académicos, socioeconómicos y laborales de los egresados de la carrera de Economía con los del resto de la UNAM (siguiendo el estudio de la DGAE para el año 2002), encontramos algunos datos significativos. Por ejemplo, el porcentaje de egresados que procede sólo de escuelas públicas es menor en la Facultad de Economía que en resto de la Universidad y, por consiguiente, el porcentaje que procede sólo de escuelas privadas es menor, en términos generales en la Universidad en conjunto.

Otro dato revelador se refiere a la formación teórica ya que el porcentaje de los que opinan que es excelente o buena en la carrera de Economía es menor al del total de los egresados de la UNAM y lo mismo ocurre en la formación práctica así como en la relación entre teoría y práctica. Algo que nos sorprende es que el uso de técnicas de enseñanza del profesor consideradas como excelente o bueno es mayor en la Facultad de Economía, sin embargo, la demanda de profesionales es mucho menor considerando el total de la Universidad.

En lo referente a la situación económica, las cifras indican que tanto el porcentaje de egresados con sostén económico de los padres como con sostén económico del propio alumno es casi similar en ambos casos.

Respecto a la situación laboral, el porcentaje de los que trabajan es mayor en la Facultad de Economía así como el de los que trabajan en el sector público y en el sector servicios, no obstante, el porcentaje de los egresados con ingresos de 1 a 4 salarios mínimos es significativamente menor a los del resto de la UNAM. De este modo, el porcentaje de los que no trabajan y de los que no trabajan por seguir estudiando es menor en la Facultad de Economía que en el resto de la Universidad, pero si se considera el porcentaje de los egresados que no encuentra empleo observamos que éste es mayor en la Facultad así como el referente al porcentaje de los que se encuentra sin empleo respecto al número de casos.

En resumen, el cuadro 22 nos revela que, de manera general, la situación y el perfil de los egresados de la Facultad de Economía es inferior o peor a los del resto de la Universidad en términos globales.

CUADRO 22. COMPARACION DE LOS INDICES GENERALES, ACADÉMICOS, SOCIOECONÓMICOS Y LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA EN PARTICULAR Y LOS DE LOS EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD EN GENERAL.

<b>Datos generales:</b>	<b>UNAM</b>	<b>Facultad de Economía</b>
Número de casos	12240	60
% de mujeres	58.9	42.4
% de egresados con hijos	24.2	44.8
% con dependientes económicos	37.6	52.5
% que proceden de escuelas públicas	68.3	60.0
% que procede de escuelas privadas	8.0	13.3
<b>Estudios inmediatos anteriores:</b>		
% con promedio de calificaciones mayor de 8	57.6	54.4
% formación teórica excelente o buena	94.5	91.5
% formación práctica excelente o buena	73.7	58.9
% relación teoría-práctica alta o mediana	89.6	83.1
% dominio de materias del profesor excelente o buena	95.7	93.1
% puntualidad del profesor excelente o buena	75.5	72.4
% uso de técnicas de enseñanza del profesor excelente o buena	73.6	75.9
% demanda de profesionales muy alta o alta	58.1	14.0
% que egresó antes de 1992	10.8	34.5
<b>Situación socioeconómica:</b>		
% con sostén económico de los padres	78.4	78.7
% con sostén económico del alumno mismo	17.7	17.0
% madres con máximo primaria	40.0	37.9
% padres con máximo primaria	32.4	33.3
% madres con licenciatura o posgrado	9.2	8.6
% padres con licenciatura o posgrado	24.8	31.6
<b>Situación laboral (respecto de los que sí trabajan):</b>		
% que trabaja	66.2	70.7
% relación trabajo-carrera alta o mediana	90.2	82.9
% que trabaja en sector público	40.2	70.7
% que trabaja en sector servicios	83.9	95.1
% que trabaja menos de 16 horas a la semana	11.3	9.8
% que trabaja sólo con colegas	36.9	20.5
% con ingresos de 1 a 2 salarios mínimos mensuales	17.5	2.6
% con ingresos de 2 a 4 salarios mínimos mensuales	32.2	7.7

(continuación del Cuadro 22)

**Situación laboral (respecto de los que no trabajan):**

% que no trabaja	33.8	29.3
% que no trabaja por seguir estudiando	34.2	17.6
% que no trabaja por preparar tesis	38.3	47.1
% que no encuentra empleo	16.1	29.4
% sin empleo respecto el número de casos	5.9	8.3

Fuente: DGAE, op. cit.

*Síntesis sobre los planes de estudio de la carrera de Economía que se imparten en distintas universidades del Distrito Federal. Un punto central en nuestro trabajo de tesis, que se encuentra estrechamente vinculado a la Crítica de la Teoría Burguesa de la Educación, lo constituye el análisis de los planes de estudio vigentes en las universidades del Distrito Federal donde se imparte la carrera de Economía tales como el ITAM, CIDE, ITESM, IPN, ANAHUAC, IBERO, UAM, UNITEC y, desde luego, la UNAM.*

Aquí vemos de qué manera ha influido el modelo educativo neoliberal en la formación de los estudiantes de economía y como la lucha *en las clases* es expresión derivada de la lucha de clases social inherente al capitalismo.

En la contrastación de dichos planes, encontramos diferencias y similitudes que resultan importantes de remarcar a efectos de corroborar nuestra idea fundamental de que: *el tipo de economista contemporáneo que requiere la lógica mercantil del modo capitalista de producción, en su versión neoliberal, es un individuo adiestrado en los perfiles empresariales de factura burguesa, tecnocráticamente manipulado en estudios de crematística, plutología y cataláctica relacionados con el mantenimiento y reproducción de la dinámica de acumulación global del sistema históricamente impuesto por la clase dominante.*

Las similitudes arrojan datos importantes. Por ejemplo: Los nueve planes de estudio analizados registran una marcada tendencia hacia el estudio de los tópicos correspondientes a la Teoría Económica convencional burguesa de raíz clásica, neoclásica, keynesiana, nekeynesiana y monetarista, ajustándose al uso de materias "instrumentales" que auxilian la asimilación de los postulados micro y macroeconómicos de la teoría monetaria y fiscal, del Desarrollo Económico, la Economía del Crecimiento y el Comercio Internacional, tales como las Matemáticas (álgebra elemental, lineal y superior, cálculo diferencial e integral, ecuaciones diferenciales, estadística inferencial y descriptiva, probabilidad, teoría de juegos, convexidad, topología, etc.), Contabilidad y Administración (general y de costos, interpretación de estados financieros, finanzas públicas, corporativas y bursátiles, proyectos de inversión, mercado de valores y capitales, etc.) y, salvo en el caso del IPN y la UAM, Derecho (mercantil, público, laboral, privado, fiscal, etc.).

Otra semejanza significativa es que el estudio crítico de la Economía Política, surgido del marxismo, es prácticamente ignorado en todos los planteles con excepción de la UNAM y el IPN, mientras que las áreas de Historia General y

Económica son relegadas a un plano de importancia menor dentro de la configuración de los planes de estudio con la salvedad, extraña, del CIDE y la IBERO. Destaca el hecho de que en el grueso de módulos impartidos en la UAM, sobresalga la formalización matemática y contabilística de la teoría económica ortodoxa así como también el que, a diferencia de la UNAM, en el IPN, la ANAHUAC y la UNITEC, existan materias de Geografía Económica y en el ITAM se ofrezcan 6 cursos de Ciencia Política.

Podemos, pues, señalar sucintamente las características generales que encontramos en los planes de estudio referidos. Así, en el ITAM observamos que existe una sólida formación en Teoría Económica, Matemáticas y Derecho principalmente; el CIDE también muestra amplitud de estudios en Teoría Económica y Matemáticas pero, a diferencia del ITAM, más vinculados con las áreas de Historia; el ITESM presenta un buen número de materias de Teoría Económica, sin embargo se privilegia la enseñanza de Contabilidad y Finanzas por encima de las Matemáticas; el plan de estudios de la UNITEC es el más parecido al del ITESM mientras que los de la ANAHUAC y la IBERO son, ambos, una mezcla del plan del CIDE y el ITESM; por su parte, el plan de estudios del IPN es una rara mezcla de los de la UNAM y el ITESM (ver cuadro de materias).

Es, además, importante señalar que, de las nueve universidades consideradas, seis son instituciones privadas y una, el IPN refleja ya considerables características que podrían calificarse de privatizadoras como es el pago de cuotas semestrales y de inscripción.

CUADRO 23. NUMERO DE MATERIAS IMPARTIDAS EN LAS DIFERENTES AREAS DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE ECONOMÍA.

Escuela	Teoría Económica	Matemáticas	Contabilidad y Admón.	Derecho	Historia Económica	Economía Política	Geog. Pol. Soc.**
ITAM	25	17	5	9	4	1	6
CIDE	21	15	6	1	8	2	2
ITESM	21	10	11	2	2	0	0
IBERO	23	9	8	2	7	0	1
UNITEC	17	10	14	3	1	0	1
ANAHUAC	21	11	7	1	4	1	1
IPN	16	8	9	0	4	5	3
*UAM	7	9	6	0	2	1	1
UNAM	25	10	6	2	5	5	0

Nota: las materias de Desarrollo Económico, Teoría Monetaria y Fiscal, Economía Mexicana, Teoría del Crecimiento y Comercio Internacional se consideran dentro de las materias de Teoría Económica.

\* Se refiere al número de módulos trimestrales.

\*\* Se refiere a materias de Geografía, Política y Sociología.

Fuente: Páginas en Internet.

## 2. 5 La conceptualización ideológica de “El Capital Humano”

Desde los inicios de la segunda mitad del siglo XX la visión espiritualista de la educación entró en decadencia en América Latina. Esta concepción “metafísica” se reemplaza por una suerte de especulación realista y empresaria de la educación<sup>151</sup>; por lo tanto los problemas relevantes de estudio son aquellos que se derivan de su productividad y eficiencia. Se descarta así toda posible interferencia ideológica ya que la educación es susceptible de un análisis “objetivo” y “científico”.

Aparecen los planificadores, administradores, asesores, consultores, expertos, especialistas, etc. La burocracia escolar se complica y responde a una tipología de dominación burocrática.

Ya para 1960 casi todos los países latinoamericanos contaban con servicios de planeación.<sup>152</sup> Supuestamente estos organismos debían encarar el cambio en las obsoletas estructuras educativas para ajustarlas a las necesidades del desarrollo, que se estimaba posible dentro de las vías capitalistas.

Paralelamente se implementaron numerosos seminarios, cursos, reuniones, para formar los cuadros técnicos necesarios para concretar esta nueva *racionalidad educativa*. Este proceso no se daba aislado y es preciso interpretarlo a la luz de un redimensionamiento que el neocapitalismo hace de la educación en el marco de un nuevo proyecto de desarrollo encarnado en la Alianza para el Progreso.<sup>153</sup>

La ubicación estratégica de la educación en este proyecto no es casual. Constituye un instrumento necesario para encausar los explosivos conflictos sociales que marcan su presencia en el continente, a la par que es imprescindible para eliminar los obstáculos sociales y tradicionales que se oponen al desarrollo económico.

Este nuevo modelo educativo se presentó como una acabada formulación científica cuya racionalidad, empíricamente comprobada es incompatible con ideología alguna, excepto con la del desarrollo progresivo que traerá consigo un mayor volumen de riqueza que posteriormente podrá distribuirse más justamente. Este halo progresista y democratizante fue sin duda un poderoso incentivo para captar y hasta fascinar a un gran sector de la clase media y de la pequeña burguesía radicalizada, sector que constituyó la base social de técnicos e ideólogos del nuevo proyecto.

A diferencia de otras teorizaciones, este modelo se plasmaba en alternativas de acción para el cambio educativo. Correlativamente, tales alternativas se presentaban como consecuencias lógicas y respetuosas de las formulaciones objetivas y científicas de la Economía y Sociología de la Educación. La educación dejaba de ser un venerable objeto pasivo para convertirse en un

---

<sup>151</sup> Puiggrós, Adriana; “*Imperialismo y Educación en América Latina*”. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.

<sup>152</sup> UNESCO; “*Los Problemas y la Estrategia del Planeamiento de la Educación. La Experiencia de América Latina*”, 1964.

<sup>153</sup> O.E.A.; “*Alianza para el Progreso*”. Documentos oficiales emanados de la Reunión Extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social a nivel ministerial. Punta del Este, Uruguay.



elemento dinámico del desarrollo. Tal dinamismo se expresa en el concepto de *capital humano*, supuesto básico de las metodologías del planeamiento.

Así, el fracaso de la Alianza para el Progreso y las alternativas desarrollistas puestas en práctica no alcanzó totalmente a los supuestos políticos y teóricos que las sustentaron; por el contrario, reaparecen frecuentemente bajo formas dictatoriales. La educación es un ejemplo bastante claro de ello. A pesar de las sostenidas críticas al planeamiento de los recursos humanos como ejemplo de la dependencia cultural de los países latinoamericanos, no se ha formulado una metodología alternativa ni mucho menos se lo ha cuestionado teóricamente.

El mérito de la propuesta desarrollista en educación (si es que lo tiene) fue mostrar la obsolescencia del liberalismo clásico. Lo superó con creces al mostrar el despilfarro de los recursos para montar un sistema selectivo donde grandes masas de niños y jóvenes quedaban marginados, al evidenciar la mistificación de las supuestas vocaciones individuales que terminaban inevitablemente en profesiones liberales totalmente alejadas de la producción, en la importancia que adjudicaron a la ciencia, la técnica y la educación como agentes activos del desarrollo. El error del Desarrollismo fue parcializar la función económica de la educación y absolutizar el papel de la ciencia como motor del desarrollo.

El concepto de "capital humano" es el núcleo sintetizador de la ideología desarrollista en educación, a la vez que el concepto articulador entre ésta y las metodologías de planeación. Esta conceptualización debe ser interpretada en el proceso de desarrollo del neocapitalismo que representa un avance en cuanto maduración de las contradicciones que encierra como forma históricamente transitoria. En ese sentido, la propuesta de un modelo alternativo de educación socialista pasa inexorablemente por una crítica científica del modelo neocapitalista.

La doctrina del desarrollo es un cuerpo teórico que se fundamenta con distintos matices en el Funcionalismo, en las corrientes postkeynesianas en Economía y también en la Teoría Marginalista. Ambas dan origen en el campo académico a dos disciplinas relativamente nuevas en el estudio de la educación: la Sociología y la Economía de la Educación. El desarrollo se concibe en términos de un proceso continuo donde el cambio se produce en forma ordenada y gradual. Los beneficios culturales y materiales se difunden de los sectores de los países adelantados y modernos a los más atrasados y tradicionales, evitándose de este modo el conflicto social. Naturalmente, ello quita posibilidades al surgimiento de ideologías que son vistas como interferencias en la consolidación de un ideal democrático y pluralista que marca precisamente "el fin de las ideologías" aunque en realidad es el deseado fin de las ideologías "molestas", tales como el marxismo<sup>154</sup>.

Correlativamente, las ciencias que explican tal desarrollo suponen una base consensual sobre la armonía del quehacer científico, sin rupturas ni discontinuidades, estructuradas por la acumulación de pequeños estudios parciales sobre la realidad de los que luego se abstraerán leyes generales de validez universal. El paradigma subyacente es obviamente de corte positivista: los hechos sociales son susceptibles de un estudio neutro y objetivo al igual que los

---

<sup>154</sup> Al respecto véase: Daniel Bell: "*El Fin de las Ideologías*". Ed. Tecnos. Madrid, 1964.

procesos naturales; el conocimiento se basa fundamentalmente en la operación de la abstracción de la verdad depositada en los hechos. De este modo toda interferencia ideológica es evitada.

No es difícil reconocer la influencia durkheimiana: "Nuestro método no tiene pues nada de revolucionario. En cierto sentido es esencialmente conservador, pues considera a los hechos sociales como cosas cuya naturaleza, por flexible y maleable que sea, no es sin embargo modificable a voluntad."<sup>155</sup>

Para que la educación sea objeto de una disciplina científica, la Pedagogía, es necesario que cumpla las condiciones de las demás ciencias, a saber: 1) "Que se refiera a hechos incontestables realizados, capaces de observación. Una ciencia, en efecto, se define por su objeto, supone como consecuencia que ese objeto existe, que puede señalarlo con el dedo." 2) "Que esos hechos presenten entre sí una homogeneidad suficiente para ser clasificados en una misma categoría. Si fueran irreductibles los unos a los otros, habría no una ciencia sino tantas ciencias diferentes como especies distintas a estudiar". 3) "Que estudie los hechos para conocerlos y solamente para conocerlos de manera absolutamente desinteresada"... "su papel consiste en expresar lo real, no en juzgarlo".<sup>156</sup>

Para Durkheim casi todos los grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, son espíritus revolucionarios (es decir no científicos) revelados contra las prácticas de sus contemporáneos; sus teorías son especulaciones cuyo objetivo no consiste en discriminar o en explicar lo que es o lo que ha sido, sino en determinar lo que debe ser; no se proponen expresar fielmente realidades dadas sino dictar preceptos de conducta. Existe un consenso aceptado acerca de problemas tales como el de saber si la educación es un canal de movilidad o no lo es y, en ese caso, ¿cuál es el peso del status adquirido en relación al adscripto?, ¿prevalecen los valores funcionales o simbólicos en las decisiones educativas?, ¿es la educación un agente de desarrollo?, ¿debe considerársela como un bien de consumo o de inversión? Si es una inversión, ¿cuál es su rentabilidad y como se la mide?

Estos tipos de problemas son evidentemente susceptibles de observación, medida y hasta de graficación. Siguiendo a Durkheim, no pasan de describir lo real. No son especulaciones de espíritus rebelados contra las prácticas de sus contemporáneos sino que las expresan y evalúan en relación con el elemento más visible que en la apariencia articula esas prácticas, a saber, el mercado.

Vemos pues, que el desarrollo de la Economía de la Educación fue paralelo al boom de la matrícula superior en los países centrales, particularmente en los Estados Unidos, y al siguiente aumento del gasto educativo. La prolongación de la escolaridad no fue casual ni las consideraciones económicas acerca de la educación un mero intento de racionalizar el gasto, aunque se podría pensar ingenuamente que era necesario introducir criterios administrativos y financieros que posibilitaran una mayor eficiencia y productividad de las erogaciones en

---

<sup>155</sup> Durkheim, Emile: "*Sociología. Las Reglas del Método Sociológico*", Ed. Assandri, Córdoba, 1961, Prefacio, pág. 20-21.

<sup>156</sup> Durkheim, Emile: "*Educación y Sociología*", Colección Tauro, Shapire Editor, Bueno Aires, 1974, pág. 40-41

educación frente a una expansión que superaba con creces las tasas de crecimiento poblacional. El problema fundamental que evidencian ambas situaciones, una empírica y otra como construcción ideológica, es la inoperancia de la economía neoclásica para solucionar las crisis de desempleo crónico.

Como es sabido, el desarrollo de las fuerzas productivas implica una disminución considerable del tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción de mercancías, disminución que lleva aparejada la de su consiguiente valor. Correlativamente, se modifica la composición orgánica del capital ya que es necesaria una cantidad menor de mano de obra en la producción misma. Dos consecuencias peligrosas para el sistema se derivan de esta situación: Por una parte, la eventual caída de los precios, en razón de la disminución de su valor. Es necesaria entonces la intervención del Estado para asegurar el precio monopólico. Pero también es necesario buscar nuevas salidas al excedente a efectos de continuar el ciclo reproductivo. El capital es desviado hacia la producción de bienes superfluos de rápida obsolescencia alimentada por una filosofía del consumo, hacia industrias militares y espaciales o hacia países dependientes mediante organismos financieros internacionales o la instalación de filiales de las grandes corporaciones monopólicas. Aquí es importante señalar que en los países dependientes es discutible que las empresas transnacionales se instalen con capital propio. Más bien son las facilidades crediticias e impositivas, unidas a los derechos sobre tecnología y la repatriación de beneficios, lo que les permite funcionar y multiplicarse.

Por otra parte, el peligro del desempleo masivo. El capitalismo monopolista ha sorteado este peligro —o al menos lo ha mantenido dentro de límites tolerables— mediante una hábil manipulación de la oferta y demanda de trabajo. En lo que hace a nuestro problema, nos interesa destacar un mecanismo muy especial que es el retrasar la incorporación de los jóvenes a la población activa mediante la prolongación de la escolaridad. Este mecanismo ha funcionado como una efectiva válvula de seguridad para mantener y balancear la racionalidad del mercado. Esta es, pensamos, la base material y determinante de la “explosión” educativa, más allá de la pretendida democratización del capitalismo monopólico. Que la Economía de la Educación pretenda ver en este crecimiento de la matrícula un factor determinante del desarrollo económico no es más que una banalidad que pone la carreta antes que los bueyes.

Los primeros trabajos que en ese sentido se realizaron, se concentraron en probar el aporte de la educación al crecimiento económico. Los métodos más conocidos fueron el llamado “residual” y el de “costo-beneficio”. De ello se derivaron diversas metodologías de planeación cuya síntesis confluyente, más allá de sus divergencias, está expresada en el concepto implícito o explícito de capital humano. Cronológicamente el primer enfoque fue el llamado residual. Su origen deriva de los análisis postkeynesianos acerca de la relación entre la inversión y el crecimiento de producto interno bruto. Los estudios históricos del desarrollo de los países “adelantados”, realizados desde esta perspectiva, mostraron que el papel del capital físico en el crecimiento económico no era determinante y más aún, que los factores considerados clásicos de la producción (tierra, capital y trabajo) daban cuenta, según los cálculos de los econométristas, de sólo un 50% del crecimiento del producto. Se imponía entonces una explicación neoclásica y el gran hallazgo

fue encontrarla en los factores "residuales", no computados hasta entonces. Estos factores residuales incluían inicialmente una serie de variables, tales como organización, dirección, tecnología, educación. Gradualmente el factor residual se redujo a la educación y se intentó aislar la influencia de ésta como en los estudios de Denison<sup>157</sup>, quien calculó los rendimientos económicos de la educación por un método que supone que el aumento en las ganancias es el beneficio resultante de las inversiones en educación. Concluye que 3/5 de las diferencias de ingreso entre personas de edad similar puede explicarse por el efecto de una mayor educación.

El cálculo de los beneficios económicos de la educación a través de los diferenciales de salarios a sido muy usado en los análisis de costo-beneficio<sup>158</sup>, tanto a nivel micro, desde el punto de vista del individuo, como macroeconómico, desde el punto de vista social.

A nivel individual, este método consiste en calcular el costo de los estudios (libros, docentes, mantenimiento, etc.) mas el llamado costo de oportunidad (los ingresos que percibiría el estudiante si trabajase, atendiendo a un promedio del salario de aquéllos que trabajan con un nivel educativo menor y de su misma edad). Luego de que los costos han sido calculados se estiman los beneficios posteriores; estos consisten en los diferenciales de salarios que han percibido durante toda la vida aquéllos que recibieron educación superior en relación a los que no la recibieron. Aquí está implícita la suposición de que la educación constituye un canal de movilidad por sí misma.

El cálculo de la tasa de beneficio social (también llamada tasa de retorno social) se realiza mediante la comparación de la suma total de gastos privados y públicos en educación en relación al crecimiento del producto interno bruto. El cálculo de las tasas de beneficio social depende de la ecuación de ganancias y productividades marginales que a su vez dependen de la existencia de un mercado de trabajo libre. Como en el caso anterior se supone que las diferencias de salarios corresponden a distintos niveles de productividad, y siendo el producto interno bruto la sumatoria de todos los ingresos en un año dado, podrán de esta manera calcularse los efectos de la educación sobre el crecimiento total de la economía.

En síntesis, por una u otra metodología, estos estudios tienden a mostrar que la educación ha sido y es un factor indispensable del desarrollo. Sus conclusiones históricas son obviamente falsas, pero serían inofensivas si sólo quisieran mostrar a los países dependientes la necesidad de preocuparse por la educación.

Subyacente a estas formulaciones hay una imagen lineal del desarrollo, cuya meta y modelo es el alcanzado por los países capitalistas avanzados. Tomando a estos como patrón es natural que haya países que estén subdesarrollados en distintos grados, y también es natural que si estos países adoptan las mismas estrategias de desarrollo podrán alcanzar en un tiempo relativamente menor el mismo grado de prosperidad.

---

<sup>157</sup> Denison, E. F.: "*Measuring the Contribution of Education (and Residual) to Economic Growth*" en: *The Residual Factor and Economic Growth*. OECD, 1964.

<sup>158</sup> Vaizey, John: "*La Política Económica de la Educación*". Editorial Vicens-Vives, Barcelona, 1975.

En la medida en que el desarrollo se concibe como una entelequia ahistórica, sin conflictos de clases ni de países, la educación es la llave maestra para montar una política gradualista, no sólo porque permite un uso más productivo de los recursos disponibles sino porque también convence a las masas explotadas de que su situación mejorará si se educan para producir más y consumir mejor.

Lo anterior se contrapone muchas veces con la historia. En Inglaterra, por ejemplo, la Revolución Industrial no fue realizada por las clases ilustradas; más aún, la educación técnica sólo se daba a nivel de la producción de los talleres ya que no existía como tal en las universidades. El poderío industrial británico descansaba en los aficionados y *self-made men* (el artesano-inventor, el propietario fabril, el maestro-herrero, etc.)

De esta manera, la Economía de la Educación surgió paralelamente a la explosión de la matrícula en los países centrales como respuesta al problema del desempleo. Sus racionalizaciones pretenden explicar que la educación fue un factor decisivo en el crecimiento económico y no al revés, que el crecimiento económico fue determinante de la expansión educacional y de la aparición de la misma Economía de la Educación en la escena académica.

En la secuencia que va desde el discurso ideológico de la Economía de la Educación hasta las técnicas de planificación hay un momento articulador, por así decirlo, que es el concepto de capital humano. Si la educación es desde esta perspectiva fuente directa de crecimiento económico y redituable, tanto social como individualmente, es necesario reconsiderar su papel, no ya como mero consumo, para deleite individual, sino positivamente como una inversión. Pero no toda inversión en educación es productiva, sólo lo son aquellas habilidades, conocimientos y atributos adquiridos por el hombre y capaces de aumentar la capacidad de trabajo. Semejante conceptualización resume la ideología dominante de los organismos educativos nacionales e internacionales, a pesar de muchas críticas.

El primer error de esta interpretación, consideramos, consiste en suponer que el capital físico (entiéndase los medios de producción) y el capital humano (fuerza de trabajo) contribuyen de forma cualitativamente análoga al producto<sup>159</sup>. Este error, reiteradamente señalado por Marx en su crítica a la economía clásica, deriva de la confusión entre *trabajo* y *fuerza de trabajo*. Para Marx no es lo mismo trabajo que fuerza de trabajo, de la misma manera que no es lo mismo digestión que capacidad de digerir. Pero esta noción de fuerza de trabajo no podría existir en esta corriente neoclásica del pensamiento económico porque ello sería la negación de cualquier analogía entre trabajo y capital.

Los medios de producción no pueden añadir al producto más valor que el que ellos mismos encierran, independientemente del proceso de trabajo al que sirven; es decir, su valor reaparece en el valor del producto pero no se reproduce. Por el contrario, la fuerza de trabajo no sólo reproduce su valor sino que crea un

---

<sup>159</sup> Estos conceptos de la economía marginalista no equivalen de ninguna manera a los conceptos de capital constante y capital variable de la Teoría Marxista. Carlos Marx; "*El Capital*", Tomo I, capítulo V, Capital Constante y Capital Variable. FCE. México, 1973.

valor adicional (la plusvalía). Este plusvalor, se lo ha de concebir como trabajo excedente materializado pura y simplemente. El proceso de trabajo, considerado como consumo del factor fuerza de trabajo presenta dos fenómenos característicos: 1) El obrero trabaja bajo el control del capitalista; 2) El producto no le pertenece al productor directo ya que el capitalista compró su fuerza de trabajo como cualquier otra mercancía, si bien ésta sólo puede producir facilitándole medios de producción. El valor de la fuerza de trabajo, como el de toda otra mercancía lo determina el tiempo de trabajo socialmente necesario para su producción, incluyendo también la reproducción de este artículo específico. Ella sólo existe corporeizada en un ser viviente, y el valor imprescindible para su conservación es el valor de los medios de vida necesarios para asegurar la subsistencia y la capacidad de trabajo de su poseedor. "El volumen de las llamadas necesidades naturales, así como el modo de satisfacerlas, son de hecho un producto histórico que depende, por tanto, en gran parte, del nivel de cultura de un país y, sobre todo, entre otras cosas, de las condiciones, los hábitos y las exigencias con que se haya formado la clase de los obreros libres. A diferencia de las otras mercancías, la valoración de la fuerza de trabajo encierra pues, un elemento histórico-moral. Sin embargo, en un país y en una época determinados, la suma media de los medios de vida necesarios constituye un factor fijo".<sup>160</sup>

En la medida en que el valor de la fuerza de trabajo es un producto histórico, su magnitud puede aumentar en relación con las luchas gremiales, calificación educacional, etc., pero ello no significa que el trabajo sea retribuido enteramente como lo pretende confusamente la economía marginalista que ve en el salario el precio del trabajo. Es necesario tener en cuenta la advertencia de Marx de que la forma precio no sólo permite la posibilidad de una incongruencia cuantitativa entre éste y la magnitud de valor, es decir entre la magnitud de valor y su propia expresión en dinero, sino que puede además encerrar una contradicción cualitativa, haciendo que el precio deje en absoluto de ser expresión del valor a pesar de que el dinero no es más que la forma de valor de la mercancía.<sup>161</sup> La forma salario oculta precisamente toda división entre trabajo necesario y trabajo excedente, entre trabajo pagado y trabajo no retribuido. En esta forma exterior se basan todas las ideas jurídicas del contrato del trabajo que presentan al capitalista y al obrero como dos poseedores de mercancías que realizan libremente un acto de intercambio de equivalentes, ya que el capitalista ha pagado aparentemente el valor de cambio total y justo de la mercancía. Pero lo que ha comprado en realidad es cierto número de horas de control y decisión sobre la actividad productiva del obrero, sobre su capacidad creadora, sobre su fuerza de trabajo. Cuando Marx da cuenta de este descubrimiento crucial de diferenciar entre trabajo y fuerza de trabajo, a partir de los Grundrisse, su eje teórico se desplaza de la circulación a la producción. Este desplazamiento es el que le permite formular la teoría de la plusvalía sobre bases radicalmente distintas a las de la tradición clásica.<sup>162</sup>

Es en la producción donde se comprenderán las leyes generales y necesarias del capital, independientemente de las formas que revistan porque

---

<sup>160</sup> Marx, K. "El Capital". op. cit. pág. 124.

<sup>161</sup> Ibidem, pág. 63.

<sup>162</sup> Marx, K.; "Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política". (Grundrisse) 1857-1858.

“...para conocer científicamente el fenómeno de la concurrencia hace falta conocer la estructura interna del capital, del mismo modo que para interpretar el movimiento aparente de los astros es imprescindible conocer su movimiento real aunque imperceptible para los sentidos .”<sup>163</sup> Esto no significa que el proceso de circulación no tenga existencia objetiva. Lo que Marx trata de mostrar son las ilusiones que surgen *en y durante* el proceso de circulación en contraste con las realidades puestas de manifiesto por el análisis del proceso de producción. Esta advertencia es importante porque es necesario evitar la disolución de los distintos niveles de la totalidad social considerándolos como meras formas de manifestación de un nivel esencial, privándolos así de su especificidad.

La Economía de la Educación, consecuente con el más puro empirismo durkheimiano, ha pretendido descubrir la importancia del capital humano en la esfera del mercado, sea por las fluctuaciones de los salarios o por las tasas de beneficio. En esta esfera la crítica sólo puede ser metodológica, nuestra intención es discutir sus supuestos en el contexto de las relaciones sociales de producción. Aquí las sofisticaciones arbitrarias de estos economistas no pueden ocultar la verdadera naturaleza de la explotación capitalista. Así, por ejemplo, el estadístico F. Fisher ha demostrado que las llamadas pruebas econométricas de la validez de la función Cobb-Douglas, y por lo tanto de la teoría marginalista expresada en ella, se deben simplemente a la estructura matemática de la función en relación al método de prueba y no a la validez de su representación de la realidad.<sup>164</sup>

En la circulación, las relaciones capitalistas aparecen mistificadas, precisamente porque la compra y la venta de la fuerza de trabajo se realiza en el “verdadero paraíso de los derechos del hombre”. Dice Marx: “...Dentro de estos linderos sólo reinan la *libertad*, la *igualdad*, la *propiedad* y *Bentham*. La *libertad*, pues el comprador y el vendedor de una mercancía, v.g. de la fuerza de trabajo, no obedecen a más ley que la de su *libre voluntad*. Contratan como hombres libres e iguales ante la ley. El contrato es el resultado en que sus voluntades cobran una expresión jurídica común. La *igualdad*, pues compradores y vendedores sólo contratan como poseedores de mercancías, cambiando equivalente por equivalente. La *propiedad* pues cada cual dispone y solamente puede disponer de lo que es suyo. Y *Bentham*, pues a cuantos intervienen en estos actos sólo los mueve el interés. La única fuerza que los une y los pone en relación es la fuerza de su egoísmo, de su provecho personal, de su interés privado”.<sup>165</sup>

Las especulaciones de la Economía de la Educación se desarrollan en el más ideal de los mundos terrenales. Los beneficios de la educación son el resultado de decisiones voluntaristas que movilizan a los individuos a postergar su ingreso a la producción para obtener posteriormente mayores ganancias, siempre y cuando su necesidad de logro tenga un nivel más o menos aceptable para asegurar luego su ascenso social. Un ejemplo extremo en este sentido lo muestra M. Blaug: “Rigurosamente expresado, nosotros postulamos la existencia de un

---

<sup>163</sup> Marx, K.: “*El Capital*”, op. cit. pág. 254.

<sup>164</sup> Fisher, F.: “*Aggregate production functions and the explanation of wages: a simulation experiment*”, *Review of Economics and Statistics*. Citado por Rose Dugdale en “*Economic Theory in class society*” *Counter-Course*, Penguin, 1972, pág. 170.

<sup>165</sup> Marx, K., “*El Capital*”, op. cit. pág. 128-129.

cálculo educativo racional y de acuerdo con el cual los estudiantes o sus padres actúan como si estuvieran comparando las tasas de beneficio de todas las posibles opciones de inversión de que disponen.”<sup>166</sup> Este elegante rodeo en forma de oración condicional no es una ley científica sino puro psicologismo. Esta ciencia supone que los estudiantes o sus padres actúan como maximizadores de ganancias o, al menos, como si debieran hacerlo si se comportaran racionalmente ya que de otro modo caerían en los “casos desviados”.

El punto de partida de este enfoque es necesariamente la conciencia individual del sujeto económico y supone que el beneficio social de la educación se puede derivar de los objetivos del individuo aislado, el Robinson Crusoe, tan caro y tan necesario a la economía marginalista. Detrás se oculta la idea de que todos (negros, burgueses, obreros, reyes, etc.) son igualmente libres para tomar sus decisiones educacionales en virtud de que todos poseen las mismas capacidades y oportunidades y los guían los mismos motivos de lucro.

La esfera de la circulación encubre la verdadera esencia de las relaciones sociales en la medida en que la apariencia de la igualdad del cambio permite montar las superestructuras ideológicas que muestran el igualitarismo de la sociedad capitalista. Precisamente porque el cambio tiene existencia objetiva, la ideología burguesa presenta las relaciones entre los hombres como relaciones entre individuos aislados.

En la esfera de la producción, por el contrario, las relaciones sociales aparecen transparentemente como relaciones de clase, es decir como relaciones que personifican la división social de trabajo, histórica y materialmente determinada. En esta escena real es donde el capital humano puede discutirse científicamente.

Como señalábamos, el obrero no sólo produce para mantenerse y reproducirse sino que también produce un plusproducto que no le es retribuido ya que el capitalista compró su capacidad de trabajo y no su trabajo a secas. Considerada la división de la jornada de trabajo, Marx caracteriza estos dos momentos como trabajo necesario y como trabajo excedente.<sup>167</sup> La cuota de la plusvalía dependerá de la relación entre

$(\text{Trabajo excedente} / \text{Trabajo necesario}) = (\text{Plusvalía} / \text{Valor de la fuerza de trabajo})$

Ahora bien, como la producción capitalista supone una reproducción ampliada del capital, es necesario que la proporción entre trabajo excedente y trabajo necesario se altere en beneficio del capitalista. Históricamente, la primera forma de crecimiento de la plusvalía consistió en la prolongación de la jornada de trabajo (plusvalía absoluta). Pero esta forma tiene sus límites físicos y culturales. Los primeros se refieren a un mínimo fisiológico necesario para la recuperación de las fuerzas físicas. Los segundos son un producto histórico y dependen de las condiciones del desarrollo capitalista en cada país. También es posible aumentar

---

<sup>166</sup> Blaug, M.: “*Economía de la Educación*”, Ed. Tecnos, Madrid, 1972.

<sup>167</sup> Marx, K.: “*El Capital*”, Tomo I, sección V, op. cit.



la plusvalía mediante la intensificación del trabajo, pero esto también tiene un límite social que está marcado por el grado de resistencia de los obreros.

Se plantea entonces otra posibilidad, que es la disminución del tiempo de trabajo necesario, es decir disminuir el valor de la fuerza de trabajo. Esto sólo es posible bajando el valor de los artículos de consumo del obrero, lo cual implica un aumento del rendimiento del trabajo en las industrias que producen estos artículos o que producen los medios para producirlos. A diferencia de la intensificación del trabajo, el mayor rendimiento reporta cambios en la capacidad productiva, esto es, cambio en los métodos o en los instrumentos de trabajo o en ambas cosas a la vez. Ha de producirse pues una verdadera revolución en las condiciones de producción y por lo tanto en el propio trabajo. El aumento de la capacidad productiva es un cambio cualquiera en el proceso de trabajo gracias al cual una cantidad más pequeña de trabajo adquiere potencia suficiente para producir una cantidad mayor de valores de uso.<sup>168</sup>

En resumen, la disminución del trabajo necesario por el aumento de la capacidad productiva es la plusvalía relativa. Aquí, el grado social de la productividad del trabajo se refleja en el volumen relativo de medios de producción que el obrero convierte en producto durante cierto tiempo y con la misma intensidad de la fuerza de trabajo. El cambio operado en los medios de producción por una parte, y de fuerza de trabajo necesaria por otra (composición técnica del capital) se refleja también en su composición de valor (composición orgánica) o sea en el aumento del capital constante a costa del capital variable<sup>169</sup>

Pero la acumulación del capital no implica solamente una disminución cuantitativa de la fuerza de trabajo necesaria para afrontar la producción capitalista; a la par que este proceso se desarrolla históricamente, se modifican cualitativamente también las condiciones sociales de la producción capitalista, incluyendo la producción de la misma fuerza de trabajo. Esto es, en la medida en que el hombre actúa sobre los medios de su trabajo cambiando la naturaleza externa a él, cambia y se modifica su propia naturaleza histórica.

Las consideraciones anteriores –por demás conocidas– tienen el propósito de situar nuestra pregunta en la esfera de la producción. ¿Qué significa en este contexto la preocupación de los economistas burgueses por la educación? ¿Cuál es el contenido de clase de esta preocupación o a quién beneficia la contribución de la educación al aumento de la productividad del trabajo?. Es necesario aclarar que si la educación a de prestar tal contribución ha de tener un efecto útil, es decir ha de satisfacer necesidades humanas que se presentan en la producción; ha de capacitar a los agentes productivos en la utilización de los medios de producción, cualquiera que sea el grado de complejidad tecnológica. Esta función es invariable en toda sociedad humana. En las sociedades capitalistas la educación asume la forma de aporte a la productividad del trabajo, contribuyendo así a un precio más alto de este factor de producción, según lo expresan los salarios diferenciales de la gente más educada. Pero esto es la apariencia; lo que la educación realmente hace es aumentar la productividad de la fuerza de trabajo, productividad de la que el obrero no disfruta y acrecienta en cambio el dominio del capital.

---

<sup>168</sup> Marx, K.: "*El Capital*". Tomo I, op. cit. pág. 252.

<sup>169</sup> Marx, K.: "*El Capital*". op. cit. pág. 526.

La educación no tiene un valor de cambio por sí misma sino corporeizada en el trabajo vivo, en la fuerza de trabajo. Para que la educación intervenga en el valor de cambio de esta mercancía especial, ha de cumplir un efecto útil que está en relación a los conocimientos necesarios para el dominio y utilización de las fuerzas productivas dentro de la división técnica del trabajo.

Como esta división técnica está subalternizada a la división social del trabajo, en el modo de producción capitalista no basta que la educación tenga efectos útiles, es necesario, además, que mantenga el dominio del capital no sólo contribuyendo a aumentar la tasa de plusvalía relativa, sino también mediante otros mecanismos tales como el reforzamiento entre la división existente entre el trabajo intelectual y manual, entre decisión y producción.

En este sentido, la fuerza de trabajo es la única mercancía que puede ofrecer el obrero y ésta sólo puede ponerse en movimiento una vez que ha sido vendida al capitalista; por lo tanto su productividad real y potencial le pertenece por entero, del mismo modo que sus medios de producción. Estos, por muy avanzados que sean no agregan valor al producto, sólo lo conservan pero aún para conservar este valor es necesario el trabajo vivo, el único capaz de conservar y reproducir valor al mismo tiempo. La más avanzada tecnología no produce resultado alguno hasta que no la asimilen los trabajadores. Cuanto mayor sea la complejidad tecnológica de los medios de producción, mayor será la necesidad de calificar la fuerza de trabajo para utilizarlos apropiadamente.

Aquí no acaba la contribución de la educación a la valorización del capital, el cual para expandirse, necesita acrecentar continuamente la potencia de los medios de producción, reduciendo al mismo tiempo el capital variable. Tal proceso requiere la presencia constante de la ciencia y de sus aplicaciones, no sólo en el desarrollo de las fuerzas tecnológicas, sino también, en la organización del trabajo dentro de la fábrica o la empresa.

¿Qué significa esto para el obrero? Al aumentar la capacidad productiva del trabajo se abarata el obrero y crece también la cuota de plusvalía en la medida en que se ha reducido la proporción de trabajo necesario para su reproducción. Esto aún cuando suba el salario real.<sup>170</sup> Este hecho, olvidado por la Economía de la Educación es precisamente el núcleo del problema. No interesa si la educación contribuye a aumentar el salario de hecho lo hace en muchos casos; lo que importa es si contribuye al aumento de la explotación.

La forma salario no sólo oculta las formas de explotación subyacentes, sino que presenta su incremento como un avance progresista del capitalismo opulento. "Pero así como el hecho de que algunos esclavos anduviesen mejor vestidos y mejor alimentados, que disfrutasen de un trato mejor y de un peculio más abundante, no destruía el régimen de esclavitud ni hacía desaparecer la explotación del esclavo, el que algunos obreros, individualmente vivan mejor, no suprime tampoco la explotación del obrero asalariado. El hecho del que el trabajo suba de precio por efecto de la acumulación y del capital, sólo quiere decir que el volumen y el peso de las cadenas de oro, que el obrero se ha forjado ya para sí mismo, pueden tenerle sujeto sin mantenerse tan tirantes"<sup>171</sup>.

---

<sup>170</sup> Ibidem, pág. 509-510.

<sup>171</sup> Ibidem, pag. 521-522.

Conforme se desarrolla históricamente la producción capitalista, las capacidades potenciales del hombre se parcializan. Aunque profundice los requerimientos cognitivos necesarios para su tarea específica, pierde cada vez más la capacidad de comprender el proceso global en el que está inserto. "Este proceso de disociación comienza con la cooperación simple, donde el capitalista representa frente a los obreros individuales la unidad y la voluntad del cuerpo social del trabajo. El proceso sigue avanzando en la manufactura, que mutila al obrero al convertirlo en obrero parcial, y se remata en la gran industria donde la ciencia es separada del trabajo como potencia independiente de producción y arrojada al servicio del capital"<sup>172</sup>.

La tendencia histórica prevista por Marx se profundiza aún más con el pleno desarrollo de la industria y la consecuente concentración monopólica. La calificación técnica, producto de la experiencia en el trabajo y de la habilidad individual carece de relevancia. El contenido de esta calificación ya no lo suministra el trabajo sino una institución externa: el aparato educacional.

La escuela y las universidades legitiman meritocráticamente las diferencias de clase que se producen y reproducen en la producción capitalista. El enfoque de los "recursos humanos" en el planteamiento educacional, se basa precisamente en el estudio de los coeficientes técnicos necesarios para ajustar la oferta educativa a la demanda de los distintos sectores económicos; Aunque admite que ciertas tendencias deben ser modificadas, no cuestiona ni mucho menos la división social del trabajo existente. Sus sostenedores argumentan que es un método aplicable a cualquier tipo de sociedad en tanto es una metodología absolutamente neutra que sólo ofrece alternativas técnicas posibles cuya elección es resorte de los políticos.

Precisamente, porque la escuela capitalista no es la mera empresa eficiente que produce artículos como salchichas o condones puede insertarse con eficiencia dentro de la producción.

Además de reproducir las habilidades necesarias sin las cuales ninguna actividad productiva compleja puede ser realizada, la escuela es responsable de producir y reproducir el marco de valores dentro del cual los individuos definen sus propios objetivos vitales. "Las relaciones sociales de producción –cosificadas entre el capitalismo– no se perpetúan por sí mismas, ellas pueden hacerlo solamente porque los individuos particulares interiorizan las presiones exteriores; ellos adoptan las perspectivas totales de la sociedad de mercancías como el límite no cuestionado de sus propias aspiraciones".<sup>173</sup>

La relación directa entre educación y aumento de la productividad que postula la Economía de la Educación constituye una abstracción de su contenido político e ideológico; del mismo modo que las observaciones empíricas de la relación entre desarrollo económico y educación no son sino otra alegre abstracción de la complejidad histórica. A ninguno de estos economistas se le ocurriría considerar a la explotación despiadada de la clase obrera de los países coloniales, siquiera como una variable interviniente.

---

<sup>172</sup> Ibidem, pág. 294.

<sup>173</sup> Meszáros, I.: "Teoría Marxista de la Alienación", Ed. El Hombre y su Tiempo, 1970, pág. 289.

El papel económico de la educación se presenta así como un fenómeno independiente de toda circunstancia histórica. Sus postulados toman la forma de leyes naturales, objetivas, neutrales. Al dejar de lado toda consideración por la estructura social, olvidan que el conocimiento es un proceso que ocurre en la base material de un cerebro humano antes de revertir o no en el desarrollo de las fuerzas productivas y que puede contribuir incluso a cambiar el signo de este desarrollo, sea para frenarlo como en el caso del capitalismo desarrollado, o poniéndolo al servicio de la construcción de otra sociedad.

El carácter natural que asumen estas leyes las hacen aparecer como universales, válidas para cualquier sociedad. Sin embargo, el desarrollo del sistema educativo puede tener efectos contrapuestos en distintas estructuras sociales. En un país dependiente como el nuestro, por ejemplo, los beneficios económicos de la educación superior tienen valores negativos en la medida en que las personas de mayor nivel educacional emigran a los países más avanzados, por no hablar de la subocupación.

Como contrapartida, a nivel microeconómico, puede mostrarse que la educación produce un beneficio aún mayor que en los países avanzados.

Desde la perspectiva de la producción capitalista, la educación es un componente importante de la plusvalía relativa. Desde un enfoque marxista es necesario especificar esta afirmación general, delimitando la importancia económica de la educación en las condiciones en que se aplica.

Si la educación ha de contribuir positivamente al aumento de la productividad del trabajo, como dicen los marginalistas, la primera distinción que se impone es distinguir los que tienen ocupación de los que no la tienen. Sabemos, como también lo saben estos economistas, que el pleno empleo es incompatible con el desarrollo capitalista. Con el desarrollo de las fuerzas productivas y la disminución creciente de fuerza de trabajo necesaria en la producción "Se crea un excedente de población obrera en relación a las necesidades medias de explotación del capital, un ejército industrial de reserva, que es el contingente disponible que pertenece al capital de modo tan absoluto como si lo mantuviese a sus expensas y en forma totalmente independiente del crecimiento real de población".<sup>174</sup> En este sentido es importante señalar, siguiendo a Marx, que una serie de funciones y actividades envueltas por una aureola y consideradas como fines en sí mismas, que se ejercían de manera honoraria y se pagaban oblicuamente, por una parte se transforman directamente en trabajos asalariados por diferente que pueda ser su contenido y su pago; por la otra caen, su devaluación, el precio de estas diversas actividades, desde la prostituta hasta el rey, bajo las leyes que regulan el precio del trabajo asalariado.<sup>175</sup>

Desde el punto de vista de la producción capitalista, la educación tiene relevancia económica sólo y cuando contribuye a aumentar la productividad de los trabajadores productivos, es decir, de aquellos que generan plusvalía y por lo tanto valorizan el capital.

Si bien la producción capitalista absolutiza la forma salario, ya que una serie de profesiones tradicionales vinculadas a los servicios se transforman

---

<sup>174</sup> Ibidem, pág. 235.

<sup>175</sup> Marx, K.: "*Capítulo Sexto Inédito*", pág. 81.

directamente en trabajo asalariado, no todo trabajo asalariado es productivo aunque todo trabajo productivo es asalariado, como ya lo señalábamos en la nota anterior.

Sobre la base de esta característica común, la economía marginalista convierte a todos los asalariados en trabajadores productivos, y en forma directamente proporcional, cuanto más productivos, más alto su salario. Esto es por el hecho de que intercambian sus servicios, es decir su trabajo en cuanto valor de uso, por dinero. De esta suerte pasan como sobre ascuas y con toda felicidad por encima de la diferencia específica de este trabajador productivo y de la producción capitalista como una producción de plusvalía.

No todo tipo de educación tiene efecto en la productividad. Para tenerlo debe satisfacer necesidades directa o indirectamente vinculadas al trabajo productivo. No por el hecho de que un obrero textil domine la historia de los aztecas o que un ingeniero sea un virtuoso del piano, el capitalista extrae plusvalía. Ello no significa descartar otro tipo de formación educacional que sí interviene en la creación de valor. Por ejemplo, una educación para la salud tiene efectos sobre el estado físico de la fuerza de trabajo, una formación científica general puede derivar en la resolución de problemas tecnológicos que aumenten la eficiencia y abaraten aún más el costo del obrero.

Lo que interesa destacar es que no es el contenido de la educación lo que determina por sí mismo su carácter productivo sino la inserción de éste en la producción. La Economía de la Educación toma la apariencia exterior del entrenamiento formal y de ahí deduce si es educación como consumo, en la medida que refleja valores tradicionales, adscritos a ésta simbólicamente, o si es educación como inversión, si responde a una concepción moderna, eficiente y funcional para el desarrollo.

Si esta formulación tiene plausibilidad desde el punto de vista de la oferta educativa en el mercado, no tiene asidero en la producción capitalista. El carácter productivo de la educación no entraña una simple relación entre ésta y el trabajo útil, entre la calificación del trabajador y su rendimiento posterior. Ello implica, una relación específicamente social e históricamente determinada de producción que convierte a la educación en un instrumento directo de valorización del capital.

Por lo tanto, el carácter moderno, avanzado, científica y tecnológicamente, no es condición suficiente para que la educación sea una inversión productiva. Un ingeniero electrónico o un físico son trabajadores tan improductivos como una profesora particular de teatro o un sacerdote si no están directa o indirectamente vinculados a la producción. En los países dependientes como el nuestro, el capital humano es poco menos que una larga cola de trabajadores improductivos, eso sí, medianamente calificados.

Por qué tanta insistencia entonces en que los gobiernos de los países dependientes inviertan en educación si esta inversión desde el punto de vista del sistema tiene posibilidades muy restringidas de ser redituable.

Los planificadores acostumbran contestar que las inversiones en educación son diferentes a las realizadas en capital físico, en tanto tienen un tiempo de maduración distinto y que en definitiva, aún cuando no se vislumbren posibilidades ocupacionales inmediatas para las profesiones estratégicas para el desarrollo, estas generarán su propia demanda. Por ejemplo, si hay suficientes especialistas

en circuitos integrados, la industria a crearse en este sector no tardara en requerir los servicios de tan importantes personajes; todo esto bajo el supuesto de que el sector tiene lúcidos empresarios que sabrán reconocer y pagar esta novedosa profesión. Esta propuesta no es sino la reformulación de la ley de los mercados de Say en el campo educativo. Esta ley sostiene que a toda venta sigue invariablemente una compra por la misma cantidad, en otras palabras que toda oferta genera su propia demanda, por que no puede interrumpirse la circulación y por lo tanto no puede haber crisis ni sobreproducción, sea de economistas o de trapeadores.

A lo sumo admite una sobreproducción parcial en algunos sectores de la economía, acompañada por una subproducción en otros, debido a una distribución defectuosa de los factores de producción entre los diferentes sectores.<sup>176</sup> Estos supuestos son válidos para una economía natural, que sólo produce valores de uso y por ende no puede tener crisis ni experimentar sobreproducción. Obviamente en una sociedad así no se necesitarían profesores ni alumnos ni planificadores ni mentecatos de esa especie.

Si la Economía de la Educación se difundió con tanta velocidad, no es sólo porque las inversiones en educación sean redituables; sin mucha suspicacia es fácil imaginar que esta esforzada construcción ideológica apunta a algo más. El gran desafío, no consiste en convalidar la solución reformista de la distribución de las oportunidades educacionales; esta no puede ser justamente realizada en una sociedad dividida en clases. El problema es estudiar cuales son las condiciones capitalistas de producción y apropiación del conocimiento. Puede ser que el welfare state keynesiano benefactor deje más tranquila la conciencia, pero este no es el objetivo, sino transitar el largo y sinuoso camino que conduce a la ruptura del capitalismo.

---

<sup>176</sup> Sweezy, P.: "*Teoría del Desarrollo Capitalista*", FCE, México, 1963.

### CAPITULO III

## REPRODUCCIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO Y LAS REPERCUSIONES DE LA EDUCACIÓN EN LA PRODUCCIÓN Y LA CIRCULACIÓN DENTRO DEL MODELO CIVILIZATORIO

*"La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de emancipación humana, aunque esta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial, y el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación. La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y auto-control colectivos de la especie humana... es claro que las fuerzas opuestas a tal crecimiento, aquí y a escala mundial, no sólo son poderosas sino que también han llegado a ser crecientemente militantes. En estas circunstancias, la educación llega a ser una empresa riesgosa. Los maestros también tienen que decidir de lado de quién están".*

Connel E. W. "Making the difference"

La fuerza de trabajo usada en la producción social no es simplemente una cantidad indiferenciada de energía orgánica que pide ser reconstituida por el consumo de bienes y servicios, sino que también es, desde un principio, una fuerza socialmente calificada, que el individuo no extrae inmediatamente de sus intercambios con la naturaleza y no aplica inmediatamente a la naturaleza: la extrae de (y la aplica a) la colaboración social con otros, la provee como un capital de capacidades, de conocimientos, experiencia acumulada mediante un trabajo social de formación, de estudio, de investigación, de comunicación, etc. Y esta fuerza no vale por sí misma más que en la medida en que se articula con la de otros, en el reconocimiento, la colaboración, el intercambio social.

En este sentido, el individuo es lo inesencial y la producción (o la acumulación) lo esencial. No se trata de realizarse en el trabajo social, sino de sacrificarse a él y de servir con él a la producción. El hombre es así un medio de producir máquinas, y antes que ser "el capital más precioso", es la menos preciosa de todas las máquinas, pues es la menos escasa.

La subordinación de los individuos a la producción desemboca entonces en el absurdo: el despilfarro y la superproducción de "riqueza" cuya multiplicación sigue siendo exigida por la lógica del sistema de acumulación, aunque ya no corresponde a necesidades humanas.

Poco importa, por lo demás, que el sistema de acumulación sea capitalista o "socialista" ya que también en las "sociedades socialistas", la subordinación de los individuos a la producción termina por llevar a la superproducción y al despilfarro. Esto no se debe solamente a la explotación del trabajo, es decir a la apropiación privada de plusvalía. En efecto, la explotación es abolida en la sociedad verdaderamente socialista, pero no la acumulación como fin en sí. Por eso se plantea allí el problema de los excedentes inmedibles, es decir, el ajuste de la producción a las necesidades.

Este problema no se puede resolver solamente en términos económicos ya que la cuestión de saber *qué* hay que producir (y cómo) sólo la pueden resolver los propios individuos. Se manifiesta, al nivel de la producción, una exigencia que ya no nace de la propia necesidad económica: la exigencia humana de subordinar la producción a las necesidades. Esta exigencia surge como rebelión con respecto a la carencia de sentido de la actividad productiva: *¿para qué producir si las cosas producidas y la manera en que se producen no producen un hombre y una vida que sea su propio fin?*<sup>177</sup>.

Esta exigencia nace de la propia praxis desde que toma conciencia de sí, al cesar de ser hostigada por la escasez aguda, cesa de verse a sí misma sólo como gasto de energía, como fatiga, para comprenderse también como actividad libre y creadora, como intercambio recíproco y como soberanía posible; en una palabra, cuando la praxis se ve a sí misma siendo ella su propio fin.

A partir de esta cuestión surge un conflicto (agudo y creciente en un gran número de ramas), que pone a los trabajadores calificados en la lógica del capitalismo monopolista. Y la contradicción, que puede llevarlos a la rebelión, no es solamente la que contrapone la administración del patrón independiente a la del trust teledirigido por un banco o un consorcio; la contradicción de fondo es la que contrapone las exigencias y los criterios de rentabilidad de capital monopolista o de la gran banca, con las exigencias inherentes a una actividad autónoma, creadora, que quiere negar su suerte de "capital técnico", de "capital humano" puesto al servicio del imperativo bárbaro de la ganancia financiera y que elimina la posibilidad de conquistar nuevos campos para el conocimiento. A la exigencia viva de una praxis creadora, que lleve en sí misma su propio fin, viene a contraponerse la exigencia inerte del capital. Entonces los técnicos, los estudiantes, los investigadores, los maestros, descubren que son asalariados pagados por un "buen" trabajo en la medida en que es rentable a corto plazo. Se descubre que el trabajo creador de soluciones originales y revolucionarias, es incompatible con los criterios de rentabilidad capitalista y esto, no por su carencia de rentabilidad económica a largo plazo, sino por que hay menos riesgo y mayor ganancia en la fabricación de calcetines o en la inversión especulativa. Se descubren subordinados a la ley del capital no sólo en el trabajo, sino en todas las esferas de la vida, pues quienes detentan el poder sobre la gran empresa lo detentan también sobre el Estado, sobre la sociedad, sobre la religión, sobre la ciudad, sobre el porvenir de los individuos, sobre la Universidad.

Estalla la contradicción entre el poder y el dominio del trabajador en la praxis productiva, y su impotencia, su servidumbre con respecto al capital. Se

---

<sup>177</sup> Gorz, André, op. cit.



descubre enajenado, no sólo como trabajador, en la empresa, en la escuela, sino también como ser social, como individuo al cual el capital, desde lejos y desde fuera, le impone un porvenir contrario a sus proyectos, un destino prefabricado que gobernará su vida y la de sus compañeros.

Entonces resulta evidente que luchar para que la vida conserve su sentido, es luchar en contra del poder del capital, y que esta lucha debe pasar del plano de la fábrica, la familia, la empresa, el salón de clases, al plano de la sociedad, del plano sindical al plano político, del plano técnico al cultural. Entonces toca a los movimientos de liberación colocar el combate en la lucha por el poder. Muchas cosas estarán en juego a partir de ahí: los empleos, los salarios, las carreras universitarias, el espacio geográfico, la ciudad, la región, la ciencia, la cultura, la posibilidad de desarrollar las capacidades creadoras de los individuos al servicio del reino de lo humano.

Todo esto solamente puede reconquistarse si el poder de decisión pasa de manos del capital a manos de los trabajadores manuales o intelectuales (aunque la división sea absurda). Esto no se logrará gracias a la sola nacionalización (que ha demostrado ser sólo una estatización burocrática) de los centros de acumulación de capital y del crédito, se requiere también la multiplicación de los centros de decisión verdaderamente democráticos y su autogestión, es decir, una red compleja y articulada de autonomías locales y regionales.

Esta reivindicación, tiene toda la urgencia imperiosa de la necesidad no solamente porque regiones enteras con sus riquezas reales y potenciales serán arruinadas por el gran capital y sus habitantes condenados a la migración, a la diáspora, a la pérdida de su lugar en el mundo, de su vida, del dominio sobre su destino. Sino también porque, una vez alcanzado cierto grado de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción, la exigencia de autonomía, la exigencia de poder desarrollar libremente sus facultades y dar un sentido a la vida, se siente con la misma intensidad que la necesidad fisiológica insatisfecha aunque esto lo ignoren la teoría subjetiva del valor y los econométristas.

La imposibilidad de vivir, que para los trabajadores del siglo XIX era la imposibilidad de reproducir su fuerza de trabajo, se convierte para los trabajadores de las industrias científicas o culturales en la imposibilidad de poner en acción sus capacidades creadoras y revolucionarias.

La industria sigue tomando del campo hombres y mujeres que son músculos, pulmones, estómago: continúan desplegando a su alrededor un espacio que poco a poco deja de existir, aspirando un aire viciado, digiriendo —a falta de alimento— su propia carne, se van agotando, y la agudeza de su necesidad es el funcionamiento en el vacío de sus órganos negados por el mundo que les rodea<sup>178</sup>. La industria tiende a tomar, en medida creciente, en las universidades y colegios, hombres y mujeres que allí han podido adquirir la facultad de un trabajo creador o autónomo: continúan desplegando en torno de ellos una curiosidad, una capacidad de síntesis, de análisis, de invención y de asimilación que funciona en el vacío y corre el riesgo de agotarse si no encuentra cómo emplearse en el trabajo. En los casos extremos la necesidad de actividad autónoma, de creación, de comunicación,

---

<sup>178</sup> Sartre, J. P.: “*Critica de la Razón Dialéctica*”, Losada, Buenos Aires.

toma un carácter purgante. Tal es el caso de los técnicos en computación que reflejan la inutilidad del hombre, de su inteligencia, de su capacidad de intervención al hacerse ellos mismos un dispositivo periférico de la máquina, una suerte de "mouse" de reserva. En este tipo de trabajadores, el aburrimiento llega a la desesperación y a la neurosis. Testigos impotentes de un universo fabricado por los hombres, pero que vuelve superfluos a los hombres, terminan por necesitar probarse a sí mismos que todavía existen, que todavía son capaces de hacer algo. Al cabo de algunos años, abandonan su "trabajo" para escapar a la decadencia y la locura.

Lo anterior es significativo para toda la industria automatizada del capitalismo contemporáneo, en la cual, según la previsión de Marx, el trabajo humano se reduce a una pura abstracción, a una actividad vacía, de vigilancia.<sup>179</sup>

Esta situación revela la extremada miseria humana y cultural a que han reducido a las personas no solamente la industria del capitalismo avanzado, sino también sus instituciones, su enseñanza y su cultura. Esta enseñanza, preocupada por adaptar al trabajador a su tarea en el mínimo de tiempo necesario, le ha dado la capacidad para una actividad autónoma mínima.

Por temor a formar hombres que, debido al desarrollo "demasiado rico" de sus facultades, se negarán a la sumisión disciplinada, a una tarea demasiado estrecha y a la jerarquía industrial, se los ha querido amputar desde el comienzo: se los ha querido competentes pero limitados, activos pero dóciles, inteligentes pero ignorantes de todo lo que desborda su función, incapaces de alzar la mirada de su tarea. En una palabra, se los ha querido especialistas. Se ha eliminado de su formación, y hasta del medio que los rodea, todo aquello que podría permitirles buscar fuera del trabajo asalariado la realización de sí mismos que, en su trabajo, les está prohibida. No hay, dentro de las instituciones, órganos de poder y autogestión locales que permitan a los trabajadores elegir su trabajo, su vida cívica y cultural. Pero ello no ha impedido la rebelión de los nuevos proletarios y estudiantes, aún cuando tomen, en estos hombres escogidos y robados, la forma todavía silenciosa de neurosis e impotencia y de la fuga.

Los sucesores, los reemplazantes más jóvenes, extraeremos la conclusión de este desastre: rechazaremos la amputación desde el principio.

Al nivel de la enseñanza es donde el capitalismo provoca las rebeliones que trata de evitar en sus fábricas. Su maniobra es clara: para poder producir sus *zombies*, debe contar con individuos cuyo horizonte ha sido limitado desde la primera infancia. Necesitan de una enseñanza autoritaria, como supervivencia del poder aristocrático.

La elite tiene sus escuelas y su enseñanza "humanista", el pueblo tiene otras en las cuales se distribuye saber utilitario. La selección se hace por medio del nacimiento y la fortuna, desde la escuela primaria.

Se trata de especializar más temprano la enseñanza, de "industrializar la Universidad", de crear "ciclos cortos", de repetir en el plano de la enseñanza lo que, en el plano de las diversiones, se ha denominado la "cultura de masas"; la

---

<sup>179</sup> Marx, K.: "*Grundrisse*", op. cit.

difusión de conocimientos predigeridos y parcelarios, de una cultura barata, mediante la formación acelerada seguida de aplicaciones prácticas.

En lugar de hacer comprender la praxis creadora que está en el origen de lo que se ha convertido en un saber; en lugar de dar al alumno los medios de dominar sintéticamente un sector del conocimiento, de ubicarlo en sus articulaciones y sus conexiones con otros sectores; en lugar de enseñar impulsando a la autoiniciación y al trabajo autónomo de asimilación y de investigación, se obliga a memorizar los resultados terminados de la praxis pasada, separados de su contexto; se enseñan recetas y trucos para aplicar mecánicamente a problemas empíricos.

Se hace tragar así algunas páginas selectas del saber; se deja que de los abismos de la ignorancia intacta emerjan algunos islotes del conocimiento; se enseña la pasividad y la sumisión: el alumno sabrá lo bastante como para medir todo lo que ignora y para reverenciar a la ciencia y la cultura de su elite.

La observación vale para los nuevos proletarios de la cultura. Como no se puede mutilarlos y especializarlos desde la infancia, no se puede evitar que sientan como una expropiación inaceptable la especialización y la ignorancia que se les impone, las posibilidades de autonomía y de cultura que se les niegan.

De ahí la posibilidad y la necesidad de una batalla cultural emprendida por las fuerzas sociales en todos los frentes: contra la subordinación de la enseñanza o las exigencias industriales y financieras efímeras, y por su autogestión por los que aprenden y enseñan; contra el academicismo autoritario y la cultura de la masa utilitaria, y por una formación polivalente y sintética, que permita a los individuos medir toda la riqueza de lo posible, orientarse según sus exigencias propias y orientar a la sociedad según ellas.

No es verdad que la tecnología actual y futura exija especialistas; es verdad solamente que la patronal los reclama, y esto porque la enseñanza (gasto llamado improductivo y no "inversión cultural" que no deja ganancia) ha quedado en retraso cualitativo y cuantitativo sobre las exigencias del aparato de producción; la sociedad capitalista busca colmar este retraso al menor costo, mediante la formación barata.

Por otra parte, la mano de obra técnicamente especializada debe ser más dócil y más adaptable a la intensidad creciente del trabajo industrial.

La técnica, en transformación perpetua, vuelve obsoletas varias veces por generación las especializaciones demasiado estrechas. Dicho de otra manera, desde el sólo punto de vista profesional, la reproducción de la fuerza de trabajo en sus componentes culturales ya no es suficiente. La enseñanza de una cantidad constante de conocimiento de la cual no se ha previsto el desarrollo en el curso de la vida productiva, esteriliza a la fuerza de trabajo desde un principio: la capacidad de creación, de adaptación y desarrollo del trabajador está limitada en forma demasiado rígida por la insuficiencia de su preparación teórica. Las rigideces en él introducidas, o bien obstaculizan una evolución más rápida que sería posible de otro modo, o bien esta evolución se realiza, pero pasa por encima de su cabeza y se traduce en descalificación, en la depreciación prematura de su capital-formación y, en los casos límite, en la desocupación.

La reproducción de la fuerza de trabajo es, por lo tanto, una necesidad objetiva: la capacidad profesional sólo puede mantenerse efectivamente a

condición de acrecentarse, esto es, a costa de una acumulación continua de nuevas capacidades. Los “estrangulamientos” de mano de obra sólo reflejan la repugnancia del capitalismo a cubrir el costo social de esta reproducción, hacerlo figurar en el costo de la propia fuerza de trabajo.

Considerar que la renovación y la extensión de las capacidades del trabajador forman parte integrante del trabajo, sería reconocer que aquel trabaja aún cuando no está produciendo mercancías; que está produciendo riquezas aún cuando no produce nada que sea vendible para su empleador: nada más que esos recursos morales e intelectuales que son del trabajador mismo, tal como se hace en su trabajo, es decir, cuando no lo deshace el trabajo que los otros le imponen; admitir esta forma de reproducción “ampliada” de la fuerza de trabajo, sería admitir el tiempo libre, no como tiempo desocupado y vacío, sino como tiempo socialmente productivo en que el individuo se renueva a sí mismo. Pero sería también admitir que esta fuerza de trabajo no tiene otro propietario que este trabajador que la ha producido. Sería admitir que la fuerza de trabajo ya no es una mercancía que cualquiera pueda emplear a su antojo una vez que la ha pagado a su precio de mercado, sino que es el trabajador mismo a quien le pertenece por derecho, y que tiene derecho a asegurar su administración social.

Esto quiere decir que los trabajadores asociados tienen derecho a tomar bajo su control todas las modificaciones posibles y previsibles concernientes a las condiciones de prestación de su trabajo. Tienen derecho a ejercer este control no solamente para subordinar estas modificaciones a su expansión humana; no solamente para asegurarse que no se les extrae una calidad o una cantidad de trabajo suplementario; sino también para asegurarse que se les otorgarán los medios y el tiempo para ampliar su capacidad profesional, en condiciones controladas por ellos, en función de la evolución técnica previsible.

Todo lo que se refiere a la formación profesional de los trabajadores debe ser colocado bajo el control de los mismos trabajadores. Todo el tiempo necesario para su formación debe considerarse como tiempo socialmente productivo, como trabajo social, y remunerado en consecuencia.

Los individuos no solamente tienen derecho a los equipos escolares colectivos. También tienen derecho a la elección constante de su nivel de conocimiento a medida que la praxis social se diversifica y se enriquece. Tienen derecho a un tiempo de formación más largo y a la co-gestión del programa de formación mismo, conforme a sus necesidades.

### **3.1 Cualificación de la fuerza de trabajo en el Capitalismo.**

Encontramos, pues, una de las contradicciones del capitalismo altamente desarrollado: su incapacidad para valorar, con sus criterios esencialmente cuantitativos, un desarrollo que tiende cada vez más a volverse cualitativo. Es, por decirlo, la contradicción entre el valor económico y la finalidad humana que escapa a ese valor.

Ya no sólo es el trabajo mismo el que no puede valorarse económicamente, debido a que ya no es una cantidad de trabajo y de energía, una mercancía

indiferenciada, sino una praxis conciente, en los trabajadores calificados, de su autonomía y que como actividad de creación y de iniciativa lleva en sí misma sus propias exigencias soberanas. Además, la fuerza de trabajo tiende a escapar a las evaluaciones cuantitativas pues los trabajadores calificados ya no son –y lo serán cada vez menos- portadores intercambiables de energía física, cuya fuerza sólo vale en tanto es utilizada y enajenada por quien se la compra y que la combina con otras fuerzas indiferenciadas.

Los trabajadores calificados de las industrias de vanguardia (todavía minoritarias en los llamados países subdesarrollados) tienen como propiedad, a diferencia de los proletarios clásicos, la fuerza de trabajo que prestan. La poseen en propiedad porque ellos mismos la han adquirido; porque son los que están mejor ubicados para conocer su modo de empleo; porque esta fuerza, lejos de poder ser combinada exteriormente con otras fuerzas, sólo vale ya desde un comienzo por su propia capacidad para organizar sus relaciones con las fuerzas de otros. De ahí que, en la práctica, estemos ante el intento que protagoniza el gran capital por desvanecer las relaciones jerárquicas sustituyéndolas por la homogeneidad del equipo, aunque, desde luego, no se trate más que de una tentativa meramente formal.

El trabajador calificado en las industrias de vanguardia (nucleares, químicas, petroquímicas, energéticas, científicas, de ingeniería, de gran mecánica, biomédicas, así como los obreros de mantenimiento de las industrias automatizadas) es prácticamente imposible de mandar, ya que es al mismo tiempo la fuerza de trabajo y el que la manda; es una suerte de praxis–sujeto que coopera con otras praxis en una tarea común, a la cual las directivas demasiado imperativas que vienen de arriba sólo podrían desorganizar. Aquí, el trabajador forma parte integrante de su fuerza de trabajo, ya no es posible cuantificar a ésta disociándola de aquél, uno y otra son la misma autonomía humana.

De ello acontece un conflicto permanente, latente o manifiesto, entre los trabajadores científicos y técnicos, prácticamente soberanos en su praxis, y cierto tipo de relaciones de subordinación jerárquica subsistentes: la subordinación de estos trabajadores al capital propietario de la empresa. Este conflicto reside esencialmente en la contradicción entre una praxis soberana que lleva en sí misma su propia finalidad, y una finalidad exterior e inerte, que es la exigencia del capital de hacer servir la praxis a fines que la niegan.

La enajenación en el seno del trabajo tiende a desaparecer –los equipos de trabajadores culturales y científicos son los conductores únicos de su trabajo- pero la enajenación del trabajo subsiste, y tiende a convertirse en insoportable, debido a los límites y a la orientación final que la preocupación por la rentabilidad financiera o política impone a la praxis soberana. El límite de lo tolerable puede extenderse mediante paliativos tales como una política patronal de “relaciones humanas”, que respete la soberanía formal de los trabajadores y tienda a asociarlos, a integrarlos, a hacerlos participar en los proyectos del capital.

Sin embargo, la contradicción puede estallar cuando la preocupación de rentabilidad inmediata prohíbe a los trabajadores la prosecución de un trabajo cuya fecundidad y utilidad social son evidentes para ellos o cuando una praxis, en sí misma creadora, y consciente de que lo es, se utiliza para fines que son su negación radical. En ambos casos el desprecio del capitalismo por la praxis

creadora se vuelve manifiesto, y la emancipación de la tiranía del capital se convierte en una reivindicación fundamental.

Para los trabajadores científicos, esta situación es de una ironía siniestra: no pueden ejercer su praxis creadora más que sustrayéndola a la tiranía del capital, pero no pueden sustraerla al capital más que ejerciéndola en la perspectiva de la masacre. Sobre ellos pesa una maldición, por la cual su praxis o no se ejerce, o debe ejercerse a contrapelo de sí misma. Esta maldición es inteligible: corresponde a la lógica tanto como al poder del capital.

El capital sólo acepta la investigación en tanto ésta es financieramente rentable, pero la investigación a largo plazo nunca lo es con seguridad; sobre todo porque no se pueden prever los plazos de su rentabilización ya que, desde el punto de vista capitalista, la investigación no reporta lo suficiente, no sólo porque es un riesgo demasiado grande con relación a la ganancia que se puede esperar de ella, sino también, y sobre todo, porque se pueden extraer ganancias inmediatas más grandes de la especulación en tierras, del comercio, de la industria de la diversión o de mejores técnicas de producción.

Sólo el financiamiento de la investigación por el Estado puede hacerla suficientemente rentable. Pero el capital, como poder e ideología política, no admite el financiamiento público para cualquier fin. Es preciso que éste financiamiento público, extraído de las plusvalías por un lado y del poder de compra de los consumidores individuales por otro, procure a los trusts ganancias tan grandes o mayores que, en una coyuntura determinada, la producción en función de la demanda privada. Y el único medio de llegar a este resultado es hacer financiar al Estado producciones que no puede vender al público, pero que serán vendidas al propio Estado a precios de monopolios tales como las producciones militares.<sup>180</sup>

El hecho es que, al no fundamentar (mediante la antropología filosófica o la filosofía de las ciencias) sus propios pasos, la ciencia y las técnicas han dejado de comprenderse, se han vuelto incapaces de dar cuenta de ellas mismas. Y, en el régimen capitalista, la reducción de los gastos militares, hasta ahora y cuando acontece, no se ha hecho nunca íntegramente a beneficio de la infraestructura social y de la investigación civil.

Militarización de la Ciencia, industrialización de la Universidad, envilecimiento comercial de la Cultura, subordinación de la producción de seres humanos a la producción de ganancias: nos encontramos ante la incapacidad del capitalismo (y, más generalmente, de la Economía Política) para asegurar la

---

<sup>180</sup> La objeción keynesiana de que el Estado podría procurar a los monopolios ganancias equivalentes financiando a pérdida producciones e investigaciones socialmente útiles, puede ser económicamente exacta en ciertos sectores, pero olvida el obstáculo político. En efecto, es económicamente exacta solamente en la medida en que las investigaciones civiles, financiadas con fondos públicos, pueden dar lugar rápidamente a fabricaciones civiles en serie, lo cual no es el caso para ciertas ramas productivas como la nuclear, por ejemplo. A falta de encargos militares, esas industrias no tendrían asegurada una gran salida, con grandes ganancias, para su producción científica.

Por otro lado, el financiamiento por el Estado de grandes realizaciones civiles del interés público supondría la determinación democrática de las necesidades y su satisfacción social mediante una redistribución social de los recursos. Pero ese sería el final del poder político del capital, de su dominación sobre la producción y el reparto del ingreso nacional. La economía de mercado se vería minada, la iniciativa pública tendería a sustituir a la iniciativa privada, la producción y la acumulación caerían bajo control social.

producción en función de las necesidades, para promover una expansión que ya no sea cuantitativa, sino cualitativa.

La lógica interna del sistema capitalista asimila la producción a la producción de bienes o servicios vendibles y no puede medir las riquezas producidas más que en términos monetarios. Ahora bien, el mundo no se produce solamente en las fábricas, ni el aumento de las riquezas sólo por la plusvalía. Uno y otras se producen en todas partes donde el hombre transforma al mundo por el hombre, entra en relación con los otros hombres y se produce así como hombre mismo. Según Marx: "Lo que hoy se llama trabajo no es más que un fragmento diminuto y miserable de la formidable y poderosísima producción; a saber, la religión y la moral honran sólo a aquella producción repulsiva y peligrosa, bautizándola con el nombre de trabajo, y, encima, se atreven a poner en circulación toda suerte de máximas de bendición... La moral del mundo en que vivimos se guarda prudentemente de llamar también trabajo a los lados divertidos y libres de las actividades de los hombres..."<sup>181</sup>

Esta circunstancia puede permanecer encubierta en la medida en que la subordinación de las exigencias humanas a los imperativos de la producción es impuesta por la escasez como condición para su supervivencia: aquí la praxis es solamente el medio para producir lo necesario; se ve a sí misma como lo inesencial frente a los productos que ella sirve para arrancar de la naturaleza.

Pero esta relación de subordinación tiende a invertirse gracias a un doble proceso. La cobertura de las necesidades materiales más fundamentales y el afinamiento de la técnica productiva. Al mismo tiempo que se ve liberado relativamente de la presión de las necesidades vitales (lo cual, en sí, sería aún insuficiente) el individuo, por la naturaleza misma de su trabajo, tiende a aprehenderse como praxis creadora que lleva en sí misma su finalidad soberana. En el trabajo en equipo de trabajadores calificados e iguales, que se organizan ellos mismos en función de una tarea cuyo modo de ejecución no se les puede ordenar, esta praxis-sujeto no está subordinada ya (no es lo inesencial) con relación al objeto: es actividad soberana de autorregulación con el fin de un objeto que refleja su libertad al grupo y lo confirma en ella.

El trabajo se aprende pues a sí mismo inmediatamente como algo que es no sólo la producción de una cosa predeterminada, sino ante todo la producción de una relación de los trabajadores entre ellos. Y estos, debido a la División Social e incluso internacional del trabajo, se encuentran en comunicación (infinitamente mediatizada) con el mundo entero.

El trabajo ya no es sólo producción de objetos-mercancías, la fuerza de trabajo ya no está sólo sujeta a la inercia de las cosas, el trabajador ya no es sólo el instrumento de la sociedad que busca organizar la supervivencia. Trabajo, fuerza de trabajo y trabajador tienden a unificarse en personas que se producen al producir un mundo. Y esta producción ocurre, tanto en los lugares de trabajo, en las escuelas, los cafés, los estadios, los viajes, los teatros, los conciertos, los periódicos, los libros, las exposiciones, los municipios, los barrios, los grupos de discusión y de lucha, en una palabra en todas partes donde los individuos entran en relación unos con otros y producen el universo de las relaciones humanas.

---

<sup>181</sup> Marx, K.: "*La Ideología Alemana*", op. cit.

Cada vez más, esta producción tiende a formar parte integrante no sólo de la producción del hombre sino también de la reproducción de la propia fuerza de trabajo.

Por otro lado, el desarrollo internacional e intercontinental de los intercambios; la división del trabajo según espacios económicos cada vez más vastos; la tendencia a las especializaciones regionales y nacionales; la rapidez de las comunicaciones; etc., colocan a cada actividad productiva –a través del juego de mediaciones cada vez más numerosas- en relación con el mundo entero y tienden a su unificación práctica.

Es imposible, en una unidad de producción moderna, incluso mediana, estar a la altura de la propia tarea sin ponerse al tanto de la historia mundial en curso. Es imposible ignorar la evolución política, científica, técnica, socioeconómica, cultural en el más amplio sentido, so pena de perder la capacidad de entrar en relación con los otros, aún próximos, y de sufrir esa opresión absoluta que es la conciencia de ignorar lo que los otros conocen. Y este conocimiento no forma parte de la fuerza de trabajo del director comercial o del presidente de cooperativa solamente, sino de cada ingeniero, técnico, jefe de equipo y, por la mediación de éste, de cada obrero y de cada cooperador.

Por eso la actividad cultural forma parte integrante de la reproducción de la fuerza de trabajo, es decir, de la capacidad de los individuos de cooperar en una tarea común determinada. También por eso la actividad cultural es una necesidad y, por eso, la reducción de la jornada laboral sigue siendo una reivindicación fundamental, lo mismo que la multiplicación de los equipos culturales y su autogestión por los trabajadores.

El trabajo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo no es el mismo en el año 2005 que en 1905 para ningún tipo de trabajador, así como nunca ha sido el mismo para un concertista de piano que para un afinador de pianos.

El incremento del trabajo libre no es el aumento del trabajo vacío, sino el aumento del trabajo socialmente productivo que es objetiva y subjetivamente necesario para la producción de individuos humanos y de un mundo humano.

Frente a esta necesidad, la civilización neocapitalista ha montado un aparato represivo gigantesco: aparato al servicio de la mistificación, de la perpetración de la ignorancia, de la destrucción de la cultura, del “condicionamiento exterior”, de la transformación del tiempo libre en pasivo y vacío, consagrado a diversiones estériles, que todo individuo se ve conminado a consumir bajo un suave terror.

Se trata de desviar la necesidad cultural corrompiendo hasta la conciencia que el individuo tiene de sí mismo, envileciéndolo con la oferta de objetos viles y tomando a mofa, a nombre del primitivismo de una ética de masa, la creación cultural y sus agentes.<sup>182</sup> Esta “demagogia de la nivelación” (como la llama André

---

<sup>182</sup> La cultura de masa, subproducto de la propaganda comercial, tiene como contenido implícito una ética de masa. Utilizando la ignorancia, manteniéndola, halagándola, se apoya en el resentimiento de los ignorantes hacia el que “sabe”, los persuade de que éste los desprecia y avala o provoca su desdén hacia él. Esta demagogia abyecta, cuyo odio por “los intelectuales” y la cultura se encuentra en todos los movimientos fascistas, sólo profesa un culto por los individuos excepcionales en la medida en que su superioridad se puede atribuir a su *ser*; no a su *hacer* (reinas de bellezas, personajes principescos, etc). Esto se debe, en efecto, a que



Gorz) y del menor esfuerzo, comienza siendo comercial y termina siendo política: para vender periódico, ondas radiofónicas y espacio publicitario se empieza por halagar la superstición contra el rigor, por preferir los mitos a los hechos, lo sensacional a lo significativo; se prefabrica individualidad para venderla a individuos en quienes se la ha destruido (y se continua destruyéndola mediante esta venta forzosa), y se termina por preferir y por vender con las mismas técnicas comerciales, la "persona" de un guía, de un jefe, de un dictador paternal que detenta soluciones mágicas.

Este totalitarismo dulzón de la civilización monopolista es una consecuencia tanto como una causa.<sup>183</sup> Es causa en la medida en que la técnica de venta del capitalismo "opulento" es una técnica de dominación y manipulación que, aplicada a la vida pública, se dirige deliberadamente a arraigar psicológicamente el poder de la producción y del comercio y a quebrar las fuerzas que lo cuestionan. Es causa en cuanto aspira a destruir la comunicación concreta y autónoma de los individuos y sus relaciones humanas, en cuanto aspira a disfrazar ante los agentes de la producción el hecho de que el universo que ellos producen es nada más y nada menos que su producto. Pero esta misma mistificación evidentemente, sólo es posible porque se la lleva adelante en un terreno que ya le es favorable. Porque la destrucción del universo de las relaciones humanas, el desarraigo de la cultura, la especialización y la mutilación de los individuos son un proceso ya avanzado. Este proceso tiene su origen en el retraso que las prioridades "espontáneas" de la expansión monopolista han impuesto al nivel cultural con respecto al nivel práctico.

La insuficiencia, después de la homogeneización y la industrialización de la enseñanza; la represión de la actividad cultural autónoma por la militarización del trabajo industrial, la penuria de equipos colectivos, el racionamiento del tiempo libre; la dispersión más o menos deliberada de los trabajadores por el hábitat (es decir, la imposibilidad en que se los coloca de tener comunicación y de reagruparse después del trabajo, la obligación que se les impone de vivir donde no trabajan o estudian y de trabajar o estudiar donde no viven), todo esto ha tendido a formar esos individuos solos y pasmados, impotentes debido a su dispersión y a su ignorancia frente a los mecanismos nacidos de su trabajo colectivo.

En estos individuos subdesarrollados y mutilados (deliberadamente mutilados en la medida en que su explotación se ve facilitada y en que su desarrollo humano pasa por ser un "gasto improductivo") el capitalismo monopolista, para perpetuar su dominación, continua reprimiendo y desviando las necesidades culturales, explotando y halagando el sentimiento de impotencia y de ignorancia.

Este es un aspecto particularmente repugnante de la subordinación de los individuos a la producción, pero vemos que esta subordinación tiende a convertirse en un obstáculo para la producción misma y que, en la medida que

---

la superioridad del *Ser*, física o hereditaria, puede pasar por producto de la Naturaleza -del suelo, de la raza, del pueblo, de la nación- de la cual han surgido todos los individuos, y reflejarles así una comunidad natural con el héroe, su propia aristocracia por participación, su identidad originaria, reivindicada en el chovinismo.

<sup>183</sup> Marcuse, H: "*El Hombre Unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*". México, J. Mortiz, 1968.

ésta exige trabajadores que tengan una visión sintética del ciclo productivo, de los procesos socioeconómicos y del mismo proceso de producción, aparece una contradicción entre la industrialización de la cultura y la cultura de las sociedades industriales.

### 3.2 El papel de la tecnocracia en el Capitalismo

En la cima de la escala social, la burguesía ve limitado su poder en provecho de los tecnócratas (especialistas de la coordinación, administración, previsión y síntesis de los procesos productivos que los agentes económicos de la base no son capaces de llevar a cabo).<sup>184</sup> Así, una pequeña capa de especialistas queda encargada de asumir sola la tarea de centralización y síntesis indispensable para el funcionamiento del sistema en conjunto, tarea para la cual los agentes económicos, quien quiera que sean, no disponen generalmente del tiempo, ni de competencia, ni de las informaciones necesarias.

---

<sup>184</sup> Para H. Lefebvre, la imagen del tecnócrata se ha vuelto popular. Se la acepta o se la rechaza. "El tecnócrata, hombre de conocimientos técnicos, detentaría el poder o debería tenerlo, según unos; para otros, en cambio, habría que rechazarlo. La imagen de tecnócrata es objeto de una doble crítica. Según la crítica de derecha, la dictadura de la tecnocracia debería de subordinarse a un ideal más elevado, patriótico, nacional, humanista, religioso. Según la crítica de izquierda, el tecnócrata debería operar bajo el control de los organismos de la clase obrera, los sindicatos y partidos. Nadie parece dudar de la existencia del tecnócrata. Es indiscutible que utilizando la imagen de un tipo moderno, algunos grupos, animados por una ideología, la del racionalismo tecnocrático, adquieren influencia y hasta intentan obtener el poder político de decisión. Reforzando la imagen la transforman en ideología. Una pretendida 'izquierda' sueña, así, con realizar la ficción tecnocrática.

A los hombres calificados de tecnócratas se les atribuyen eminentes aptitudes y el don de la eficacia. Tendrían el casi monopolio de ellos. Serían capaces de descubrir las soluciones técnicas a los problemas precisos planteados por la práctica e imponer dichas soluciones (de ordenarlas). Pero, si observamos lo que ocurre en realidad, esos hombres no existen. Los que denominamos 'tecnócratas' y que vemos actuar (sobre todo en el sector público de la Economía y de la vida social) no dirigen, sólo disponen de un poder de decisión limitado. En realidad, ingenieros convertidos en administradores, ejecutan los órdenes del poder político que dispone de 'estrategias variables'. El poder se impone a los tecnócratas sin delegar las opciones decisivas. Los tecnócratas proponen soluciones a los problemas oficialmente reconocidos y formulados y el poder estatal elige entre ellos... La pretendida tecnocracia es nociva no tanto por su acción real como por la imagen que da de sí misma y de la sociedad. Según esta imagen, una racionalidad social, al fin madura, reina ya o va a reinar próximamente. Esta creencia tan difundida en la opinión pública proviene de la propaganda según la cual la racionalidad social es una ideología. Esta ideología es el producto mental de la tecnocracia, su justificación, la compensación de su impotencia y de su incapacidad, su contribución real a la acción del poder. Los pretendidos tecnócratas organizan según normas que les dictan desde afuera y por razones que nada tienen que ver con la técnica, las ciudades, los territorios, la circulación, las comunicaciones, el consumo. Por encima de una inmensa incoherencia, planea una ideología de la coherencia (del sistema) que no tiene más base que una semiplanificación económica, insegura de sus objetivos y recursos. La ideología de la racionalidad técnica oculta la falta de aplicación técnica a la vida práctica. *Su pretendida racionalidad tiende a coincidir con su absurdidad...* disfrazado de culto de la calidad, un neomalthusianismo ataca las realizaciones mediocres de la pretendida técnica. Ideología de derecha, es decir, reaccionaria, disimula en segundo término las pesadas obligaciones que pesan sobre la vida cotidiana y su profunda miseria. Permite soslayar la organización de la vida cotidiana y el pillaje a que la somete el neocapitalismo." (Lefebvre, H.: "*Contra los Tecnócratas*". Buenos Aires, Granica. 1972. págs. 20-23).

Totalitario y dictatorial, el aparato tecnocrático corresponde a una especie de malthusianismo cultural que priva a los individuos (incluida gran parte de la burguesía) de las capacidades necesarias para el ejercicio de la autogestión, de la democracia a todos los niveles. La decadencia de la democracia política, que la tecnocracia atribuye a la “esclerosis” de los partidos y al resto de las ideologías políticas con respecto a las realidades económicas, tiene razones más profundas. Se debe a la incapacidad (producto del retraso cultural y educativo) de los individuos, agrupados o no (de los patrones, elites políticas, de la burguesía como clase, de los trabajadores organizados), para asegurar por ellos mismos la administración de la producción social y de la sociedad a cualquier nivel (local, regional, nacional; al nivel de ramas y sectores productivos, ciudades).

El poder tecnocrático surgió como una nueva forma de dominación directa del capital monopolista; una forma contradictoria y mediada por ese poder. Aunque sus miembros sean la mayoría de las veces de origen burgués, la tecnocracia no es, de manera general, el agente de los monopolios y no ejerce necesariamente el poder por cuenta de éstos. Es más bien una especie de mediadora entre los intereses particulares y contradictorios de los capitalistas por un lado, el interés general del capitalismo por el otro, y finalmente el interés general de la sociedad.

El poder de la tecnocracia no se identifica sencillamente con el poder directo, totalitario, del capital monopolista, aunque sea un poder totalitario y aunque ese poder se ejerza, de hecho, en beneficio del capital monopolista. Mucho más que los depositarios o los representantes del poder de la burguesía como clase, los tecnócratas son una “casta”. Como únicos especializados en las tareas de coordinación y síntesis, no pueden cumplir esas tareas sin tener –y sin reivindicar, debido a su trabajo, como una exigencia inherente a éste- una autonomía con respecto a todos los intereses, incluidos los intereses diversos de los grupos capitalistas.

Es por esta función que la tecnocracia tiende a situarse por encima de las clases, a negar la necesidad de su lucha, a proponerse como mediadora y árbitro y, al hacerlo, a entrar en contradicción con ellas. La famosa “despolitización” de las masas que pretende comprobar, no es un hecho que ella observa. Al contrario, es el objetivo que persigue, el resultado que trata de obtener. La despolitización es la ideología de la tecnocracia misma.<sup>185</sup>

La supuesta “neutralidad del Estado” es la ideología de justificación del poder y de la denominación que la tecnocracia se ve llevada a reivindicar para sí misma, por la lógica de su situación.

Esta casta se niega a determinarse en el terreno político. Objetivamente progresista (o “de izquierda”) en sus roces con los grupos monopolistas, es subjetivamente conservadora (“de derecha”) en sus conflictos con la clase obrera. Al pretender eliminar de antemano la cuestión del poder, que ella considera sólo pueden detentar administradores profesionales, muestra una marcada ambigüedad: frente a los grupos monopolistas, interioriza el conservadurismo que se le reprocha desde la izquierda, mostrando que las medidas de racionalización que preconiza consolidan y protegen al sistema capitalista. Frente al movimiento

---

<sup>185</sup> André Gorz: op. cit.

obrero, se adorna con sus conflictos con los grupos monopolistas para invocar su papel progresista.

Esta "doble cara" evidentemente es una mistificación que necesariamente hace el juego a la burguesía. La tecnocracia es conservadora ideológicamente (subjetivamente) en la misma medida en que su progresismo objetivo le sirve de coartada en su trabajo de consolidación del sistema existente, en su esfuerzo por arbitrar los conflictos y para reabsorber en él a las fuerzas anticapitalistas.

Este conservadurismo lo tiene en común con todos los técnicos, en la medida en que éstos son empíricos. Administrador de un aparato al que sólo le interesan el buen funcionamiento y la eficiencia, el técnico se preocupa del útil mucho más que del objetivo al cual sirve. Se ubica en el interior de una racionalidad constituida por fines predeterminados, que su trabajo y formación no lo conducen a poner en cuestión. Para él sólo es verdadero lo que funciona, y no valen más que las proposiciones inmediatamente aplicables. Lo demás es utopía.

Sin embargo, el papel que el tecnócrata se atribuye de árbitro y de administrador neutral, por encima de las clases, dedicado a una racionalidad que las trasciende, sólo se puede mantener con algunas condiciones. Que no exista alternativa al tipo de racionalidad de la sociedad existente, o que esta alternativa no se plantee jamás en forma suficientemente explícita como para aparecer como una exigencia ya en acción, para develar al sistema presente como un conjunto de opciones que anticipan soluciones, finalidades, un modelo de vida, en detrimento de otras opciones, de otras finalidades, de otro modelo cuya razón superior haga estallar la irracionalidad de la racionalidad presente.

Que la incompetencia de fuerzas capitalistas sea evidente, que salte a la vista su incapacidad para administrar la economía y el Estado sin conducir a la catástrofe, sólo es incapacidad y ausencia de una alternativa anticapitalista suficientemente elaborada y coherente, que pueden justificar y confirmar a la tecnocracia en su vocación de servir al capitalismo.

Que el movimiento obrero, sin embargo, sea lo suficientemente poderoso como para equilibrar las presiones que el capital monopolista ejerce sobre el Estado, es decir sobre la tecnocracia misma, ya que sólo un movimiento proletario fuerte puede preservar a ésta de convertirse en la sirvienta del capital monopolista, la administradora de un encuadramiento reglamentado de la sociedad, la cómplice de las represiones y de las devastaciones culturales y ambientales de un capitalismo sin contrapeso.

En la medida en que la incompetencia del movimiento obrero y la ausencia de una perspectiva anticapitalista sean reales, la tecnocracia desplegará sus fuerzas para atraer e integrar a las instituciones del Estado capitalista a todas las organizaciones obreras que pueden prestarse a ese juego, sin destruir, no obstante, al movimiento obrero como contrapeso leal al poder del capital monopolista efectuando, con ello, cierto tipo de corporativismo.

Y si, en cambio, el movimiento obrero no se repliega sobre sí mismo a la defensiva, sino que se dedica a la elaboración de una alternativa anticapitalista, con objetivos estratégicos y económicamente coherentes, destruirá la ideología de justificación de la tecnocracia, la obligará a elegir entre los monopolios y el movimiento obrero y separará una parte, ciertamente despreciable, de los miembros de esta casta.

Con ellos sucede lo mismo que con ese vasto sector de las capas populares y medias que son afectiva y potencialmente "socializantes" pero prácticamente escépticos. Estos se determinarán en función de las mediaciones y objetivos intermedios que les harán percibir el Socialismo no como un más allá de la sociedad presente, separado de ella por una muralla infranqueable, sino como el horizonte real de exigencias internas de esta sociedad hacia el cual el escalonamiento de objetivos intermedios realizables indica un vía transitada. La sola posibilidad de esta vía obligará a esa masa difusa de "socializantes" a un opción que se le ha evitado con demasiada frecuencia sobre todo por la errónea actitud de identificar al Socialismo Científico de Marx con el Socialismo soviético o chino.

Por otra parte, el aporte de tecnócratas es indispensable al movimiento obrero para la determinación (que no definición) de ciertos objetivos estratégicos, de una alternativa antimonopolista económicamente viable. El movimiento obrero, para conquistar el poder y administrar el Estado, necesita administradores especializados. Pero esta necesidad de ninguna manera debe significar que el Estado Socialista pueda o deba conservar el carácter totalitario y dictatorial del Estado capitalista, ni que también el Socialismo pueda reservar a la tecnocracia el monopolio de la administración, de la síntesis y de la organización de las relaciones sociales.

### **3.3 La crisis del sistema de valores capitalistas.**

La formación de la tecnocracia como herramienta y como ejecutora del poder represivo del Estado proviene de la imposibilidad para los trabajadores asociados de administrar por sí mismos su producción y sus intercambios. Pero esta imposibilidad no es inherente a la complejidad de la producción y de los intercambios sociales. Se trata de una imposibilidad provocada deliberadamente (en ciertos aspectos) por el subdesarrollo cultural; por la mutilación de los individuos en su trabajo y en su formación profesional; por la superexplotación de la fuerza de trabajo, es decir, por la privación de tiempo libre y de equipos culturales; por la ausencia o la liquidación deliberada de las instituciones y de los órganos de administración democrática.

Esta enorme represión se ha justificado hasta ahora en nombre de la eficiencia, de la necesidad de la división del trabajo cada vez más acentuada, con el fin de llegar a una productividad y una producción de riquezas que crecen rápidamente. Pero con el advenimiento de la automatización, esta tendencia racionalizante y especializante llega a un límite. Se la deberá invertir si la civilización industrial avanzada va a ser otra cosa que un sistema bárbaro de despilfarro y de embrutecimiento. Al nivel de la producción, choca con una evolución tecnológica que tiende a revalorizar al trabajador polivalente y a la praxis autónoma. El desplazamiento de los peones y los obreros especializados, arrinconados en su puesto solitario, por equipos calificados que reglamentan por sí mismos su cooperación, conciente de su poder técnico y de su independencia, pone en crisis a la jerarquía en el interior y en el exterior de las empresas.

La exigencia de autogestión que nace de la praxis productiva no puede detenerse en la puerta de las fábricas, de los laboratorios y de los centros de enseñanza. Hombres a quienes no se les puede mandar en su trabajo no podrán ser mandados indefinidamente en su vida ni sometidos a las decisiones rígidas de administraciones centrales.

La transición de la mecanización a la automatización que se dio en el siglo XX, puso en crisis a la organización del trabajo y a las técnicas de dominación basadas en ella. La noción de rendimiento individual tiende a hacerse caduca (incluso la de tiempo de trabajo) y la frontera entre actividad productiva y descanso se atenúa; trabajo manual e intelectual tienden a marchar juntos y hacer renacer un "humanismo" del trabajo (sólo formalmente) que el taylorismo había borrado. Pero este mismo humanismo del trabajo es sólo una forma transitoria. La automatización tenderá a borrarlo a su vez, como lo ha borrado entre los técnicos de Microsoft, haciendo entrar en crisis el conjunto de los "valores" de eficiencia y de rendimiento máximo con los "valores" de consumo opulento y de comodidad. En palabras de Marcuse: "La pomposa racionalidad de la sociedad capitalista, que propaga la eficacia y el crecimiento, es en sí misma irracional... exige la abrumadora necesidad de producir y consumir el derroche; la necesidad de un trabajo entorpecedor cuando ha dejado de ser una verdadera necesidad; la necesidad de modos de descansar que alivian y prolongan esta estupefacción... se está acercando a la etapa en que el progreso continuo exigirá una subversión radical de la dirección y organización predominante del progreso."<sup>186</sup>

Es propio de la civilización capitalista que la eficiencia, la producción, el rendimiento, fueran sus "valores" supremos ahora revelados en su verdad como una religión de la mediatización, el despilfarro y la opulencia ficticia. Pero este sistema de "valores", que exige que la sociedad se embrutezca trabajando y consumiendo lo superfluo, no puede existir durante mucho tiempo. Sólo podría hacerlo si el embrutecimiento en el trabajo fuera suficiente como para volver a los trabajadores incapaces de descansos y de consumos que no fueran envilecedores y pasivos, pero no es el caso.

Cuando el individuo se descubre como praxis-sujeto en su trabajo, ya no es posible hacerle consumir y destruir lo superfluo a costa de lo esencial: el gozo de la propia libertad. La disparidad entre los bienes que el capitalismo "opulento" ofrece a los individuos y las posibilidades que en cambio les niega al buscar una eficiencia todavía mayor, tiende a volverse clamorosa mediante la división de las tareas y la centralización de los poderes. "Así, la libertad económica significaría la liberación de la Economía: de estar controlados por fuerzas y relaciones económicas, de estar a merced de la diaria lucha por la existencia, de ganarse la vida. La libertad política significaría la liberación de los individuos de una política sobre la que no ejercen ningún control efectivo. Del mismo modo, la libertad intelectual significaría la restauración del pensamiento individual absorbido ahora por la comunicación e indoctrinación de masas, la abolición de la 'opinión pública' junto con sus creadores. El tinte irreal de estas proposiciones indica, no su carácter utópico, sino el vigor de las fuerzas que impiden su realización."<sup>187</sup> Denota también

---

<sup>186</sup> Marcuse, H.: "*El Hombre Unidimensional*"; op. cit., págs. 15, 29 y 38.

<sup>187</sup> *Ibid.*, pág. 26.

la potencia y la naturaleza de los medios que hay que poner en movimiento para romper esa posición. El único humanismo que podría suceder al "humanismo" del trabajo es el humanismo de la actividad libre y de la autogestión a todos los niveles. Supone que los individuos, en lugar de tomarse y de ser tomados por medios de la sociedad y de la producción, sean tomados y se tomen por fin. Que ya no sea el tiempo de trabajo, sino el tiempo libre lo que se convierta en patrón de medida de la riqueza.

Al respecto, Marx señala lo siguiente: "En la medida en que la gran industria se desarrolla, la creación de riqueza depende menos del tiempo y de la cantidad de trabajo puesta en acción, que de la potencia de los instrumentos... cuya propia *powerfull effectiveness* no tiene relación con el tiempo de trabajo directo que han costado. Ella depende más bien del nivel alcanzado por la ciencia y de los progresos de la tecnología o de la aplicación de la ciencia a la producción... la riqueza real se manifiesta más bien en la enorme desproporción entre el tiempo pasado en el trabajo y su producto, así como en la desproporción cualitativa entre el trabajo, reducido a una abstracción pura, y la potencia del proceso de producción que él vigila. En lugar de que el trabajo aparezca totalmente incluido en el proceso de producción, es más bien el hombre, ahora, quien se comporta como vigilante y regulador del proceso de producción mismo. (Lo que vale para el conjunto de aparatos mecánicos vale también para la combinación de las actividades humanas y el desarrollo de las relaciones entre los hombres.) Ya no es el trabajador quien intercala entre él mismo y la cosa un objeto natural modificado (es decir una herramienta) como eslabón intermedio; es más bien el proceso natural, transformado en proceso industrial, lo que intercala como medio entre él mismo y la naturaleza inorgánica sobre la cual establece su dominio.

Es asistente del proceso de producción, en lugar de ser su agente principal. Desde entonces, lo que aparece como pilar central de la producción y la riqueza no es el trabajo inmediato que cumple el hombre mismo ni la duración de su trabajo, sino la apropiación de su propia fuerza productiva en general, su comprensión de la naturaleza y su dominación sobre ella mientras actúa como miembro de la sociedad —es, en una palabra, el desarrollo del individuo social... A partir del momento en que el trabajo bajo su forma inmediata a dejado de ser la gran fuente de la riqueza, el tiempo de trabajo cesa y debe dejar de ser la medida de la riqueza, y el valor de cambio la medida del valor de uso. El trabajo excedente de la masa a cesado de ser la condición para el desarrollo de la riqueza general, así como el no-trabajo de algunos ha cesado de ser la condición para el desarrollo de la potencia intelectual... El libre desarrollo de las individualidades y no la reducción del tiempo de trabajo necesario para producir trabajo excedente; la reducción a un mínimo del trabajo necesario de la sociedad se convierte en el fin de la producción, a lo cual corresponde el desarrollo artístico, científico, etc., de los individuos, gracias a los ocios y los medios creados por ellos.

Pero el capital tiene repugnancia a reducir el tiempo de trabajo a un mínimo, pues plantea al tiempo de trabajo como la única medida y fuente de la riqueza.

Reduce entonces el tiempo de trabajo bajo su forma necesaria para aumentarlo bajo su forma superflua; plantea entonces lo superfluo, en medida creciente, como condición de lo necesario. Por un lado, entonces, suscita todas las potencias de la ciencia y de la naturaleza, así como de la combinación de las relaciones sociales,

para volver a la creación de riquezas (relativamente) independientemente del tiempo de trabajo que en ella se consume. Por otro lado, quiere medir según el tiempo de trabajo las gigantescas fuerzas sociales que ha creado así, y encerrarlas de ese modo dentro de los límites requeridos para mantener como valor el valor ya creado. Las fuerzas productivas y las relaciones sociales —que son dos caras diferentes del desarrollo del individuo social— no aparecen en el capital más que como medios, y para él no son más que medios para producir a partir de su base limitada. En realidad, sin embargo, ellas son las condiciones materiales que permiten hacer saltar en pedazos esa base... pues entonces ya no es la duración del trabajo, sino el tiempo libre, la medida de la riqueza.”<sup>188</sup>

Vemos pues que la automatización es una realidad en las sociedades industriales avanzadas y que es necesario, por lo menos, una generación para deshabituarse a los individuos a la idea de que son las herramientas de sus herramientas y del vacío con que han sido mutilados por la dictadura de la eficiencia y la ganancia. “La causa última de la degradación de los ocios se encuentra en la degradación del trabajo y de la sociedad”<sup>189</sup> y en la subordinación del Estado al interés del capital.

El camino de la liberación pasará inevitablemente por la conquista del derecho para los individuos de “administrarse” ellos mismos, en su trabajo, su empresa, su municipio, sus socios, su hábitat, su comunidad, sus servicios culturales, sociales y educativos, así como en su vida cotidiana rica y creativa.

Pero ese día sería ya demasiado tarde, si esta conquista no se prepara desde ahora. La desespecialización, la generalización y la autogestión de la educación superior, la descomercialización de la información y la cultura, la descentralización y la multiplicación de los centros de decisión democráticos, la ampliación de las autonomías locales, provinciales, regionales; la multiplicación de los centros y de los equipos culturales autogestionados, son reivindicaciones fundamentales desde el momento actual.

“Es claro —escribe Marcuse— que al trabajo debe preceder la reducción del trabajo, y que la industrialización debe preceder al desarrollo de las necesidades y satisfacciones humanas. Pero así como toda libertad depende de la conquista de la necesidad extraña, así también la realización de la libertad depende de las técnicas de esta conquista.”<sup>190</sup>

Los medios determinan el fin, y cuando el fin es el desarrollo omnilateral del individuo, no se le puede perseguir de cualquier modo. La dictadura del capitalismo organizado ya no se puede combatir, en la actualidad, en nombre de una dictadura diferente solamente por sus detalles y decoraciones. No se puede combatir solamente en el terreno económico y político. Tanto como sobre la producción y la distribución de las riquezas, la dictadura del capital se ejerce sobre la manera de producirlas, sobre el modelo de consumo y sobre la manera de consumir, de trabajar, de pensar, de vivir. Tanto como sobre los obreros, las fábricas y el Estado, se ejerce sobre la visión del porvenir de la sociedad, sobre su

---

<sup>188</sup> Cf. Marx, K.: “*Grundrisse*”, pp. 593-594, 596.

<sup>189</sup> Mandel, E.: “*Tratado de Economía Marxista*”, tomo II, ERA, México, 1969, pág. 269.

<sup>190</sup> Marcuse, H.: op. cit., pág. 40.



ideología, sus prioridades y sus fines, sobre el aprendizaje que los individuos hacen de ellos mismos, de sus posibilidades, de sus relaciones con otro y con el resto del mundo. Es económica, política, cultural y psicológica al mismo tiempo, es total.

Por eso conviene combatirla totalmente, en todos los niveles, en nombre de una alternativa global que se materialice uniéndola a luchas y necesidades inmediatas.

La batalla cultural por una concepción del hombre, de la vida, de la educación, del trabajo, de la civilización, es la condición de éxito de todas las otras batallas por la justicia social, pues son el fundamento para su significación. Pero esta batalla, para llevarla adelante, supone que el movimiento obrero abandone todo esquematismo, que reestablezca la investigación y la creación teórica en su autonomía y en sus derechos más allá del sindicalismo, que deje desarrollarse libremente en todos los debates, que no subordine su lucha a oportunidades tácticas efímeras.

La contradicción que se profundiza entre el desarrollo monopolista y las más profundas exigencias humanas, ideológicas y profesionales de las capas sociales bajas e intermedias, sólo pueden madurar a través de un movimiento capaz de interpretar los intereses más permanentes de esos grupos sociales. Los contenidos que el proletariado puede expresar en su inmediatez no son suficientes para constituir realmente una crítica positiva del sistema capitalista. El poder no será conquistado por el proletariado sin la alianza duradera de fuerzas sociales y políticas, y el ideal de la sociedad comunista, sus instituciones o contrainstituciones, sus valores, no pueden seguir siendo solamente una vaga promesa para el futuro sino que deben convertirse –aún en forma de aproximaciones sucesivas- en un elemento decisivo y previo de la lucha por el poder.

La lucha contra el capitalismo no puede esperar que el modelo positivo de la sociedad que ha de construirse se le provea desde el exterior. Se puede esperar que la automatización y el agotamiento de los recursos naturales pondrán en crisis a todas las sociedades capitalistas, destruirán los criterios cuantitativos y de eficiencia sobre los cuales se fundan; hará evidente que la utilización racional de las máquinas según las exigencias de rentabilidad máxima, sólo puede obtenerse a costa de una utilización irracional de los hombres, de su trabajo, de sus facultades, en detrimento de sus exigencias humanas. Pero este tipo de especulación sencillamente postergaría a otras generaciones, dejando subsistente el riesgo de que el capitalismo, para mantener sus criterios de racionalidad, se defienda contra las consecuencias sociales y políticas de la devastación ambiental y la automatización mediante la organización del despilfarro y de la destrucción en escala planetaria.

### 3.4 Dimensión técnica de la división social del trabajo.

#### Breve explicación sobre la dinámica que determina el uso de la tecnología en el sistema de educación capitalista:

Por tecnología entendemos el conjunto de conocimientos y medios técnicos encaminados al progreso y desarrollo de los campos de información y producción, requeridos por el proceso de acumulación del capital.

La tecnología establece las características de la división de las tareas en el trabajo y determina, cualitativa y cuantitativamente, las categorías profesionales manifestándose como lazo de unión entre la producción y la educación. Así mismo define las características del trabajo y determina la cantidad y calidad de recursos humanos que el proceso productivo precisa.

Sin embargo, existen dinámicas económicas que determinan la tecnología, por lo que ésta no puede ser un punto de partida explicativo. Las opciones tecnológicas, es decir, la manera en como se combinan recursos humanos y maquinaria, pueden ser siempre explicadas recurriendo a las características del proceso de acumulación y al desarrollo de la lucha de clases. La tecnología es consecuencia de procesos históricos más complejos, por lo tanto no puede ser el núcleo explicativo entre producción y educación.

En la producción capitalista los bienes se fabrican para ser mercancías en función del mercado y no en función de las necesidades de los individuos. Se fabrican bienes para ser cambiados por dinero; éste se usa para pagar los costos de producción y empezar un nuevo proceso. Sólo se produce lo que se va a vender.

Las características del mercado están ligadas a la distribución del ingreso. Cuanto mayores sean las diferencias en ésta última, menos decisivo será el volumen de riqueza en la diferenciación de los productos que se van a vender. Por lo tanto, la definición de los productos que van a encontrar mercado no depende tanto del desarrollo de las fuerzas productivas como de las diferencias en la distribución del ingreso. Esto posibilita el que, en sociedades menos desarrolladas, haya mercado para productos que suponen un nivel de desarrollo superior. Así, las características de los productos que se van a fabricar se tornan más sofisticadas a medida que existe mercado para ellos.

En países más pobres, este mercado proviene de los estratos sociales más altos con posibilidades de diversificar su consumo. Estos productos son suntuarios. La producción de estos bienes está asociada al uso de la tecnología más viable que produzca eficientemente cada producto.

Para todo un sector de la producción industrial no hay alternativas tecnológicas. De esta manera, la combinación óptima entre recursos humanos y materiales será la única que sobreviva a la competencia. Aquí la opción tecnológica está determinada por la ampliación de ganancias e impulsada por los mecanismos de la competencia<sup>191</sup>.

<sup>191</sup> Marx, Karl; "El Capital" vol. III, FCE y "Grundrisse".

De esta manera, como la tecnología empleada en una formación social refleja las determinaciones más esenciales, es útil para analizar las relaciones entre el sistema educativo y las actividades profesionales ya que las opciones tecnológicas son imposiciones técnicas y económicas.

Por otro lado, considerar que las relaciones entre educación y las demás actividades sociales son relaciones de oferta y demanda llevaría a pensar que el incremento de la educación estaría regulado en función de las necesidades de recursos humanos, esto es, la oferta educativa estaría en función de la demanda de trabajo. Si esto no fuera posible, la demanda de recursos humanos se debería regular por la oferta de servicios educativos por medio de imposiciones tecnológicas que "armonicen" la relación<sup>192</sup>.

Estas interpretaciones no tienen en cuenta o desconocen el carácter integrado e interdependiente de todas las actividades sociales. La tecnología usada en países subdesarrollados, que crea la demanda de recursos humanos, es tan diferenciada como su estructura social y la desigual estructura del desarrollo. Esto se ve al estudiar los sistemas educativos desde el punto de vista de la calificación, entendida como una respuesta de los sistemas educativos a una demanda del aparato productivo.

Vemos, pues, que el sistema educativo se relaciona con la estructura productiva transformándose tendencialmente de acuerdo a la dinámica impulsada por los sectores dominantes del proceso de acumulación.

El aumento de la productividad del trabajo bajo el capitalismo conlleva formas colaborativas de producción que implican que los individuos realicen tareas diferentes y especializaciones distintas. Por su parte, la división del trabajo está basada en la posibilidad de acumular o almacenar el producto del trabajo y en una forma de desigualdad social<sup>193</sup>. A partir de que los individuos, no sólo producen para su consumo sino para acumular existe la división social del trabajo (DST). Así, la acumulación de riqueza potencia que los individuos no sólo se dediquen a producir para su subsistencia sino que puedan dedicarse a una sola actividad factibilizando la DST.

De esta manera, la organización del trabajo está determinada en base a la desigualdad social, esto es, en base a una determinación política. Por lo tanto, la determinación de la DST es política, en base a la desigualdad social, y técnica, con respecto a la acumulación de capital.

No toda función en el proceso productivo es justificable técnicamente. En las sociedades capitalistas, la DST está subordinada al proceso de valorización del capital, de lo que se desprende que la determinación técnica de la DST, y por consiguiente, la distribución de las tareas depende de la forma que asume la explotación, de la tasa de plusvalor y del carácter mercantil que en el capitalismo adquiere el producto del trabajo.

El carácter mercantil del producto afecta la organización del trabajo en tanto que en estas formaciones sociales se produce con el objeto de intercambiar en el

---

<sup>192</sup> Blaug, Mark: "*Economía de la Educación*", Tecnos, Madrid. ; Vaisey, J. "*Economía de la Educación*", Ed. Vincens Vives.

<sup>193</sup> Mandel, E.: op. cit.

mercado y no con el objeto de satisfacer las necesidades de los individuos. Esto define qué, cómo y para quién se producirán diferentes bienes y servicios cuya necesidad de ser producidos o perfeccionados determinará la tecnología.

Por otra parte, sabemos que la dinámica del proceso de acumulación es un factor que interviene en las condiciones de trabajo. Son muy distintas las condiciones de trabajo que están basadas en la extracción de plusvalía absoluta (alargamiento de la jornada laboral, o cadencias de producción más aceleradas) que si lo están en la extracción de plusvalía relativa (aumento de la productividad del trabajo que abarata los costos de producción)<sup>194</sup>. La extracción de plusvalía extraordinaria y relativa incrementa la productividad del trabajo que, a su vez, afecta a las técnicas de producción y la racionalización en la organización del trabajo (ejemplo: Fordismo, Taylorismo, Toyotismo o flexibilidad laboral)<sup>195</sup>.

En este sentido, la calificación de los individuos afecta al sistema educativo en tanto que éste asume la tarea de proveer de fuerza de trabajo a la producción. Esta función se asumió en los países centrales con la aparición de la gran industria<sup>196</sup> y, en los países de la periferia, simultáneamente con el proceso de industrialización sustitutiva de importaciones que en América Latina se inició en la década de los años 30 del siglo pasado<sup>197</sup>. Por lo tanto, la dimensión económica de la educación (proveer fuerza de trabajo calificada) es un fenómeno histórico, ligado al desarrollo específico que tienen las fuerzas productivas en la sociedad que examinamos. Así, los sistemas educativos preexisten en las sociedades industriales pero con una función diferente.

Tomemos, como ejemplo de lo anterior y de manera esquemática, el desarrollo de la educación en América Latina:

En el periodo de colonización hispano-portuguesa, la educación no tenía más función que la ideológica y la política, estando indirectamente vinculada con el proceso productivo. En sus niveles más altos trataba de formar la élite colonial, vinculada a los aparatos administrativos y eclesiásticos; en los niveles más bajos, se trataba de evangelizar y "civilizar" a la población nativa a través de los misioneros (ordenes jesuitas, franciscanos, dominicos, carmelitas, etc.). Posteriormente, con la organización de los estados nacionales a mediados del siglo XIX, los aparatos educativos cumplen con la función de unidad nacional (continuación de la función anterior durante la Colonia). La dominación liberal dio a la educación el papel de hacer aceptable y comprensible el sistema social a través de la difusión de la ideología de las clases dominantes. Ya que eran las actividades primarias las más importantes, durante el periodo, basadas en la explotación intensiva de la fuerza de trabajo y en el aumento de la plusvalía absoluta ligadas al comercio exterior, no generaban demanda de fuerza de trabajo calificada. Las tecnologías usadas en esos sectores no llevaban a extremos en la

---

<sup>194</sup> Marx, Karl: "*El Capital*", Tomo I, FCE.

<sup>195</sup> Coriat, Benjamín: "*El Taller y el cronómetro*", Siglo XXI, España, 1982.

<sup>196</sup> Cipolla, Carlo: "*Educación y Desarrollo en Occidente*", Barcelona, Ariel, 1970.

<sup>197</sup> Ponce, Anibal: "*Educación y lucha de clases*", Fontamara, México, 1989.

DST sino que ésta pasaba por la distinción entre trabajo manual (o de ejecución) y trabajo intelectual (o de organización, administración y control).<sup>198</sup>

Sólo después de la segunda guerra mundial los sistemas educativos son directamente determinados por la actividad económica cuando el proceso de industrialización iniciado en los años 30 se desarrolló de forma tal que dominó las formaciones sociales latinoamericanas, concomitante a la modernización de las actividades primarias y de servicios.

---

<sup>198</sup> Las instituciones de educación superior desde que nacen hasta la fecha han sido determinadas o influidas por múltiples relaciones como han sido las culturales, políticas, ideológicas, etc. La universidad colonial, por ejemplo, se calcó como copia al carbón de lo que fuera la Universidad de Salamanca, ejemplo de ello son las tres primeras universidades de América: la de Santo Domingo, la de Lima y la de México. La Universidad de México nació como ahijada de la de Salamanca, de acuerdo con la disposición de la real cédula de fecha 21 de septiembre de 1551, que a la letra señalaba: la Universidad de México se fundará con los "privilegios, franquezas y libertades que así tiene el estudio y universidad de la ciudad de Salamanca" (*Alberto María Carreño. "La Real y Pontificia Universidad de México". UNAM, México, 1961. p.79.*). El programa universitario comprendía el derecho romano o civil y el canónico, la medicina, filosofía y física; además de la teología tomista se estudiaban las *Sentencias* de Pedro Lombardo. El método de enseñanza se restringía a leer los textos, comentarlos, y los estudiantes participaban en disputas académicas siguiendo la lógica aristotélica. Al cumplir los requisitos se les concedían los títulos de bachiller, licenciado o doctor.

Otras universidades latinoamericanas fueron fundadas al estilo de la de Alcalá de Henares, de tal manera que tanto por su modelo organizativo como por el sistema académico fueron concebidas como universidades-convento. El interés del cardenal Cisneros por fundar la Universidad de Alcalá en 1508, más que contribuir al humanismo renacentista consistía en el deseo de reformar la disciplina eclesiástica a través de la reinstauración de la filosofía y la teología, así como el estudio filológico de la Biblia, incorporando el tomismo, el escotismo y el nominalismo (*José María K. bayashi. "La Educación como conquista". El Colegio de México, 1997. pp 98-120.*). En Estados Unidos, la influencia de la universidad alemana fue la más importante.

A fines de la Colonia había 25 universidades, un siglo más tarde Colombia y Chile tendrían universidades católicas privadas. Muchas universidades, incluso después de la independencia, siguieron siendo colonias por su "sistema libresco, memorista, cuyo espíritu estrecho no era propicio para estimular la investigación científica, congelando el saber en simples fórmulas tradicionales" (*Carlos Tunnerman. "La Educación Superior en el umbral del siglo XXI". TID. UAM-Xochimilco. México. t. II, pág. 130.*).

Los aires de la Ilustración y de la República, en la pugna entre liberales y conservadores por el dominio de la arena política y de las universidades hizo que se reestructuraran éstas, pero su tránsito fue del "traspaso cultural", propio de la colonia, a la adopción del esquema francés como "préstamo cultural". La modernización de las antiguas universidades coloniales se estableció copiando lo que se ha denominado el modelo napoleónico. "La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalizante, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos)." (*Tunnerman. op. cit. p. 136.*) La definición de su misión, por tanto, es proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa imprimiendo el sello de promover la unidad y la estabilidad política del Estado. "En estas sociedades nuevas, tales instituciones de la cultura superior fueron las encargadas de proveer de las destrezas necesarias para el desempeño de roles ocupacionales especializados y organizados como profesiones liberales (función manifiesta) que otorgaban a sus titulares prestigio y retribuciones destacadas y, a la vez, proporcionaban conocimiento y aptitud a los hijos de la élite que ellas reclutaban entre su alumnado para proyectarlos hacia su papel dirigente (función latente)." (*Alfredo Errandonea. "La Universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de universidad". Nordan-Comunidad. Montevideo, Uruguay, 1998. p. 35.*)

Se puede decir, generalizando un tanto, que las universidades públicas latinoamericanas tienen fuertes raíces histórico-coloniales con un férreo control central radicado en Europa, que luego de la independencia se transfirió dicho control a los Estados-Nación incipientes.

La modernización del aparato productivo generó la modernización del aparato educativo; las funciones ideológicas y políticas tomaron una forma específica acorde a las demandas de mano de obra calificada propia de la modernización de dicho aparato.

Así, grandes sectores de la educación carecen de función económica definida, ya que están determinados por demandas subjetivas (principalmente en los estratos sociales medios). Sin embargo, la industrialización en América Latina produjo una demanda objetiva por los sectores donde hubo progreso técnico, cuyo efecto acentuó las desigualdades sociales del desarrollo. El sistema educativo contribuyó a acentuar estas diferencias.

La determinación económica, sobre la determinación social de la educación, aparece cuando hay un grado relativamente alto de desarrollo de las fuerzas productivas, por lo tanto, el desarrollo económico afecta al sistema de educación cuando el progreso técnico impone actividades que generan demanda de mano de obra calificada de relativa complejidad.

### Calificación y organización del trabajo en el capitalismo:

Las formas capitalistas de producción, esto es, las actividades productivas y las formas de organización del trabajo se resuelven en la manufactura, la gran industria y la producción automática.

*Manufactura:* Esta es una forma extendida del artesanado; la gran distinción de esta forma de producción se da en las tareas de “concepción” (esto es, la planificación, organización, unidad de proceso, etc.) y de “ejecución” (basadas en el manejo de maquinaria y herramientas, ejecución de operaciones básicas como cortar, golpear, apretar, etc., son polivalentes, permiten usos alternativos). Ya que las máquinas muchas veces no son especializadas permiten el error, fuente de derroche en el proceso productivo, por lo tanto el trabajador que las utiliza debe estar *calificado* para superar estas desventajas.

El trabajador de la manufactura ejecuta las tareas planeadas por quien coordina el trabajo productivo cooperado, participa en la elección de instrumentos y en la manera de usarlos. Las tareas de ejecución conservan parte de las decisiones asumidas en la “planificación” y “coordinación” de la producción. Todo este aprendizaje se adquiere en el taller ya que no hay instituciones que enseñen estas actividades.

La división del trabajo (DT) al interior de los géneros de trabajo manual e intelectual, no se organiza en base a tareas esencialmente diferentes, sino por el grado de conocimiento de los procesos y el uso de los instrumentos y la capacidad de emplearlos adecuadamente. La DT son los grados de calificación de la fuerza de trabajo. Esto ocurre con la fuerza de trabajo tanto en tareas manuales (de ejecución) como en intelectuales (de concepción y coordinación).

Durante este periodo (manufactura) la educación no cumple la función de preparar a la fuerza de trabajo. No tiene el papel económico que asume cuando la

DT asume otras características. Aquí la educación tiene un papel predominantemente político e ideológico; incluso llega a ser molesta para esta forma de producción ya que impide que los individuos se integren a temprana edad al proceso productivo.

*Gran Industria:* Aquí la división de las tareas es llevada a grados extremos. Las tareas se descomponen en pequeñas unidades generando, cada una, un puesto de trabajo y, por lo tanto, una especialización (reducción de tareas a operaciones más simples). Se realiza por completo la distinción entre concepción y ejecución ya que quien ejecuta no toma ningún tipo de decisión, su operación e instrumentos están predeterminados. Los instrumentos multiplican la potencia del trabajador.

En una segunda etapa de la gran industria, cuando se incluyen en una sola máquina varias operaciones, se requiere de trabajadores con mayores conocimientos. En ambas etapas, cuando el trabajador utiliza un instrumento especializado o una máquina realiza varias tareas simples, la DT está muy desarrollada, y la posibilidad de obtener mayores rendimientos de la maquinaria e instalaciones depende de la *capacidad* de los trabajadores y de la organización del trabajo. De esta manera, la calificación de los trabajadores es un medio eficaz para aumentar la productividad del trabajo<sup>199</sup> en un nivel superior, puesto que inicialmente es la condición mínima para poder incorporarse al trabajo en ese tipo de industria.

Los conocimientos requeridos son generales (leer, escribir, operaciones aritméticas) y conocimientos específicos propios de la rama de la producción, de aquí la importancia que asumen los sistemas educativos en la preparación de la fuerza de trabajo.

Las tareas de concepción, planificación y organización de la producción sufren una especialización progresiva haciéndose mayores las necesidades de calificación. Esto es debido a la complejidad creciente de los procesos productivos al aumentar la escala de la producción y la sofisticación de las maquinarias.

Por otro lado, como toda calificación necesaria para la manufactura se adquiere en la producción misma, la escuela está desconectada de la producción mientras que en la gran industria, cuando los niveles de calificación son menores (por la fragmentación de tareas a procesos más simples), los niveles de escolaridad básica son mayores porque los conocimientos generales requeridos se aprenden en instituciones educativas y difícilmente en la producción.

Es importante señalar que no hay que confundir *escolaridad* con *calificación*. Esta última son los conocimientos y destrezas necesarios para determinadas formas de organización del trabajo. Los niveles de calificación disminuyen y los de escolaridad aumentan, contradicción de la educación en el capitalismo<sup>200</sup>

*Automatización:* A medida que aumenta la composición orgánica del capital, los trabajadores tienden a transformarse en un apéndice de las máquinas, generando,

---

<sup>199</sup> Vasconi, T: op. cit.

<sup>200</sup> Labarca, Guillermo; "Acumulación y Educación en Chile"; en Guillermo Labarca et. al. "La educación Burguesa", México, Nueva Imagen, 1977.

con ello, tendencias contradictorias en la estructura de calificaciones dentro de la organización industrial de la producción. Una de ellas generada por la complejización de los medios de producción y, otra, por la progresiva división del trabajo. En ambos casos son necesarios niveles mínimos de educación. Aquí la distinción entre tareas de concepción y ejecución es muy clara. La unidad del proceso de producción está en quien controla y organiza.

El proceso de división del trabajo establece jerarquías y especializaciones dentro de tareas subalternas y directivas pertenecientes a la concepción y planificación. La posibilidad de entrar en mayores niveles de la jerarquía depende, principalmente, del nivel educativo de los individuos.

La producción automática corresponde al nivel más alto de desarrollo de las fuerzas productivas y se caracteriza por unificar todo el proceso productivo en los instrumentos del trabajo y por prescindir de la intervención humana para la ejecución y, principalmente, para la planificación y el control. La intervención del hombre aparece en la preparación, programación, reparación y mantenimiento de la maquinaria.

En este tipo de fábricas hay trabajadores con operaciones subalternas cuyo ritmo de trabajo está determinado por el alcance de la máquina; no ocupan una calificación específica, basta con capacidades para responder a estímulos (oprimir un botón cuando el ciclo termina, etc.). El otro tipo de trabajadores se ocupa de la preparación y mantenimiento de la máquina, por esta razón para estos trabajadores son necesarios niveles de especialización más altos.

El efecto más importante es la creciente diferenciación entre trabajos, de los niveles de calificación, tipo de destrezas requeridas y creciente diferenciación de los niveles de educación. Esto afecta directamente a los salarios y hace más fuertes los obstáculos para la movilidad ocupacional desde los trabajos de ejecución a los de preparación y mantenimiento, así como al interior de éstos últimos entre las diferentes categorías profesionales.

### **3.5 Dimensión política de la división social del trabajo.**

#### *División del trabajo y dominación:*

Hasta aquí se ha visto la dimensión técnica de la división social del trabajo y las consecuencias que tiene para la calificación de la fuerza de trabajo y su reproducción. Pero existen, además, connotaciones políticas del proceso de calificación.

La división del trabajo produce especialización de tareas y, además, diferenciación de los trabajadores y relaciones de dominación-subordinación. La posición de dominación se confunde, en el proceso de trabajo, con las tareas de concepción, y la subordinada con las de ejecución. Esto hace que se configure la escisión entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, respectivamente



determinados por dicha dinámica. Esta es una explicación a nivel técnico, ya que el trabajo cooperado como diferentes tareas coordinadas para producir un bien debe ser organizado. Esta organización introduce principios ordenadores: reglas necesarias en procesos productivos complejos.

Sin embargo hay reglas impuestas, no por la complejidad del proceso productivo, sino por las condiciones sociales en que éste ocurre. Estas reglas permiten la cooperación entre diferentes trabajadores en condiciones en que existe una contradicción entre los productores directos y los propietarios de los medios de producción. Son prácticas, reglas, normas, controles, etcétera, que no existirían en un contexto social donde no hubiera contradicción entre el capital y el trabajo, es decir, donde la producción, cualitativa y cuantitativamente fuera del interés directo de los trabajadores.

La dominación política (no sólo técnica) al interior del proceso productivo es consecuencia de la relación asalariada en la que el propietario de los medios de producción está interesado en obtener el máximo producto mientras que el trabajador, una vez que vende su fuerza de trabajo, no tiene un interés inmediato en el producto<sup>201</sup>.

El propietario de los medios de producción (el capitalista) recurre a la coerción física, la manipulación ideológica y los intentos de obtener la colaboración de los trabajadores a través de la participación en el producto para imponer sus intereses y organizar las tareas a fin de obtener el máximo de producto y rentabilidad del trabajo.

Dentro del proceso de división del trabajo capitalista, la toma de decisiones técnicas pasa progresivamente a trabajadores especializados separándose de las tareas de ejecución. También el control de los trabajadores es asumido por empleados especializados cuya función es hacer que los obreros rindan el máximo posible por lo que están separados de la producción directa.

Así pues, la división del trabajo introduce la necesidad de contar con técnicas de administración y organización de la producción para unificar a los diferentes trabajadores en un solo proceso productivo de explotación ya que existe una situación política que impide que los productores directos se apropien del producto de su trabajo, esto es, cuando los trabajadores se ven obligados a cambiar su capacidad productiva por un salario.

El control sobre los trabajadores se da en forma directa o indirecta. La primera se traduce en funciones en el proceso de trabajo y una jerarquía al interior de esas funciones desde el capataz hasta el director general. También hay formas indirectas que generan puestos de trabajo y nuevas profesiones e, incluso, carreras universitarias acompañadas de investigaciones y sistematización de experiencias como Contaduría y Administración, Psicología, Sociología, Relaciones Industriales, con sus técnicas de reclutamiento, tests psicológicos para medir aptitudes, etcétera y, en un nivel más técnico, Ingeniería asociada a la conformación de nuevos procesos de producción aunque, es importante señalar, todas estas áreas de estudio requieren de una "formalidad jurídica" para implantarse dentro del sistema a través del estudio del Derecho.

---

<sup>201</sup> Marx, Karl: "*Grundrisse*". FCE.

La ciencia económica también contribuye en la configuración de mecanismos de control de la fuerza de trabajo por medio de interpretaciones subjetivamente utilitarias de los procesos conductuales del consumidor, de la producción, los costes y la distribución, asociados a la escuela neoclásica (Jevons, Menger, Walras, Marshall) que disfraza con malabarismos matemáticos la historia de la lucha de clases ajustándola a estériles formalizaciones axiomáticas vinculadas, exclusivamente, a la rentabilidad de los factores productivos (tierra, trabajo y capital), tanto en la esfera real como en la especulativa, a través del incremento de sus respectivas productividades marginales que, por otro lado, constituyen los esquemas de fijación de precios tanto en los mercados de productos como en los mercados de factores válidos únicamente, a nuestro modo de ver, como una formalidad pero nunca dentro de la realidad concreta que acontece en el modo capitalista de producción<sup>202</sup>.

Después de la Segunda Guerra mundial se generaron una serie de problemas técnicos para unificar los procesos productivos y para mantener el control sobre los trabajadores. Ya que muchas veces esto no es posible a través de la represión por razones técnicas, ideológicas o políticas, se desarrollaron especialidades universitarias y técnicas secundarias como resultado de las funciones contraloras directas o indirectas; se desarrolló la investigación y experimentación para sistematizar las técnicas más eficientes orientando todos los niveles del sistema educativo hacia un proceso de individualización sin precedentes y acorde con las exigencias de competitividad del sistema capitalista.

Así, el sistema educativo ha contribuido en la reproducción de la fuerza de trabajo produciendo, por una parte, la necesaria mano de obra calificada, esto es, reproduciendo técnicamente la fuerza de trabajo y, por otra parte, adecuando a los individuos a las modalidades del control político existente en el proceso productivo como resultado del modo capitalista de producción. Lo anterior se visualiza en el enfoque y concepción de los programas de estudio de la carrera de Economía con tendencia ortodoxo-burguesa de derecha. Además, el sistema educativo enseña y entrena a los individuos en la organización jerárquica y autoritaria del trabajo.

Tal forma de educación se reconoce al analizar los contenidos de los programas de estudio contaminados por ella (por ejemplo, la educación media-básica valoriza la obediencia como una cualidad positiva<sup>203</sup>). Por otro lado, los estudios de Administración y Economía subordinan la necesidad técnica de organización a la necesidad política del capitalismo de control.

Dentro del estudio de la Economía, el análisis materialista-histórico (marxista) de la realidad concreta se soslaya por la interpretación subjetiva de proyecciones econométricas asociadas a la vertiente teórica convencional burguesa, que justifica la explotación subyacente en el proceso de producción, circulación, distribución y consumo de la sociedad capitalista interesada en el arreglo de variables financiero-especulativas de factura monetaria y no productiva.

---

<sup>202</sup> Aguilar Monterde, A. et. al.: "*Crítica a la Teoría Económica Burguesa*". Ed. Nuestro Tiempo, México, 1981.

<sup>203</sup> Schmelkes, Silvia: "*La Educación Básica*" en Pablo Latapi (coord.), "Un siglo de Educación en México", tomo I. FCE, México, 1998.

Estas prácticas educativas y métodos de enseñanza contribuyen a la aceptación de la conducción autoritaria, concepción "bancaria" de la educación, ejemplificada en la práctica de los exámenes<sup>204</sup>. La relación jerárquica entre alumnos y profesores va haciendo que los individuos acepten instancias controladoras exteriores y no que sus decisiones sean el resultado de un movimiento interior nacido del convencimiento y el análisis racional. Estas decisiones nunca nacerán del trabajo alienado, en tanto que el trabajador, así como el estudiante, no pueda controlar y apropiarse, colectiva e individualmente, del producto de su trabajo y estudio respectivamente. Se hace entonces necesario coaccionarlos para que produzcan.

Ahora bien, la dominación política al interior del proceso productivo supone una ideología como condición necesaria de la dominación. Ya que el sistema educativo es uno de los instrumentos de difusión ideológica<sup>205</sup>, éste proporciona condiciones para la dominación política en el proceso productivo principalmente cuando es conceptualizado como "calificación", esto es, como preparación de la mano de obra para el proceso de trabajo. Profundizaremos más sobre esta cuestión en el apartado siguiente.

### 3.6 Repercusiones de la Educación en la Producción y la Circulación

Las dimensiones del proceso de acumulación son: 1) la producción de valores y 2) la apropiación de éstos. Por otro lado, sabemos que la expresión en dinero de los valores producidos, esto es, su valor de cambio, es apropiado por los productores directos en una parte equivalente al salario de la fuerza de trabajo. El resto, es decir, la plusvalía, no va necesariamente a ellos porque los poseedores de los medios de producción se quedan con él. Esta es una de las formas de apropiarse la producción en el sistema capitalista. Existen otros medios como las rentas, los beneficios monopólicos, los asalariados improductivos, la distribución hecha por el Estado, etc.

Todo lo anterior corresponde a la esfera de la producción, pero los efectos del sistema educativo también repercuten en la esfera de la circulación. Para entenderlos, es necesario empezar por la distinción entre trabajo productivo (generador de plusvalor) y trabajo improductivo que nos permita comprender la naturaleza del sistema capitalista y la manera en cómo la riqueza social se produce y apropia. Por ello, pues, es necesario distinguir las actividades que producen plusvalor de las que no lo hacen. Esta distinción se refiere a la producción de bienes y servicios en tanto puedan ser puestos en la circulación en forma de mercancías o no.

Sabemos que no es la utilidad de un bien o servicio lo que los califica como necesarios o no, sino su carácter de mercancía. Así, puede haber bienes perfectamente inútiles (como las calcomanías del hombre araña) pero si su producción y realización permiten al propietario de los medios de producción apropiarse de parte del esfuerzo que costó producirlo, el trabajo que los fabricó es

---

<sup>204</sup> Freire, P.: "*Pedagogía del Oprimido*". Ed. Siglo XXI, Madrid, 1975.

<sup>205</sup> Althusser, Louis: "*Sobre la Ideología y el Estado*" en "*Escritos*", Ed. Laia, Barcelona, 1975.

productivo. Al contrario, puede haber bienes útiles y necesarios que no se producen bajo relaciones asalariadas (como la educación), no existiendo apropiación capitalista de parte del productor. En consecuencia el trabajo es improductivo.

El capitalismo está organizado en torno a la producción de ganancias y el elemento dinámico es el aumento de capital continuamente, no habiendo producción de nuevos bienes si ésta no se dirige a la apropiación privada de nuevas magnitudes de valor, lo cual hace necesario que el proceso de crecimiento económico suponga e implique la existencia de trabajo productivo.

Sin embargo también es cierto que dentro del capitalismo hay actividades productivas no organizadas de forma asalariada (formaciones sociales dependientes) o actividades que no producen plusvalor (como las estatales no lucrativas, subsidios al transporte y ciertos alimentos, por ejemplo). La existencia de estas actividades señala las contradicciones dentro del sistema capitalista de que: 1) sea necesario mantener actividades improductivas para asegurar la propia sobrevivencia, constituyéndose en obstáculo para la acumulación de capital y 2) la capacidad que éste tiene de socializar parte de los costos de producción, manteniendo la apropiación privada del producto que facilita el proceso de crecimiento de capital<sup>206</sup>.

En una sociedad como la mexicana, los trabajadores improductivos ocupan un lugar importante en la composición de la fuerza de trabajo localizándose, principalmente, entre la burocracia, la servidumbre, en actividades complementarias a la producción como las finanzas y, sobre todo, en el tipo de comercio llamado "informal" o ambulante.

Hay, como puede esbozarse, una transferencia de los trabajadores productivos a los improductivos y de los sectores dominados a los dominantes como es claro en el caso de la apropiación indirecta que los sectores capitalistas hacen de la riqueza creada en los sectores campesinos de subsistencia.

La educación refuerza las orientaciones de estas transferencias creando condiciones necesarias para que éstas existan o sean frenadas. La educación ha contribuido a hacer más productivos a los trabajadores de la industria orientándola a mejorar sus calificaciones y crear más riqueza. Quién se apropia de ésta riqueza y se beneficia con los incrementos de la productividad depende, en términos educativos, del valor que éstos trabajadores tienen en el mercado, esto es, del ejército industrial de reserva.

Si el sistema educativo califica a un ritmo superior al de la demanda creada de la producción, los salarios se deterioran permitiendo ritmos más rápidos de acumulación capitalista. Aquí la educación no solo refuerza las tendencias distributivas, sino que llega a ser la condición necesaria para impulsar la distribución.

Estas modalidades de distribución, la orientación de la transferencia de riqueza, y el papel de la educación en ellas, dependen del modelo económico implementado, el cual supone un esquema político de alianzas de clase que hacen del estrato social medio el sustento de la dominación burguesa que, una vez

---

<sup>206</sup> Sobre la socialización de los costos de producción: J. O'Connor: "*La crisis fiscal del Estado*", Península, Barcelona, 1981.

consolidada dentro de los países menos desarrollados en lo económico y coludida con los intereses del gran capital trasnacional, se encarga de crear técnicos, planificadores, administradores, etcétera, encargados en traducir las demandas objetivas de la sociedad en políticas educativas.

Lo anterior fue aceptado, en América Latina, a partir de mediados del siglo pasado como forma de reorganizar la educación constituyendo, así, la base social que apoya la conducción tecnocrática de la educación y la sociedad.

Este modelo se ha presentado como una acabada formulación científica cuya racionalidad, empíricamente comprobada, es compatible con la ideología burguesa del “desarrollo progresivo” que trae consigo un mayor volumen de riqueza para distribuirse más “justamente”<sup>207</sup>.

El halo “progresista” y “democratizante” emanado de la clase dominante, fue un poderoso incentivo para capturar el interés de un gran sector de la clase media y la pequeña burguesía, conformando la base social de técnicos e ideólogos del proyecto neoliberal. Dicho proyecto se presenta como consecuencia lógica de las formulaciones científicas en la Economía Burguesa de la Educación que convierte al modelo educativo en un elemento dinámico del desarrollo expresado en el concepto de “capital humano”<sup>208</sup>, supuesto básico de las metodologías de planeación a través de la coerción estatal y el avasallamiento de las libertades del individuo parecida a la manipulación de robots.

Las propuestas políticas desarrollistas o apologistas de la globalización, sustentadas por grupos y partidos políticos que representan los intereses de la burguesía, en alianza con los inversionistas extranjeros, asumieron explícita e implícitamente, estos esquemas teóricos e ideológicos incluyendo el concurso de regímenes parlamentarios o alternancias partidistas en el poder.

---

<sup>207</sup> Finkel, S.; “*El Capital Humano. concepto ideológico*” en Guillermo Labarca et. al. “La Educación Burguesa”, Nueva Imagen, México, 1977.

<sup>208</sup> Sen, Amartya; “*Employment, Technology and Development*”, Oxford: Clarendon, 1975.

## CAPITULO IV

### EL SIGNIFICADO DE LA AUTOGESTION ACADÉMICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

*"La autogestión transforma a los centros de educación superior en la parte autocrítica de la sociedad. Es decir, si la educación superior anteriormente sólo desempeñó un papel crítico, ahora, mediante la autogestión deberá desempeñar un papel transformador y revolucionario"*

José Revueltas  
"México 68: Juventud y revolución"

#### 4.1 La visión educativa del marxismo

Las diferentes perspectivas que han analizado la cuestión educativa y que se han significado como críticas de la Escuela Tradicional, pueden sintetizarse en: 1) El Reformismo o Tradición Renovadora, encabezada por Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet y Wallon, aboga por cambios al interior de la clase. Su preocupación es reformar la escuela tradicional haciéndola pasar de su magistrocentrismo al puericentrismo a través de una perspectiva metodológica que propone cambios del mismo orden sobre métodos activos en lugar de pasivos como los de la pedagogía tradicional, tomando como punto de partida los intereses del alumno adaptándole nuevos contenidos; 2) La Crítica Antiautoritaria expuesta por Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury, Vázquez, Freud y Mendel, pugna por cambios educativos más allá de la clase entrando al nivel institucional; se opone al autoritarismo escolar, a sus métodos y relaciones; defiende la libertad del alumno frente al educador y la institución ya que la escuela debe realizar una función terapéutica o, al menos, profiláctica (función impensable en una relación directivista). Para esta corriente, la educación debe basarse en la libertad, realizarse en ella y tender hacia ella. 3) La perspectiva sociopolítica del marxismo, desarrollada por Marx, Engels, Lenin, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Estabiet y Suchodolski, plantea una salida de la institución escolar para lograr un enfrentamiento con el conjunto social en que ésta acontece. Se preocupa por el problema de la escuela desde una perspectiva sociopolítica y por el papel que la sociedad le asigna así como la función social que cumple para poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda y 4) La perspectiva desde América Latina, reúne las ideas de Illich y Freire. Parte de un análisis de las sociedades industriales avanzadas y del sistema escolar que en ellas existe. Sus propuestas son un ofrecimiento a los países latinoamericanos para que no cometan los errores político-sociales que han llevado al borde del abismo a los países más desarrollados<sup>209</sup>.

Estas dos últimas perspectivas son las que más nos interesa analizar dado que aparecen en el contexto de la crítica de las relaciones sociales de producción y de las líneas maestras de su modificación a nivel general y para América Latina en particular.

---

<sup>209</sup> Un análisis más detallado de las diferentes corrientes críticas a la Escuela Tradicional se encuentra en "La Cuestión Escolar" de Jesús Palacios: Ed Laia, Barcelona, 1984.

Estas visiones se centran menos en cuestiones de métodos y de actitud y se refieren al papel que la escuela juega en la perpetuación y mantenimiento del status quo.

El de Marx y Engels es un planteamiento emancipatorio que tiende a la formación de una sociedad nueva para un nuevo hombre; en la construcción de esa nueva sociedad y de ese nuevo hombre, a la educación le corresponde un importante papel.

La avaricia de la burguesía insensible sacrifica el desarrollo físico e intelectual de los niños y jóvenes a los intereses de la producción, sustrayéndolos del aire libre y la escuela para encadenarlos a la explotación en las fábricas<sup>210</sup>.

Estos autores constatan la pauperización moral y la degeneración intelectual de los hijos de la clase obrera, producida voluntariamente por el capital a fin de perpetuarse y de perpetuar las relaciones sociales por él engendradas.

Proponen "el régimen de educación combinado con la producción material"<sup>211</sup>, "conjugar la Educación con el trabajo fabril"<sup>212</sup>. Marx señala: "Del sistema fabril, que podemos seguir en detalle siguiendo a Robert Owen, brota el germen de la educación del futuro, en la que se combinarán para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no sólo como método para intensificar la producción social sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados"<sup>213</sup>.

De Charles Fourier toma Marx los métodos de educación por el trabajo completándolos con los contenidos de la producción industrial e interpretándolos como el material necesario para la marcha de la historia hacia la sociedad sin clases.

Marx escribe: "Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al capital, se limita a combinar la enseñanza elemental con el trabajo fabril, no cabe duda de que la conquista inevitable del poder por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas de trabajo"<sup>214</sup>.

Marx y Engels fundan sus principios educativos sobre la conquista de la era capitalista pero para superarlos. En estos autores el trabajo es una noción fundamental ya que, a través de él, el Hombre se ha formado; el trabajo es la fuerza impulsora de la humanización del Hombre y el motor de la Historia; el Hombre es un trabajador caracterizado por su producción<sup>215</sup>, por lo tanto se entiende que *si la formación del Hombre se realizó a través del trabajo, trabajo y formación no pueden separarse*. Siguiendo a Marx: "La combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual"<sup>216</sup>. En otro lado el autor señala: "Consideramos que es progresiva, sana y legítima la tendencia de la industria moderna a incorporar a los niños y jóvenes a cooperar en el gran trabajo de la producción social, aunque, bajo el régimen capitalista,

<sup>210</sup> Engels, F.; "La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra", Ediciones de Cultura Popular, México, 1976.

<sup>211</sup> Marx y Engels; "Manifiesto del Partido Comunista", Obras Escogidas, Ed. Progreso, Moscú, 1973 Tomo I, pág. 128.

<sup>212</sup> Engels, F.; "Principios del Comunismo" en Marx y Engels, Obras Escogidas, tomo I, p. 96

<sup>213</sup> Marx, Karl; "El Capital", FCE, tomo I, p.405, México, 1964.

<sup>214</sup> Idem, pp. 408-409.

<sup>215</sup> Engels, F.; "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre". Obras escogidas, tomo III.

<sup>216</sup> Marx, Karl; "Crítica del Programa de Gotha". en Obras Escogidas, tomo III, p. 26.

ha sido deformada hasta llegar a ser una abominación. En todo régimen social razonable cualquier niño de 9 años de edad debe ser un trabajador productivo, del mismo modo que todo adulto apto para el trabajo debe obedecer la ley general de la naturaleza: trabajar para poder comer, y trabajar no sólo con la cabeza sino también, con las manos<sup>217</sup>.

En esta educación por el trabajo y en el trabajo se entiende al trabajo como actividad productiva, no como artilugio pedagógico. De acuerdo con Manacorda en Marx "el trabajo trasciende toda caracterización pedagógico-didáctica, para identificarse con la misma esencia del Hombre. Se trata de una concepción que excluye toda posible identificación o reducción de la tesis pedagógica marxista de la unión de enseñanza y trabajo productivo en el ámbito de las habituales hipótesis de un trabajo, ya sea con destino meramente profesional, ya sea con función didáctica, como instrumento de adquisición y comprobación de las nociones teóricas, ya sea con fines morales de educación del carácter y de formación de una actitud de respeto para el trabajo y para quien trabaja. Comprende, más bien, todos estos momentos, pero también los trasciende"<sup>218</sup>.

Por su parte Th. Dietrich dice: "A diferencia de los pedagogos burgueses, que consideran el trabajo en la escuela exclusivamente bajo su aspecto pedagógico, Marx quiere ante todo vincular el trabajo productivo a la enseñanza, es decir, que su intención se dirige exclusivamente hacia el trabajo útil. Por tanto, para él, lo que se pretende no es una iniciación a la producción inserta en el marco de una educación profesional, estética y espiritual, sino de un trabajo productivo y útil considerado bajo el prisma de su valor social"<sup>219</sup>.

El marxismo pretende vincular estrechamente trabajo e instrucción ya que "la división del trabajo sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo material y el mental"<sup>220</sup>. La división del trabajo, como esbozábamos en apartados anteriores, a parte de ser la causa de la fragmentación de la sociedad en clases, es la causa de la enajenación del Hombre por el trabajo, de la esclavización del Hombre al trabajo, de la extrañeza del Hombre respecto a su propia actividad ya que cuando se rompe la unidad natural Hombre-trabajo, el Hombre pierde su propia esencia, su unidad, viéndose forzado a una parcelación cada vez más brutal de su actividad. Esta desnaturalización de la relación Hombre-trabajo conduce a la alineación del Hombre trabajador presente en el orden capitalista. Se constituye, así, el Hombre unidimensional, unilateral<sup>221</sup>, el Hombre que sirve mientras esté cerrado en la parcela donde lo enclaustra la división del trabajo.

En contraste, Marx y Engels plantean la necesidad de la multilateralidad (polivalencia), la exigencia de un desarrollo total en el Hombre, en el ámbito de todas sus capacidades y facultades, esto es, la defensa de una reintegración del binomio Hombre-Trabajo frente a la división del trabajo. De esta manera se hace imprescindible

---

<sup>217</sup> Marx, K.; "Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional", en Obras Escogidas, tomo II, p. 80.

<sup>218</sup> Manacorda, M.; "Marx y la Pedagogía Moderna". Oikos-Tau. Barcelona. 1969. p. 21. citado por Jesús Palacios en op. cit. pág 340.

<sup>219</sup> Th. Dietrich: "Pedagogía Socialista". Jesús Palacios. op.cit. pág 340.

<sup>220</sup> Marx y Engels: "La ideología alemana", en Obras Escogidas. tomo I, p.30

<sup>221</sup> Marcuse. H.; "El Hombre Unidimensional". op. cit.



que la educación se organice de manera que impida la separación de los hombres en esferas extrañas y opuestas.

El contenido de clase específico de la enseñanza intelectualizada debe sustituirse por una "Pedagogía del Trabajo", con objetivos económicos y humanos en sentido universal, puesto que el hombre "deshumanizado" a lo largo de la historia sólo puede volverse a humanizar mediante el trabajo social.

Para Marx, el Hombre debe tener una formación polivalente para poder emplearse en cualquier trabajo. Como lo expresaba Lenin: "Se pasará a suprimir la división del trabajo entre los hombres, a la educación, enseñanza, preparación de hombres, a educar, instruir y formar hombres universalmente desarrollados y preparados, hombres que sabrán hacer de todo"<sup>222</sup>.

La formación polivalente debe garantizar múltiples posibilidades de actividad anteponiéndose al criterio burgués de la pluriprofesionalidad e instaurar una nueva figura humana más completa que trabaje con las manos y con el cerebro, que domina su trabajo y no es dominado por él.

Para desarrollar al máximo todas las capacidades es preciso que el trabajador sea participe de un proceso productivo en el que la estructura de la ciencia y la producción estén reintegradas para que el trabajo se convierta en medio de realización personal y deje de ser únicamente de explotación. Marx habla, pues, del desarrollo pleno del Hombre, que sólo puede alcanzarse, a través del proceso de trabajo comunista ya que la esencia del Capitalismo consiste en la explotación y la extracción de plusvalía. Así lo ve Engels en el *Anti-Dühring*: "En la sociedad socialista el trabajo y la educación van unidos para asegurar una formación técnica más unilateral y un fundamento práctico de la instrucción científica."<sup>223</sup> y, en otro lado: "La gestión colectiva de la producción, no puede correr a cargo de hombres como los actuales, hombres que dependen cada cual de una rama determinada de la producción, están aferrados a ella, son explotados por ella, desarrollan nada más que un aspecto de sus aptitudes a cuenta de todos los otros y sólo conocen alguna rama o parte de alguna rama de la producción. La industria de nuestros días está cada vez menos en condiciones de emplear a tales hombres. La industria que funciona de modo planificado, merced al esfuerzo común de toda la sociedad, presume con más motivo hombres con aptitudes desarrolladas universalmente, hombres capaces de orientarse en todo el sistema de la producción. Por consiguiente, desaparecerá del todo la división del trabajo, minada ya en la actualidad por la máquina; la división que hace que uno sea campesino, otro, zapatero, uno tercero obrero fabril, y un cuarto, especulador en bolsa. La educación dará a los jóvenes la posibilidad de asimilar rápidamente en la práctica todo el sistema de producción y les permitirá pasar sucesivamente de una rama de la producción a otra, según sean las necesidades de la sociedad o sus propias inclinaciones. Por consiguiente, la educación los liberará de ese carácter unilateral que la división actual del trabajo impone a cada individuo."<sup>224</sup>

Debe, por lo tanto, quedar la educación destinada al conocimiento de lo que precisa el Hombre como necesidad mientras que lo que corresponde a su libertad debe

---

<sup>222</sup> Lenin, V.: "*Izquierdismo, enfermedad infantil del Comunismo*", en V.I.Lenin, *Obras Escogidas*, Progreso, Moscú, 1974, p.561.

<sup>223</sup> Engels, F.: "*Anti-Dühring*", Ediciones de Cultura Popular, México, 1977, pág. 319

<sup>224</sup> Engels, F.: "*Principios de Comunismo*", en *Obras Escogidas*, Progreso, Moscú, 1973, tomo I, pp. 94-95

remitirse a la vida cotidiana y al contacto con los demás. Para ello, la escuela debe ser laica, gratuita, politécnica y, además, única, con objeto de proveer una educación unitaria que garantice la unidad del entorno que rodea a niños y jóvenes.

Marx formula estos principios de la siguiente manera: "Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etcétera, y velar por el cumplimiento de éstas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar el Estado educador del pueblo. Lejos de esto, lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia del gobierno y de la iglesia."<sup>225</sup> Y en el "Manifiesto del Partido Comunista" junto con Engels escribió: "Los comunistas no han inventado la injerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante."<sup>226</sup>

Por otro lado, para Marx, a la par de la Revolución Social, la transformación educativa es una condición indispensable del desarrollo total del Hombre y del cambio de las relaciones sociales. Ello queda manifiesto cuando dice: "La teoría materialista de que todos los hombres son producto de las circunstancias y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado."<sup>227</sup>

En este sentido Jesús Palacios señala: "La educación debe preparar a los hombres para la destrucción de la vieja sociedad, para abreviar, según palabras de Marx, la agonía mortal y asesina de la vieja sociedad y el doloroso y sangriento parto de la nueva."<sup>228</sup> Esta nueva sociedad apuntará a la abolición de la dominación de las clases poseedoras ya que: "La abolición de las clases sociales presupone un grado de desarrollo histórico tal, que la existencia no ya de aquella o esta clase dominante cualquiera que ella sea y, por tanto, de las mismas diferencias de clase, representa un anacronismo."<sup>229</sup> Así, "La combinación del trabajo productivo retribuido, la formación mental, los ejercicios físicos y la enseñanza politécnica pondrá a la clase obrera muy por encima del nivel de la aristocracia y la burguesía"<sup>230</sup>.

La escuela capitalista es, pues, un aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción social, en el entendido de que la condición de la producción es la reproducción de las condiciones de producción que se realizan reproduciendo tanto los medios de producción como las fuerzas productivas y las relaciones de producción. En este sentido "La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una producción de su cualificación, sino también, y, simultáneamente, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la

---

<sup>225</sup> Marx, Karl: "*Critica al Programa de Gotha*", op. cit. pág. 25.

<sup>226</sup> Marx y Engels; "*Manifiesto del Partido Comunista*", en Obras Escogidas, Progreso, Moscú, 1973, Tomo I, p. 126.

<sup>227</sup> Marx, Karl: "*Tesis sobre Feuerbach*", en Obras Escogidas, t. I, p. 8.

<sup>228</sup> Palacios, Jesús; op. cit., pág. 349

<sup>229</sup> Engels, F.; "*Del Socialismo utópico al Socialismo científico*", en Obras Escogidas, t. III, p. 156

<sup>230</sup> Marx, K.; "*Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional*", en Obras Escogidas, t. II, p. 82.

explotación y de la represión, a fin de que aseguren también, mediante la palabra, el dominio de la clase dominante.”<sup>231</sup>

La esencia del Estado es el poder de la dominación política y económica de las clases poseedoras sobre las poseídas y el aseguramiento y perpetuación de las relaciones capitalistas de explotación dentro del sistema social. En orden a tal consideración, se entiende que el aparato represivo del Estado (gobierno, administración, policía, tribunales, cárceles, etc.) asegura, por medio de la represión, las condiciones de actuación de los aparatos ideológicos del Estado (iglesia, escuela, familia, orden jurídico, político, sindical, propagandístico, informativo y cultural) “cierto número de realidades que se presentan de modo inmediato al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas”<sup>232</sup> y que funcionan, principalmente, a través de la ideología dominante que uniformiza su diversidad.

El aparato ideológico de Estado escolar realiza una función primordial porque “la escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde la maternal; y ya desde la maternal, tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculca durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente vulnerable, acorralado entre el aparato de Estado familiar y el aparato de Estado escuela, diversas “habilidades” inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencia, literatura), o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)”<sup>233</sup>.

La escuela es, por lo tanto, un aparato ideológico de Estado privilegiado por la reproducción social ya que tiene, durante un tiempo invariablemente largo, una audiencia obligatoria que le hace un instrumento de lucha en manos de la burguesía y utilizado por la burguesía para imponer su dictadura sobre las clases trabajadoras.

Para que este tipo de reproducción pueda tener efecto, su carácter fundamental debe permanecer oculto, para lo cual la ideología debe presentar a la escuela como un medio neutro, universal, carente de ideología, laico en el que nada más se transmitan conocimientos científicos y normas y valores eternos y válidos para todos.

Extendiendo el panorama de la crisis actual del sistema escolar, viéndola como consecuencia de una crisis más amplia situada al nivel de la lucha de clases, convergemos con la opinión de Althusser al respecto de que: “La crisis, de una profundidad sin precedentes, que hace tambalear por todo el mundo al sistema escolar de tantos Estados, a menudo asociada a una crisis (ya anunciada en el Manifiesto) que sacude el sistema familiar, adquiere un carácter político, si consideramos que la escuela (y el par escuela-familia) constituye el aparato ideológico de Estado dominante. Aparato que desempeña una función determinante en la reproducción de las relaciones de producción, de un modo de producción amenazado en su existencia por la lucha de clases mundial.”<sup>234</sup>

El carácter oculto de los fines reales de la educación dentro del Capitalismo nos revela la falta de consistencia de la ilusión pedagógica tendiente a hacer creer que los problemas de la enseñanza están fuera de toda cuestión política y se reducen a

---

<sup>231</sup> Althusser, L. op.cit. pág. 111.

<sup>232</sup> Idem. Pág. 122.

<sup>233</sup> idem, pág. 136.

<sup>234</sup> idem, pp. 138-139.

problemas meramente técnicos o metodológicos. "Lo que determina la estructura del aparato escolar es, en última instancia, la división de la sociedad en clases."<sup>235</sup>

Entendemos, de esta manera, que el problema fundamental de la escuela está fuera de la escuela; en la lucha que enfrenta a la burguesía y la clase trabajadora, en las relaciones de producción definidas por la separación existente entre el capital y el trabajo.

Como aparato ideológico de Estado burgués que tiende a perpetuar estas diferenciaciones, la escuela es un instrumento de la lucha de clases que tiende a perpetuar esta división y, por lo mismo, es un instrumento de reproducción social. Por esta razón, la estructura de enseñanza se explica por las exigencias transhistóricas que definen su función reproductora y por el estado concreto del sistema de relaciones y funciones que determinan históricamente las condiciones concretas de realización de esas exigencias transhistóricas. En palabras de Bourdieu y Passeron: "Los distintos tipos de estructura del sistema de enseñanza, es decir, las distintas especificaciones históricas de la función propia de producción de disposiciones duraderas y transferibles (hábitos) que incumbe a todo sistema de enseñanza, sólo adquiere todo su contenido si se las pone en relación con los distintos tipos de estructura del sistema de funciones, asimismo inseparables de los distintos estados de la relación de fuerzas entre los grupos y clases por los que y para los que se realizan estas funciones."<sup>236</sup>

El efecto principal de esta enseñanza está relacionado con la enseñanza elaborada en el siglo XVI por los jesuitas y después retomado por la reforma napoleónica, en el sentido de que el destinatario natural de esta enseñanza era la clase dominante como casta (ahora también parte de los estratos sociales medios) con la consecuencia de sustentarse en la selección y la eliminación. "Es una enseñanza en la cual se aprueba o no, se empuja, se abandona, se persigue. Esta dominada por el culto al esfuerzo y el culto al libro."<sup>237</sup>

Con ello se pone de manifiesto que el aparato escolar y los problemas que enfrenta deben ser relacionados a la función del Estado burgués y la problemática social. Sintetizando, vemos que la reproducción de las relaciones sociales de producción se lleva a cabo a través de acciones complementarias en las que la escuela desempeña un papel trascendental. Por un lado, asegura el reparto de individuos en los dos polos de la sociedad fragmentada en clases y, por otro, inculcando la función política de la ideología burguesa. El objetivo es, pues, favorecer a los favorecidos y desfavorecer a los desfavorecidos. De esta manera, "el aparato escolar ocupa un lugar privilegiado en la superestructura del modo capitalista de producción."<sup>238</sup>

La ideología escolar (ideología de la clase dominante) impone su dominio en toda la sociedad. A través de esta ideología la escuela, "instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la

<sup>235</sup> Ch. Baudelot y R. Establet: "*La Escuela capitalista en Francia*". Siglo XXI, Madrid, 1975, pág. 252.

<sup>236</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron: "*La Reproducción*". Laia, Barcelona, 1977, pág. 231.

<sup>237</sup> Baudelot y Establet: op. cit. p. 228.

<sup>238</sup> Idem. pp. 254-255.

desposesión absoluta excluye en materia de cultura la conciencia de la desposesión.<sup>239</sup>

Se ve, claramente, que el problema desborda el nivel de los métodos y las técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje: "No habría nada más falso que conferir a tal o cual técnica de transmisión o de control (curso magistral o enseñanza no directiva, disertación o cuestionario cerrado) virtudes o vicios intrínsecos, porque solamente en el sistema completo de las relaciones entre el contenido del mensaje, su momento en el proceso de aprendizaje, las funciones de la formación, las exigencias externas que pesan en la comunicación (...) y las características morfológicas, sociales y escolares del público o del cuerpo de profesores, se define la productividad propiamente pedagógica de una técnica."<sup>240</sup>

La solución hay que buscarla en el fondo de la cuestión: "Conocido el papel que la escuela juega en el sistema de las relaciones sociales de producción, analizadas las contradicciones de la escuela capitalista, la solución no está en aumentar las posibilidades de movilidad social gracias a una supuesta democratización de la enseñanza; esa democratización no haría sino ocultar la perpetuación de las estructuras de fondo. La única solución está en acabar con la escuela capitalista y con todo su sistema de funciones al servicio de la reproducción."<sup>241</sup>

Se hace necesario terminar con la ideología de la escuela debido a que "las representaciones ideológicas de la escuela tienen como función la de presentar, enmascarándolas, las realidades de la escuela: tienen esas mismas realidades como contenido y no pueden existir más que sobre esta base."<sup>242</sup>

Debemos reconocer el carácter ilusorio, mixtificador y mixtificado de las representaciones procedentes de la escuela y la necesidad histórica de estas representaciones, "que no se considere su realidad contradictoria como imperfección, sobrevivencia o reacción, sino como un conjunto de contradicciones necesarias, que por sí mismas tienen una significación y una función histórica determinadas, y que se explican por sus condiciones materiales de existencia en el seno de un modo de producción determinado."<sup>243</sup> Si la escuela capitalista va unida al capitalismo, debe desaparecer con él. La lucha, por lo tanto, debe llevarse a cabo en un doble frente: el escolar y el social. "La lucha cotidiana en la escuela contra la dictadura burguesa y la lucha por la completa transformación del modo de educación, son inseparables."<sup>244</sup>

---

<sup>239</sup> Bourdieu y Passeron: op. cit., p. 269.

<sup>240</sup> idem, pág. 152, nota a pie de página.

<sup>241</sup> Palacios, J. Op.cit. p.481

<sup>242</sup> Baudelot y Establet: op. cit., p. 19.

<sup>243</sup> Idem: p.20.

<sup>244</sup> Idem.: p.283.

## 4.2 La Teoría Crítica de la Educación.

El pensamiento de la Escuela de Frankfurt<sup>245</sup> proporciona un gran reto y estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positivista.<sup>246</sup> Por ejemplo, en contra del espíritu positivista que infunden la teoría y la práctica educacionales existentes, la Escuela de Frankfurt ofrece un análisis histórico y un marco de referencia filosófico penetrante que enjuicia a la amplia cultura del positivismo mientras que al mismo tiempo da ideas de cómo esta última se incorpora en el *ethos* y en las prácticas de las escuelas. Aunque hay un cuerpo creciente de literatura educacional, o sea crítica de la racionalidad positivista en las escuelas, ésta carece de la complejidad teórica característica de los trabajos de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico en la perspectiva de la escuela de Frankfurt que crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivistas del cuestionamiento social. Esto es, la lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es reemplazado por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social.

En este sentido, el pensamiento dialéctico es el pensamiento acerca del pensamiento mismo, en el que la mente debe lidiar tanto con su propio proceso de

---

<sup>245</sup> Escuela filosófica creada en torno al Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt (1923). Sus principales representantes son Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, quienes han desarrollado su actividad tanto en Europa como en Estados Unidos. Partiendo de postulados de la teoría marxista y a través de las doctrinas hegelianas y las técnicas psicoanalíticas, han realizado un análisis crítico de la sociedad capitalista actual en sus aspectos sociológicos, culturales, políticos, etc.

<sup>246</sup> El término *positivismo* ha pasado por tantos cambios desde que fue usado por primera vez por Saint Simon y Comte que es virtualmente imposible vincular su significado a una escuela específica de pensamiento o a una perspectiva bien definida. Por lo tanto, cualquier discusión acerca del positivismo será amplia y carente de límites claramente marcados. Sin embargo, podemos hablar de cierta "cultura del positivismo" como un legado del pensamiento positivista, que incluye aquellas convicciones, actitudes, técnicas y conceptos que todavía ejercen una influencia poderosa y penetrante en el pensamiento moderno.

En el sentido en que el término es usado aquí, se apropia dimensiones diferentes del positivismo que son tanto históricas como epistemológicamente específicas. Esto es, se refiere a un legado del pensamiento que ve las características comunes que unen a las dimensiones epistemológicas, sociológicas, económicas y políticas del positivismo. Epistemológicamente, podemos ver que el positivismo emerge desde los trabajos de Comte de la Escuela de Viena hasta las investigaciones actuales de los teóricos "reflexionistas". En las escuelas, vemos el residuo de este tipo de positivismo en los currícula que objetivizan el conocimiento, que apoyan a la pedagogía de la transmisión y que separan la concepción de la ejecución. Sociológicamente percibimos el legado del positivismo en las relaciones sociales que primero eran sistemáticamente estructuradas bajo la noción del movimiento de la administración científica de los años veinte. En las escuelas, vemos el aporte de este movimiento en esos tipos de encuentros sociales en los que los papeles están jerárquicamente arreglados en una forma rígida y donde el énfasis se pone en la ejecución individual más que en la interacción colectiva. Económicamente, la naturaleza cambiante del positivismo se ha movido de la ciencia del control administrativo, en la que los trabajadores desempeñaban tareas aisladas en las máquinas diseñadas para regular otros aspectos mecanizados del proceso laboral (taylorismo). Políticamente, el legado del positivismo lleva consigo relaciones sociales cambiantes y formaciones sociales basadas en una separación del poder y una división del trabajo enraizadas en intereses específicos de clase.

pensamiento como con el material acerca del que trabaja, en el que tanto el contenido particular involucrado como el estilo de pensamiento que se adapta a éste deben ser sostenidos juntos en la mente al mismo tiempo.

Lo que obtenemos aquí son ideas de cómo se concebiría una perspectiva radical de conocimiento. En este caso, sería el conocimiento el que instruiría a los oprimidos acerca de su situación de grupo, situados dentro de relaciones específicas de dominación y subordinación. Sólo el conocimiento podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada (o impuesta), herencia cultural. Por otro lado, sería una forma de conocimiento que instruiría al oprimido respecto de cómo apropiarse de las dimensiones más progresistas de sus propias historias culturales, así como a reestructurar y apropiarse de los aspectos más radicales de la cultura burguesa. Finalmente, ese conocimiento tendría que suministrar una conexión motivacional a la acción en sí misma; tendría que unir una decodificación radical de la historia a una visión del futuro que no sólo explorara las reificaciones de la sociedad existente sino que también llegara hasta aquellos depósitos de los deseos y las necesidades que resguardan el anhelo de una sociedad nueva y de nuevas formas de relaciones sociales.

Relacionado con lo anterior, la noción de la comprensión histórica en el trabajo de la Escuela de Frankfurt hace algunas contribuciones importantes a la noción de la pedagogía radical. La historia llegó a ser significativa no porque abasteciera al presente de los frutos de una cultura "interesante" o "estimulante", sino porque llegó a ser el propio objeto de análisis con el fin de aclarar las posibilidades revolucionarias que existían en la sociedad dada. Para el educador radical, esto sugiere usar la historia con el fin de luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, usarla para ver hacia delante. En otras palabras, significaba, como lo señaló W. Benjamin "ir en contra del curso de la historia".

Esa postura no sólo une el análisis histórico con las nociones de crítica y emancipación, también politiza la noción de conocimiento, o sea, insiste en ver el conocimiento críticamente, dentro de constelaciones de ideas suprimidas (imágenes dialécticas) que señalan las formas en que las culturas y las luchas históricamente reprimidas podrían ser usadas para aclarar potencialidades radicales en el presente. El conocimiento es esa instancia que llega a ser el objeto de análisis en un doble sentido.

"Por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar, en sus planes, palabras, estructura y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener 'imágenes efímeras' de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión... Dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control del salón de clases están las imágenes efímeras de libertad que se refieren a relaciones muy diferentes. Este aspecto dialéctico del conocimiento es el que se necesita desarrollar como parte de la pedagogía radical."<sup>247</sup>

Diferente a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con su énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención

---

<sup>247</sup> Giroux, H., "*Teoría y resistencia en educación*". Ed. Siglo XXI, quinta edición, 2003. pág. 61

humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser.

La teoría de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social. Al ilustrar la relación entre poder y cultura, la Escuela de Frankfurt ofrece una perspectiva de la forma como las ideologías son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas. El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la sociedad. El valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominantes y subordinados, así como la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas de culturas legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. Al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad. El estudio de Marcuse acerca de la naturaleza ideológica del lenguaje<sup>248</sup>, el análisis de Adorno sobre la sociología de la música<sup>249</sup>, el método de la dialéctica crítica de Horkheimer<sup>250</sup> y la teoría de la cognición de W. Benjamin<sup>251</sup> suministraron una serie de construcciones teóricas valiosas por medio de las cuales se pudieron investigar la naturaleza del conocimiento producido socialmente y la experiencia en las escuelas.

Sus análisis de la cultura ofrecen las bases para una mayor elaboración y comprensión de la relación entre cultura y poder, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia. Al llamar la atención sobre los momentos de la historia suprimidos, la teoría crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros, indígenas y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales, conformen un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas. No es algo sencillo, ya que una vez que la naturaleza afirmativa de tal pedagogía queda establecida, los estudiantes que tradicionalmente han carecido de voz en las escuelas, tienen la posibilidad de aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación. Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente llevan. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afrontemos lo que la sociedad ha hecho de nosotros, cómo se nos ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitamos afirmar y rechazar de la historia para comenzar el proceso de lucha por condiciones que nos den oportunidades para tener una existencia autodirigida.

---

<sup>248</sup> Marcuse, H., *"El Hombre Unidimensional"*, México, Ed. Mortiz, 1987.

<sup>249</sup> Adorno, T. W.: *"The Culture industry reconsidered"*, en *New German Critique*, No. 6 (otoño) 1975.

<sup>250</sup> Horkheimer, M., *"Critical Theory"*, New York, Seabury Press, 1972.

<sup>251</sup> Benjamin, W.: *"Illuminations"*, Ed. Hannah Arendt, New York, 1969.



El valor de estos análisis reside en la forma de crítica que desarrollan en su intento por reconstruir la noción de cultura como una fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de la dominación. "Sin embargo existe una paradoja en sus análisis de la cultura y de la intervención humana, esto es, una paradoja que emergió con énfasis en la abrumadora y unilateral naturaleza de la cultura de masas como una fuerza dominante, por un lado, y su implacable insistencia de la necesidad de crítica, negatividad y mediación crítica, por el otro lado. Dentro de esta aparente contradicción tienen que ser desarrolladas las nociones más dialécticas de poder y resistencia, posiciones que distinguen determinaciones estructurales e ideológicas más amplias mientras que reconocen que los seres humanos nunca son el simple reflejo de tales determinaciones. Los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; innecesario es decir, que también modifican los límites. Se necesita recordar que el poder es una fuerza que así como posibilita también restringe, como Foucault lo señala ávidamente"<sup>252</sup>.

Aquí es importante señalar algunas consideraciones importantes que sostiene Foucault respecto de la forma de represión que él considera más insoportable para un estudiante, a saber, la organización y la disciplina de las escuelas e institutos: "Ciertamente, —escribe el filósofo francés— el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. En realidad, funciona según todo un juego de represión y de exclusión... exclusión de aquellos que no tienen derecho al saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber; imposición de una cierta norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento; existencia de lo que podría llamarse 'los circuitos reservados del saber', aquellos que se forman al interior de un aparato de administración o de gobierno, de un aparato de producción, y a los cuales no se tiene acceso desde afuera."<sup>253</sup> Así, nuestro sistema de enseñanza, más que transmitir un verdadero saber, tendería sobre todo a distinguir los buenos elementos de los malos según los criterios del conformismo social. "El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: en historia, se pide saber un determinado número de cosas y no otras —o más bien un cierto número de cosas constituyen el saber en su contenido y en sus normas—. Dos ejemplos. El saber oficial ha representado siempre al poder político como el centro de una lucha dentro de una clase social (querellas dinásticas en la aristocracia, conflictos parlamentarios en la burguesía); o incluso como el centro de una lucha entre la aristocracia y la burguesía. En cuanto a los movimientos populares, se les ha presentado como producidos por el hambre, los impuestos, el desempleo; nunca como una lucha por el poder, como si las masas pudiesen soñar con comer bien pero no con ejercer el poder. La historia de las luchas por el poder, y en consecuencia de las condiciones reales de su ejercicio y de su sometimiento, sigue estando casi totalmente oculta. El saber no entra en ella: eso no debe saberse. Otro ejemplo: el de un saber obrero. Hay por una parte todo un saber técnico de los obreros que ha sido objeto de una incesante extracción, traslación, transformación por parte de los patronos y por parte de los que constituyen 'los cuadros técnicos' del sistema industrial: con la división del trabajo, a través de ella y gracias a ella, se constituye todo un mecanismo de apropiación del saber, que oculta, confisca y

<sup>252</sup> Giroux, H. op. cit. pág. 63.

<sup>253</sup> Foucault, M.: "*Microfísica del Poder*", Ed. La Piqueta, España, 1979, segunda edición, pág. 32.

descalifica el saber obrero... Y además, hay todo un saber político de los obreros (conocimiento de su condición, memoria de sus luchas, experiencias de estrategias). Este saber ha sido un instrumento de combate de la clase obrera y se ha elaborado a través de este combate.<sup>254</sup> En el primer ejemplo que Foucault menciona se trataba de procesos reales que estaban separados del saber académico, mientras que en segundo se trata de un saber que está ya expropiado, ya excluido por el saber académico. Hablando en términos generales, el poder y el suceso están excluidos del saber tal como se encuentran organizados en nuestra sociedad: "...el poder de clase (que determina este saber) debe mostrarse inaccesible al suceso; y el suceso en lo que tiene de peligroso debe estar sometido y disuelto en la continuidad de un poder de clase que no se nombra... Por esto es preciso no hacerse ilusiones sobre la modernización de la enseñanza, sobre su apertura al mundo actual, se trata de favorecer el aprendizaje rápido y eficaz de un cierto número de técnicas modernas hasta ahora relegadas."<sup>255</sup>

La sociedad así, constituye un todo articulado. Es por naturaleza represiva ya que busca reproducirse y preservar su ser. Nos enfrentamos a un organismo global, indisociable, que impone una ley general de conservación y de evolución, o un conjunto más diferenciado en el cual una clase estaría interesada en mantener el orden de las cosas y otra en destruirlo. En todo esto, la enseñanza no es ni mucho menos el único vehículo de la represión social, hay muchos otros mecanismos, anteriores a la escuela y fuera de ella. Sin embargo "la Universidad representa el aparato institucional a través del cual la sociedad asegura su reproducción, tranquilamente y con el menor gasto. El desorden en la institución universitaria, su muerte –aparente o real, poco importa- no han herido la voluntad de conservación, de identidad, de repetición de la sociedad... No bastaría suprimir o transformar la Universidad, es pues necesario atacar otras represiones... Si se tratase simplemente de cambiar la conciencia de la gente bastaría con publicar periódicos y libros, seducir a un productor de radio o de televisión. Queremos cambiar la institución hasta el punto en que culmina y se encarna en una ideología simple y fundamental como las nociones de bien, de mal, de inocencia y de culpabilidad. Queremos cambiar esta ideología vivida a través de la espesa capa institucional en la que se ha investido, cristalizado, reproducido... Nosotros queremos trabajar con los estudiantes, con la gente de la educación vigilada, individuos todos que han estado sometidos a la represión psicológica o psiquiátrica en la elección de sus estudios, en las relaciones con su familia, la sexualidad o la droga."<sup>256</sup>

En este sentido, la distinción entre lo normal y lo patológico es tan fuerte como la de culpable o inocente. Una refuerza a la otra: "Cuando un juicio no puede enunciarse en términos de bien y de mal se lo expresa en términos de normal y anormal. Y cuando se trata de justificar esta última distinción, se hacen consideraciones sobre lo que es bueno o nocivo para el individuo con expresiones de un dualismo constitutivo de la conciencia occidental. Más generalmente, esto significa que al sistema no se le combate en detalle, debemos estar presentes en todos los frentes, universidad, prisiones, psiquiatría, no al mismo tiempo sino sucesivamente. Se pega, se golpea contra los obstáculos más sólidos; el sistema se resquebraja en otra parte, se insiste, se cree haber ganado y la institución se reconstruye más lejos, se comienza de nuevo.

---

<sup>254</sup> Foucault, M. op. cit. pág. 32-33.

<sup>255</sup> Ibidem, pág. 34.

<sup>256</sup> Ibidem, págs. 36-40.

Es una larga lucha, repetida, incoherente en apariencia; el sistema cuestionado le da su unidad, así como el poder que se ejerce a través de él.<sup>257</sup>

Debemos pues, enfatizar que la justificación ideológica del orden social no puede encontrarse simplemente en las formas de interpretación que entienden la historia como un proceso de evolución “natural” o en las ideologías distribuidas por medio de la industria cultural. También se ubica en la realidad de las necesidades materiales y los deseos que sostienen la inscripción en la historia. La historia debe ser captada en los conceptos e ideas del mundo que hacen los aspectos más dominantes del orden social y que parecen inmunes al desarrollo histórico y sociopolítico. Esos aspectos de la realidad que se basan en la apelación de lo universal e invariable, a menudo escabullen la conciencia histórica y se fijan a las necesidades y deseos históricos específicos que unen a los individuos con la lógica de la conformidad y la dominación. Hay una cierta ironía en el hecho de que lo personal y lo político se unen en la estructura de la dominación, precisamente en esos momentos en que la historia funciona para sujetar a los individuos a un conjunto de supuestos y prácticas que niegan la naturaleza histórica de lo político. Así, la historia se ha solidificado en una suerte de amnesia social, una forma de conciencia que olvida su propio desarrollo o que lo niega. El significado de esta perspectiva para la pedagogía radical es que señala el valor de la psicología profunda que puede descifrar la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana.

“La pedagogía radical –escribe Giroux- es mucho más cognitiva en su orientación y necesita desarrollar una teoría de la dominación que incorpore las necesidades y las demandas. La pedagogía radical carece de una psicología profunda así como de una apreciación de la sensibilidad que señala la importancia de lo sensual y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar. La noción de psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, especialmente el trabajo de Marcuse, abre un nuevo terreno para el desarrollo de la pedagogía crítica. Señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural, particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales del curriculum oculto. Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes de dominación psicológica y social.”<sup>258</sup>

La relevancia del análisis de la psicología profunda de Marcuse para la teoría educativa se hace obvia en el trabajo de Pierre Bourdieu y J. C. Passeron. Ellos argumentan que la escuela y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen a la sociedad dominante existente. Estos autores amplían las ideas de Marcuse señalando que en la noción de aprendizaje el niño no sólo internaliza los mensajes culturales de la escuela a través del discurso oficial (conocimiento simbólico) sino también los mensajes contenidos en las

---

<sup>257</sup> Ibidem, págs. 41-42.

<sup>258</sup> Giroux, Henry: op. cit. pag. 64.

prácticas "insignificantes" de la vida en las aulas. "Las escuelas -escribe Bourdieu- fijan una serie de detalles aparentemente insignificantes del vestido, conducción, modales físicos y verbales... los principios contenidos en ésta forma se ubican más allá del alcance de la conciencia, y por lo tanto no pueden ser tocados voluntariamente; la transformación deliberada no puede ni siquiera ser explícita... todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que ésta enfatiza lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: obtener respeto por las formas y modos de respeto que constituyen las más visibles y al mismo tiempo las más ocultas manifestaciones del orden establecido."<sup>259</sup>

De manera diferente a Bourdieu, Marcuse considera que las necesidades históricamente condicionadas que funcionan para los intereses de la dominación pueden ser cambiadas. Desde este punto de vista, cualquier forma viable de acción política debe empezar con una noción de educación política en la que un nuevo lenguaje, relaciones sociales cualitativamente diferentes y un nuevo conjunto de valores tendrían que operar con el propósito de crear un nuevo ambiente. Por lo tanto, la noción de psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt no sólo brinda nuevas ideas de cómo están formadas las subjetividades y de qué modo funciona la ideología como experiencia vivida, sino que también ofrece las herramientas teóricas para establecer las condiciones de las nuevas necesidades, de los nuevos sistemas de valores y prácticas sociales que toman en serio los imperativos de la pedagogía crítica.

En este sentido, la resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.

La resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. Esto es, el concepto de resistencia, más que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición. En otras palabras, el concepto de resistencia conlleva a una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los del análisis político. La resistencia en este caso redefine las causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida y, por supuesto, las explicaciones genéticas. Tiene mucho más que ver, aunque no exhaustivamente, con la lógica de la moral y de la indignación política.

A parte de cambiar el fundamento teórico con el que se analiza la conducta de oposición, la construcción de la resistencia requiere una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social y cultural. Esta alude a una noción dialéctica de la intervención humana que representa

---

<sup>259</sup> Bourdieu, P. Y J. C. Passeron: "*La Reproducción*" op. cit.

correctamente a la dominación no como a un proceso estático ni siempre concluido. Los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen de la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado de sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo.

La resistencia añade, por otro lado, una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía. Lo que se subraya aquí, es que el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación. Este punto es importante porque el comportamiento expresado por los grupos subordinados no puede ser reducido al estudio de la dominación o de la resistencia. Claramente en la conducta de los grupos subordinados hay momentos de expresión cultural y creativa cuya forma está dada por una lógica diferente, sea existencial, religiosa o de otra índole. En estas formas de conducta así como en los actos creativos de resistencia, han de ser encontradas las imágenes fugaces de libertad. Inherente a la noción radical de resistencia existe una esperanza expresa, un elemento de trascendencia, para la transformación radical, una noción que parece estar ausente en las teorías radicales de la educación, que aparecen atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo orwelliano.<sup>260</sup>

Al respecto Giroux señala lo siguiente: "Para el desarrollo de un razonamiento sobre la noción de la resistencia, hay una necesidad concreta de disponer de un criterio contra el cual el término pueda ser definido como categoría central del análisis en las teorías de la escolarización. En el sentido más general, creo que la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó 'el compromiso por una emancipación de una sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad'.<sup>261</sup>

Sería fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, la necesidad de luchar contra los nexos sociales de dominación y sumisión. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autoreflexión y la lucha por el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. En la medida en que las conductas de oposición

---

<sup>260</sup> George Orwell. Escritor británico, militante del Partido Laborista Independiente y luchador de las Brigadas Internacionales en España. Mantuvo una postura crítica y rebelde, especialmente contra todo tipo de dictadura y opresión de la libertad que reflejó en sus escritos con gran apasionamiento. Entre sus obras destacan las novelas "Rebelión en la Granja" (1945) y "1984" (1949), y el relato autobiográfico "Homenaje a Cataluña" (1938).

<sup>261</sup> Giroux. H. op. cit. pág. 145.

supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen, más que desafíen, la lógica de la dominación ideológica, no caerá en la categoría de resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo. El valor del constructo de la resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión. Por supuesto, esto es más bien un conjunto de estándares un tanto generales para fundamentar la noción de la resistencia, pero ofrece un aspecto de interés y un andamio sobre el que se puede hacer una distinción entre formas de conducta de oposición, que pueden ser usadas para el mejoramiento de la vida humana o para la destrucción o la denigración de los valores humanos básicos.

Algunos actos de resistencia revelan visiblemente su potencial radical mientras que otros son un tanto ambiguos; aún más, otros no pueden revelar más que una afinidad con la lógica de la dominación y de la destrucción. Ciertos educadores "radicales" manifiestan que los maestros que corren a sus casas después de salir de la escuela, están de hecho cometiendo actos de resistencia. Al mismo tiempo afirman que los maestros que no preparan adecuadamente las clases para sus alumnos también se están emancipando en una forma de resistencia. Por supuesto, es igualmente discutible que los maestros en cuestión simplemente sean flojos o que les importa muy poco enseñar, ya que lo que de hecho están mostrando no es resistencia sino un comportamiento imperdonable, poco profesional y nada ético. En estos casos no hay una respuesta lógica y convincente para su argumento. Llamar resistencia a las conductas exhibidas, significaría cambiar el concepto por un término que no tiene precisión analítica. "En casos como estos -dice Giroux-, uno tiene que vincular el comportamiento bajo análisis con una interpretación ofrecida por los sujetos que la muestran e indagar profundamente dentro de las condiciones de relaciones históricas específicas, a partir de las cuales la conducta se desarrolla. Sólo entonces, las condiciones posiblemente revelaran los intereses contenidos en tal conducta... los intereses subyacentes a formas específicas de conducta pueden llegar a ser claros una vez que la naturaleza de esa conducta es interpretada por la persona que la exhibe. Pero tales intereses no serán revelados automáticamente. Es concebible que la persona entrevistada no pueda ser capaz de explicar por qué muestra tal conducta, o que la interpretación pueda ser distorsionada. En este caso, los intereses subyacentes en esa conducta pueden ser aclarados contra el escenario de las prácticas y valores sociales a partir de los cuales la conducta emerge. Tal referente puede ser encontrado en las condiciones históricas que incitaron a la conducta, los valores colectivos de un grupo de semejantes, o las prácticas incluidas en otros sitios sociales como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia. Lo que debe ser propugnado es que no se ha permitido que el concepto de resistencia llegue a ser una categoría que se atribuya indiscriminadamente a cada expresión de 'conducta de oposición'. Por el contrario, debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses, esto es, un interés en el desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica."<sup>262</sup>

Es igualmente diferente argumentar que todas las formas de conducta de oposición representan un punto central y las bases para el diálogo y el análisis crítico. Dicho de otra manera, la conducta de oposición posibilita ser analizada para ver si

---

<sup>262</sup> Giroux, H. op. cit. pág. 147.

constituye una forma de resistencia que intente descubrir sus intereses emancipatorios. Por otro lado, como problema de estrategia radical, todas las formas de conducta de oposición pueden ser juzgadas como formas de resistencia o no, y necesitan examinarse con el interés de ser tomadas como bases para un análisis y diálogo críticos. Por lo tanto la conducta de oposición llega a ser el objeto de clasificación teórica así como de posibles consideraciones de estrategia radical.

Debe enfatizarse que la resistencia, como una categoría teórica, rechaza la noción positivista de que la categorización y el significado de la conducta son sinónimos, con base en la lectura literal de la observación de la inmediatez de la expresión. En vez de esto, la resistencia necesita ser vista desde un punto de partida teórico muy diferente, que vincule a la manifestación de la conducta con el interés que ésta contiene. La clave está en ir más allá de la inmediatez de la conducta hacia la noción del interés que subyace en su frecuente lógica oculta, una lógica que también tiene que ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que le dan forma.

Se debe subrayar que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en que contiene las posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social.

El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de intervención humana, cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación. El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ahora ubicados dentro de un contexto de relaciones antagónicas vividas, y necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas. "Una teoría de la resistencia es esencial para el desarrollo de una pedagogía radical porque señala esas prácticas sociales de la escuela que están organizadas alrededor de principios hegemónicos y de una mezcla de prácticas de adaptación y resistencia que los acompaña. Por ejemplo, el currículum hegemónico y sus cuerpos de conocimientos jerárquicamente organizados, muestran particularmente la manera en que el conocimiento de la clase trabajadora es marginado. Además, señala los efectos de tal currículum, con su énfasis en la apropiación individual más que en la colectiva del conocimiento y cómo esto conduce a una forma de relación entre los administradores escolares, los maestros y estudiantes de la clase trabajadora. Por supuesto, el currículum no sólo separa a los estudiantes del personal de la escuela sino que también promueve relaciones específicas de género y de clase alrededor de la producción y distribución del conocimiento. Igualmente importante es la forma en que la apropiación de tal conocimiento con frecuencia opone entre sí a los estudiantes tanto dentro como fuera de las diferentes clases sociales. Además, las teorías de la resistencia aclaran la forma en que las relaciones maestro-estudiantes con frecuencia trabajan a favor de algunos grupos y no de otros. Esto es evidente en las divisiones sociales entre maestros y estudiantes de la clase trabajadora como grupo, ya que tales divisiones son

manifestadas en las diferentes formas de seguimiento, enseñanza y evaluación de procedimientos que caracterizan a los estudiantes de las diferentes clases sociales.<sup>263</sup>

Los elementos de resistencia se convierten así en el punto central para la construcción de diferentes conjuntos de experiencias vividas, en las que los estudiantes podemos encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de nuestras propias culturas e historia. La resistencia también llama la atención a los modos de pedagogía que necesitan explicar los intereses ideológicos incluidos en los diferentes sistemas de mensajes de la escuela, particularmente en el curriculum, en las formas de instrucción y procedimientos de evaluación. Además, el concepto de resistencia subraya la necesidad de los maestros de descifrar cómo los modos de producción cultural mostrados por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus límites y sus posibilidades para habilitar al pensamiento crítico, el discurso analítico y a las nuevas formas de apropiación intelectual.

Como lo ve Giroux: "En el sentido más profundo, el concepto de resistencia apunta hacia el imperativo de desarrollar una teoría de la significación o de la lectura semiótica de la conducta, que no sólo tome seriamente el discurso sino que también tienda a explicar cómo los momentos de oposición están contenidos y exhibidos en la conducta no discursiva. Viéndolo más teóricamente, a lo que nos referimos aquí es a la necesidad de reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para hacer claras las formas en las que estas categorías pueden aumentar nuestra comprensión de la resistencia, y de cómo tales conceptos pueden formar las bases teóricas para una pedagogía radical que tome seriamente a la intervención humana."<sup>264</sup>

### **4.3 La necesidad del pensamiento crítico para la Universidad Latinoamericana**

Es común decir que la Universidad está hoy en crisis. Existe consenso en el mundo académico, político y administrativo sobre las manifestaciones de tal crisis y en el hecho de que ésta no es soluble por meras medidas reformistas en la orientación del curriculum, en la administración escolar, en las pautas de admisión de estudiantes o del mejoramiento de los niveles de la enseñanza.

La crisis de la Universidad en Latinoamérica se disuelve en la crisis mundial de la educación superior: se le atribuyen las contradicciones detectadas en las universidades de Estados Unidos y Europa, las cuales no necesariamente tienen que obedecer a las mismas causas.

En la década de los 60's y 70's, se dieron en Europa, América y algunos países asiáticos una serie de movimientos estudiantiles con características similares: ocupación de escuelas, cuestionamiento de profesores y autoridades universitarias, acciones más o menos violentas, etc. Basándose sólo en esas manifestaciones similares se podría decir que mayo del 68 en Francia tiene la misma significación que la reforma del mismo año iniciada en Chile o que los movimientos estudiantiles en Estados Unidos y México aunque, decir tal cosa sería desconocer la particularidad de los diferentes movimientos y conflictos universitarios.

---

<sup>263</sup> Ibidem. pág. 148-149.

<sup>264</sup> Ibidem.



Hablar de América Latina en general presenta dificultades de otro carácter, dado que en el continente hay una diversidad de formaciones sociales, con historias y articulaciones de clases y fracciones de clases diferentes. De ahí que hoy se cuestione la validez de los análisis que pretenden abarcar toda la región. Sin embargo, hay tendencias comunes que permiten análisis globales a este nivel, válidos para todas las formaciones sociales que aquí se encuentran. En casi todos los países de América Latina hay dinámicas similares, en particular en la articulación de la Universidad con las otras instancias sociales.

Se dice que la Universidad está en crisis cuando se hace un diagnóstico de ella contrastándola con los objetivos que debe cumplir o con los que tradicionalmente se le atribuyen: "Los objetivos atribuidos a la Universidad expresan la articulación esperada de ésta con la formación social en que existe y que ha sido, por lo demás, la manera en cómo ésta efectivamente se ha insertado en la sociedad durante un largo periodo".<sup>265</sup>

Existen planteamientos programáticos tendientes a reformular radicalmente la inserción tradicional de la Universidad en el contexto social. Sin embargo, tales planteamientos raras veces hegemonizaron el movimiento estudiantil aliado a un sector de los docentes y nunca pudieron implementarse.

La crisis actual es a todas luces perceptible en formaciones sociales como la de México y Argentina, está latente en otras como la de Colombia y Venezuela y reviste particularidades en las sociedades de Chile o Brasil.

"Los objetivos tradicionalmente atribuidos a la Universidad –señala Labarca– son los de ser canal de movilidad social, formación de recursos humanos para el aparato productivo o instrumento de dominación. Durante un largo periodo la Universidad se articuló con la formación social correspondiente cumpliendo estas funciones. Los esfuerzos de análisis sobre la cuestión universitaria fueron orientados para detectar cómo esta institución cumplía con estos objetivos, si lo hacía bien o mal y cómo podía hacerlo mejor. Para lograr un dictamen adecuado en esta materia, se contrastaba, por ejemplo, la producción de la Universidad en materia de recursos humanos con las necesidades del aparato productivo o se estimaba la proporción de alumnos de origen burgués o proletario que accedían a un título universitario. Los análisis ideológicos sobre el contenido de las materias enseñadas en las aulas universitarias apuntaban a develar el contenido oculto de las proposiciones que se hacían en la docencia. Las conclusiones de los esfuerzos de investigación de los años sesenta fueron que la Universidad no preparaba adecuadamente recursos humanos para el aparato productivo en vías de modernización, una vez avanzada la sustitución de importaciones, no había un número proporcionalmente 'justo' de egresados universitarios de las clases medias emergentes ni del proletariado y los contenidos ideológicos que se impartían no estaban de acuerdo con la dinámica modernizante de la sociedad... Si en la década del sesenta la Universidad fallaba por defecto hoy lo hace por exceso. La creación de universidades en la región, el crecimiento considerable de los presupuestos universitarios, el aumento de profesores de tiempo completo permitieron ampliar la matrícula universitaria en este periodo con un ritmo tal que la población universitaria en algunos de los países de la región sube a más del doble en los últimos años".<sup>266</sup>

---

<sup>265</sup> Labarca, G., et. al.: "*La Educación Burguesa*". Ed. Nueva Imagen, México, 1979, 3ª edición, pág. 139.

<sup>266</sup> *Ibid.* pág. 140.

Este crecimiento fue posible tanto por la distribución del ingreso que se hace en la región, que mejoró las condiciones de vida de los sectores asalariados de estratos sociales medios y por las modificaciones introducidas en el interior de las universidades. La producción de profesionales de universidades después de algunos años superó con mucho las posibilidades de absorción de un aparato productivo que cada vez más viene utilizando tecnología con una alta composición orgánica de capital y que exporta un cuota importante de la plusvalía no destinada al consumo.

La consecuencia inmediata de esto es que aunque el acceso a la Universidad se haya ampliado notablemente incorporando masivamente nuevos sectores sociales éste no es tampoco ahora un efectivo canal de movilidad social. "La masificación de la Universidad, o al menos la ampliación notable de la matrícula desvaloriza los títulos universitarios por una doble mecánica: se desvalorizan en términos de mercado, hay más oferta que demanda; y se desvalorizan porque su calidad es efectivamente inferior, una formación masiva no puede tener la calidad de lo que se imparte en pequeños grupos".<sup>267</sup>

La posibilidad real de movilidad social por medio de la educación está subordinada por la demanda de mano de obra que haga el aparato productivo. Hoy día no todos los egresados de las universidades tienen acceso a empleo de acuerdo con su formación, lo que frustra sus expectativas profesionales, de consumo, y lo que en determinadas circunstancias puede ser grave, frustra sus expectativas de prestigio por que el título universitario no es más un título cuya sola posesión entregue prestigio, en la medida en que el prestigio social consiste en la diferenciación. Ahora bien, una gran cantidad de los individuos de los estratos sociales medios de las últimas generaciones acceden a la Universidad sin que esto les permita automáticamente acceder a mejores posiciones económicas o a empleos que los diferencien en términos de consumo.

Desde el punto de vista de los intereses de clase, los de la burguesía y pequeña burguesía son en una primera etapa coincidentes en una misma política universitaria; para la primera el desarrollo de las fuerzas productivas, vale decir contar con una fuerza de trabajo calificada, es una necesidad, dadas las características tecnológicas del aparato productivo y las transformaciones que en este se siguen produciendo.

Para la pequeña burguesía esto significa la posibilidad del acceso a las carreras universitarias y por medio de ellas al poder y al consumo. Los problemas se presentan una vez superada la etapa de industrialización orientada al consumo interno y la producción de bienes salarios, es decir cuando la manufactura viene a ser reemplazada por la gran industria. Esta última se caracteriza por emplear tecnologías con una alta intensidad de capital, lo que se refleja en el mercado del empleo en demandas reducidas de personal, pero con niveles de calificación con una alta especialización. "La Universidad, con el esquema de ampliación progresiva de la matrícula no puede satisfacer adecuadamente a esa demanda, ni en cantidad. En calidad porque no puede orientar todos sus esfuerzos a calificar con los niveles de especialidad que requiere el aparato productivo, si así lo hiciera se generarían cuellos de botella más graves de los que se pueden percibir hoy día. Tampoco la cantidad es adecuada, el aparato productivo no puede emplear a todo el contingente egresado de la enseñanza universitaria. Este excedente de egresados universitarios es de tal volumen que rompe el equilibrio social superando los márgenes de tolerancia del sistema. Es posible que en

---

<sup>267</sup> Ibid. pág. 141

los procesos de acumulación de las formaciones sociales capitalistas, un cierto volumen de mano de obra juegue un rol funcional, constituyendo un ejército de reserva y en consecuencia un factor interviniente en la determinación del salario. Pero cuando ese excedente de mano de obra supere un cierto volumen, como es el caso de la mano de obra calificada de algunas profesiones en América Latina (Derecho, Administración, Contaduría, Medicina, etc.), se transforma en un factor de conflicto político".<sup>268</sup>

La alianza de clases entre burguesía y pequeña burguesía que generó tal dinámica universitaria, al subordinar a la alianza cualquier otro objetivo o funcionalidad de esta institución, se origina en el modelo político que acompaña los procesos de industrialización sustitutiva de importaciones en el que juegan un papel importante los sectores medios, en primer lugar constituyendo el mercado interno de la producción industrial y en segundo lugar llegando a ser la masa electoral o de combate que impone el proyecto burgués. La alianza que efectiviza este proyecto supone que la pequeña burguesía sacrifique sus bases de poder económico: artesanado, comerciante, pequeña propiedad rural, etc., a cambio de una participación en el poder político en partidos que expresen esa alianza y nuevas formas de acceso al consumo. El papel que aquí juega la Universidad permite a los sectores medios acceder al consumo por la vía del título universitario, ampliando además los contingentes de este grupo social. Este proceso de reubicación de la pequeña burguesía fue simultáneamente uno de desarrollo de las fuerzas productivas, necesario dadas las características que asumía el aparato productivo; sin embargo, la dinámica de la Universidad se independiza muy rápidamente de las necesidades del aparato productivo debiendo ser los egresados de la enseñanza universitaria incorporados al sector servicios y a la burocracia estatal, lo que implica que la antigua pequeña burguesía, ahora asalariados técnicos y profesionales dejan de producir bienes para pasar a apropiarse plusvalía por medio del Estado.

Los intereses coincidentes en un inicio dejan de ser tales cuando se manifiestan las contradicciones de esa alianza. A fines de la década de los sesenta esas contradicciones alcanzan el ámbito universitario. Globalmente se puede decir que en ese periodo la Universidad estaba en manos de la pequeña burguesía y la lucha que se dio en torno a la reforma universitaria tuvo como actor principal a distintos sectores de este grupo social. El conflicto en ese momento se planteó como uno de democratización, en la gestión universitaria, en el contenido de los programas, en los mecanismos de selección de los profesores y alumnos etc., y se resolvió en la práctica abriendo el acceso a la enseñanza superior, transformando los estrechos claustros en asambleas de representantes y modernizando la estructura universitaria en aquellos lugares donde la alianza entre burguesía y pequeña burguesía eran aún el modelo político que se podía implementar y reprimiendo el movimiento estudiantil y a los docentes "progresistas" ahí donde la burguesía imponía un modelo político autoritario.

"Aún con estados autoritarios —escribe Labarca— se advierte una ampliación de la matrícula, una adaptación de la docencia y la investigación a objetivos de desarrollo, una mayor permeabilidad a los problemas de las respectivas realidades nacionales, es decir, una 'democratización' hacia afuera. Cuando se da una respuesta no autoritaria, a esto se suma una 'democratización' hacia adentro, es decir, creación de organismos colegiados de dirección, participación estudiantil en la elección de autoridades y

---

<sup>268</sup> Ibid., pág. 143.

administración, etc. En todo caso en ninguno de los dos modelos se logró una transformación radical de la Universidad.<sup>269</sup>

La radicalización de los sectores universitarios, cuya intervención en la política nacional es significativa cuando actúan aliados a un movimiento de masas que cuestiona de alguna manera el sistema de dominación, tiene otros factores antagónicos a la utilización que la burguesía quiere hacer de la Universidad. El cuestionamiento desde la Universidad y las consiguientes movilizaciones políticas tienen objetivos externos, como los que cuestionan el sistema de dominación, y principalmente objetivos internos. La formación profesional es particularmente afectada por los procesos políticos universitarios, apareciendo en casi todos los currícula materias que intentan dar cuenta de la "realidad nacional" o regional latinoamericana, que en la mayor parte de los casos caracteriza a América Latina como formación social dependiente, y que cuestionan el sistema de dominación. Todas estas son expresiones, efectos de una lucha política en el interior de la Universidad en la que los sectores más críticos del sistema han progresivamente ganado posiciones, fruto de las contradicciones de un esquema de alianza de clases. La expresión más concreta de los límites de ese esquema es la hiperproducción de mano de obra calificada que amenaza con el fantasma de la cesantía profesional a todos los estudiantes universitarios. "La pequeña burguesía se encuentra en un callejón sin salida: por motivos ideológicos en el nivel de la conciencia, y por aspiraciones de movilidad social en el nivel de los intereses de clase pugnan por imponer el esquema que estamos describiendo; sin embargo, esta política es contradictoria con sus aspiraciones de consumo y de poder, en la medida en que el aparato productivo no puede absorberlas y menos aún con el tipo de formación profesional que tienen estos egresados, como consecuencia de la modificación de planes y programas de estudio."<sup>270</sup>

Para la formación superior ocurre algo similar con los cursos de formación ofrecidos por las empresas y los seminarios de formación permanente, completamente funcionales con la tecnología productiva y administrativa de las unidades de producción o de servicios. Esto les permite ejercer directamente la selección, cosa que empezaba a ser difícil en una Universidad en expansión de la matrícula y deterioro de las exigencias. Es así como los egresados universitarios son ahora sólo candidatos a la formación profesional real, constituyendo un numeroso ejército de reserva. Para poder incorporarse al trabajo productivo a este nivel, técnico y profesional, no basta ya con haber recibido formación universitaria, es necesario además un complemento de formación dado por las empresas o adquirida en el trabajo mismo, de ahí la importancia que tiene la experiencia profesional como requisito de todos los ofrecimientos de empleo a ese nivel.

Otra forma de resolver el problema de las fuerzas productivas o de "recursos humanos de alto nivel" es el postgrado. La parición y multiplicación de los postgrados en las más diversas disciplinas es un fenómeno notable en América Latina en los últimos años. La especificidad de esos cursos (Ingeniería del petróleo, Administración de empresas, Tecnología de Informática, Seguridad Industrial, Planificación Urbana y de Transportes, Ingeniería Genética, etc.) resuelve demandas específicas del aparato productivo que la Universidad en los cursos de pregrado no aborda, no por incapacidad

---

<sup>269</sup> Ibidem, pág. 144

<sup>270</sup> Ibid. pág. 145

o desconocimiento de las materias de parte de los profesores, sino porque la demanda por tales profesionales es limitada y porque la tecnología educativa de este tipo de formación excluye los cursos masivos que son la característica de los cursos universitarios regulares.

Los postgrados, en casi todas las disciplinas tienen una estructura administrativa con un alto grado de autonomía de la administración central y por ello pueden permanecer al margen de la lucha política universitaria. En cierta medida los programas de postgrado constituyen campos cerrados cuya única preocupación es la formación profesional eficiente, a este nivel no surgen conflictos entre profesores y alumnos ni entre el programa y los sectores externos a la Universidad. "El postgrado es sin duda la mejor solución para la burguesía, en la medida en que así puede desplazar los costos de producción de la fuerza de trabajo hacia organismos públicos que la asuman. Además, dado el grado de especialización de los cursos de postgrado la relación constante con las unidades productivas es una necesidad funcional de estos programas de formación profesional".<sup>271</sup>

La última solución de este orden es la fundación de universidades privadas, que han proliferado en México y el resto de América Latina, las que además de proporcionar fuerza de trabajo calificada, cumplen funciones ideológicas que las universidades oficiales no hacen.

La Universidad aparece como un proyecto político para instrumentalizar las aspiraciones de los sectores medios. El proyecto político universitario y la instrumentalización que pueda hacerse de ella está referido necesariamente a la base social de la Universidad. Esto es válido no sólo en el caso de la recesión universitaria contra los grupos dominantes cuando se deteriora la situación real de los sectores medios, sino también cuando se producen procesos de transformación de alguna profundidad. La ampliación de la matrícula universitaria, más que un proceso de democratización ha sido uno de ampliación y consolidación de los sectores medios. "Este proyecto social, que es la Universidad, tiene expresiones peculiares que aparentemente reproducen elementos de la vida social y política del país, como son los consejos universitarios que remedan los parlamentos, como es la representación partidaria de los actos de la política universitaria o como es la identificación de políticas universitarias con intereses a nivel nacional. Sin embargo, este juego político sólo es significativo cuando las tensiones sociales a nivel nacional se han agudizado y la Universidad como tal asume un rol político identificándose y definiéndose explícitamente por intereses globales y movimientos sociales reales".<sup>272</sup>

El juego político universitario se articula en torno al poder de Los Consejos, Academias, Departamentos, Decanatos, Grupos de Alumnos, Cátedras, etc., que demanda gran parte de las energías de los actores de ese juego para elaborar esquemas de correlaciones de fuerza, alianzas tácticas, etc. Lo que lleva rápidamente, cuando se tiene el poder de decidir o la posibilidad de opinar, a confundir niveles reemplazando la competencia profesional por la correlación de fuerzas o a constituir en criterio de verdad de una proposición la adscripción política del que la emite.

En la base de estas posiciones está mucho más presente el cuestionamiento de la autonomía del intelectual que la proposición de un proyecto en el que la Universidad

---

<sup>271</sup> Ibid. pág. 147.

<sup>272</sup> Ibid. pág. 149.

como institución tenga un rol preciso. Esto los lleva a buscar una identificación con el proletariado o con el pueblo, visualizado como el protagonista de los cambios sociales, identificación que se resuelve por medio de la adscripción a un partido o movimiento que supuestamente representa los sectores populares. “Esto —señala Labarca— produce generalmente una relación ambigua entre el rol propiamente intelectual y la actividad militante, en la medida en que las proposiciones emitidas por el intelectual, así comprometido, tendrán o deberán tener un carácter apologético. La otra consecuencia a señalar es que toda la actividad académica queda supeditada al juego político universitario, exacerbado por la misma forma de comprometerse de los intelectuales”.<sup>273</sup>

Junto al “terrorismo intelectual” que esta situación genera, los académicos dejan de entregar su aporte específico en la creación de alternativas políticas, económicas y culturales. Es decir, no se produce un conocimiento nuevo sobre la realidad ni un cuestionamiento crítico de ella ni tampoco se están quebrando las barreras para una transformación cualitativa de la Universidad.

Casi siempre se concibe a la Universidad como una institución cuya inserción en los procesos de cambio se consigue con el control político y jurídico de ella. Basta con tener decanos, profesores y alumnos identificados con el pueblo o el proletariado para que la Universidad esté sirviendo a esos sectores, sin que eso implique transformaciones más radicales que la incorporación de algunos alumnos de esos sectores, declaraciones de apoyo o “izquierdización”. Tampoco implica esto un cuestionamiento radical de la Universidad y del rol que ésta efectivamente juega en las formaciones sociales latinoamericanas.

Las reivindicaciones políticas articuladas desde la Universidad atañen generalmente a intereses propios de la pequeña burguesía, aún cuando ésta se autoproclame proletaria o popular. “¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por eso? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata) la educación puede ser igual para todas las clases?”<sup>274</sup>. Así, la autonomía, la libertad de cátedra o la participación en la gestión universitaria son los intereses propios de esta clase en los medios académicos. Aún cuando estas reivindicaciones en determinadas coyunturas tengan connotaciones que trasciendan los intereses de la clase que las sustenta, en particular cuando éstas se dan al interior de una lucha contra el Estado represivo y cuando las contradicciones entre burguesía y pequeña burguesía cancelan la viabilidad de ésta alianza. “La fisonomía actual de las universidades de la región y las tendencias que en ella se pueden advertir (pérdida de autonomía, intervención estatal y represión al pensamiento crítico) hacen pensar que el esquema universitario que se implementó a partir del movimiento reformista deja de ser viable en América Latina... las posibilidades de desarrollo y la orientación de las universidades estarán limitadas por la capacidad de intervención de las distintas clases en las instituciones académicas”.<sup>275</sup>

La Universidad avanza a una definición simultáneamente con las definiciones políticas entre socialismo y fascismo que se han producido o se están produciendo en el continente. Sin embargo, la dinámica política de otras formaciones sociales en América Latina, que parecen estar lejos de definiciones de este orden, dejan planteado el problema del carácter que en ellas asumirá la Universidad. La cuestión ahí es si la

---

<sup>273</sup> Ibid. pág. 150

<sup>274</sup> Marx, K.: “*Crítica del Programa de Gotha*”, op. cit.

<sup>275</sup> Labarca, G. op. cit. pág. 152.

dinámica interna de las universidades escapará a los márgenes permitidos por las alianzas de clases vigentes, obligando al Estado a una intervención como ocurrió en México durante 1968, sin que esto haya significado o que en el futuro signifique necesariamente una definición política en términos de socialismo o fascismo.

Los avances del Estado tecnocrático y su intervención creciente en la cultura hacen difícil tener un espacio institucional para un trabajo intelectual que ponga en cuestión el sistema de dominación. Frente a esta situación se plantea con urgencia la necesidad de buscar alternativas a la Universidad para salvar la producción científica y, lo que es más importante, la posibilidad misma de un trabajo intelectual con algún grado de libertad y autonomía de las orientaciones del Estado autoritario. Ello será posible renunciando a algunas de las condiciones habituales del trabajo intelectual, es decir será necesario concebir ésta actividad de una manera radicalmente diferente a la que ha sido la norma hasta ahora. Las universidades quedarán para apoyar los proyectos del Estado tecnocrático y autoritario. La crítica, el cuestionamiento y la contribución intelectual a la construcción de alternativas tendrán que asumir un carácter marcado por la vocación de los que a ello se consagran. Habrá que descartar la aspiración a un trabajo intelectual profesional burocrático a cuya imagen nos estaban acostumbrando el desarrollo y la dinámica universitaria. Dado que esta condición no puede ser mantenida para quienes cuestionan el sistema, el problema de la búsqueda de alternativas para el trabajo intelectual debe tener en cuenta esa limitación básica.

Si la vía de inserción burocrático-profesional o burocrático-universitaria está cerrada, y con ella desaparecen las únicas, aunque imperfectas, formas de control social que existen, como son las que generan el medio estudiantil y a veces la de otros sectores sociales como los partidos políticos y sindicatos, se hace necesario buscar referencias que orienten el trabajo intelectual.

Mientras que la Universidad es un proyecto político estructurado en torno a la alianza de la burguesía con la pequeña burguesía y en ésta existe un cierto grado de libertad, la inserción del intelectual está normada por su capacidad de cuestionar la sociedad y tiene cauces definidos por la práctica universitaria misma. Hoy eso es difícilmente posible en la mayoría de las formaciones sociales latinoamericanas. Una vez que la Universidad no es más el terreno donde se desarrolla la ciencia comprometida con el cambio, se altera la relación entre el pensamiento crítico y las condiciones materiales que lo hacen posible. Las normas de trabajo intelectual estarán condicionadas, en gran medida, por las condiciones materiales que se creen para sustentarlo. La forma concreta de desarrollar el pensamiento crítico se encuentra en una gama de posibilidades que va desde el exilio hasta el trabajo en grupo o individual inserto en las reglas del juego capitalista de trabajo técnico-intelectual.

En otras palabras se trata de replantear la inserción del intelectual en las estructuras o modalidades de trabajo existentes, cuando la Universidad ya no ofrece espacio para ello, pero siempre enraizado en el sistema dado que en sociedades donde la burguesía impulsa formas autoritarias de Estado no es posible sustentar el trabajo intelectual en alianzas de clases más amplias, como lo es en el caso de los Estados de corte democrático-liberal. "Las limitaciones de este esquema son evidentes: La expresión de los resultados del trabajo, la dedicación a la elaboración de alternativas y conocimiento de la realidad están obstaculizadas por necesidades más inmediatas y por las distintas formas de represión. Sin embargo, aún así es necesario intentar este camino, porque *sólo la permanencia en la región asegura una inserción real en la*

*problemática concreta que en ella se está generando y particularmente en la especificidad de los fenómenos que en ella ocurren*".<sup>276</sup>

La tarea intelectual no puede autonomizarse de las problemáticas y movimientos sociales a riesgo de perder eficacia, oportunidad y sentido. Tampoco puede autonomizarse de la tradición de trabajo intelectual generada en la región, que pueda ser asumida para dar cuenta de los fenómenos, tal como ellos específicamente aparecen en América Latina. "Este es probablemente el primer desafío en el tiempo que debe afrontar el intelectual inserto en los Estados autoritarios latinoamericanos para aprovechar los resquicios del sistema a fin de poner una cuña que contribuya a su derrumbe".<sup>277</sup>

#### **4.4 El potencial revolucionario de los estudiantes en América Latina**

La actitud política que adopta el estudiantado, o que comúnmente llamamos *posición de clase*, depende en gran medida de la forma en que los grupos de vanguardia crítica saben aprovechar estos elementos objetivos que hacen del estudiantado latinoamericano un sector social que representa un potencial revolucionario muy importante.

El ambiente familiar del cual provienen o su *origen social*, la etapa de desarrollo psicológico por la que están pasando que tiene que ver con su edad, las características de su ambiente de estudio o *situación social*, hacia dónde va a proyectarse su futuro después de que egresen del sistema escolar o *destino social* y, por último las tradiciones de lucha estudiantil en cada país, consideramos que son algunos de los factores que pueden explicar el potencial revolucionario de los estudiantes en América Latina.

Desde el punto de vista del origen social, la mayor parte de los estudiantes universitarios proviene de "capas medias" (empleados del Estado, burocracia pública o privada, profesionales independientes, técnicos e intelectuales, artistas, pequeños empresarios del comercio, industria, minería y servicios, etc.); una parte, de las clases dominantes, y en menor número de las filas del proletariado. En el caso de los estudiantes secundarios el reclutamiento social, al ser mucho más amplio, se extiende también a sectores mucho más populares.

Si la inmensa mayoría de los estudiantes universitarios provienen de las llamadas "capas medias" de la sociedad (alrededor de dos tercios del alumnado) no cabe duda de que las condiciones sociales y políticas en las que viven estos sectores influyen en la conducta política que adoptan. En 1941, Carlos Rafael Rodríguez, actual miembro del Buró Político del Partido Comunista de Cuba y entonces dirigente del Partido Socialista Popular, reconocía que: "El retraso industrial que impone el imperialismo se preserva en nuestro país como una de las fundamentales formas pequeñoburguesas de producción. En el campo, según hemos señalado, prevalece la pequeña explotación agraria con un campesinado medio y pobre numeroso (pequeña

---

<sup>276</sup> Ibid., pág. 155.

<sup>277</sup> Ibid. Pág. 156.



burguesía agraria). En las ciudades, las capas de artesanos y pequeños productores tienen nutrida representación. El comercio al detalle está en manos de pequeños comerciantes que forman un núcleo numeroso. Al lado de estos grupos pequeño-burgueses existe una extensa zona de profesionales –médicos, abogados, etc.– y otros sectores de la intelectualidad –maestros, escritores, etc. Por último los empleados del Estado y los empleados particulares.<sup>278</sup>

Y más adelante añadía: “La intelectualidad pequeño burguesa y los empleados padecen intensamente las consecuencias de nuestra debilidad económica. La casi totalidad de los primeros arrastra una existencia miserable, la desocupación mina sus filas y los desmoraliza, la carencia de toda perspectiva agobia a la juventud universitaria. Trabajando prácticamente como asalariados de grandes empresas –clínicas o centros de salud–, su estatus se acerca más y más al de los proletarios, fenómeno de la proletarización del profesional que ha sido señalado ya por un grupo numeroso de intelectuales.”<sup>279</sup>

“El estilo de desarrollo de la economía cubana determinó que esta pequeña burguesía urbana tuviera un volumen comparativamente superior al que le corresponde en buena parte de los países subdesarrollados –agregaría el autor en un trabajo posterior donde analiza las clases sociales en Cuba desde el prisma de la revolución triunfante.

“Como trabajadores no productivos, sus formas de vida y sus intereses los integran dentro de la pequeña burguesía urbana, a la que daban un tono especial por estar privados de toda propiedad sobre los medios de producción, lo que contribuía, en los momentos de crisis económica, a su rápida radicalización. De esa capa se nutría la mayor parte del estudiantado secundario y universitario.

“Con cierta ilustración intelectual y ambiciones explicables de progreso, la pequeña burguesía urbana constituye desde los primeros tiempos una zona muy sensible, apta para recibir el fermento de la inquietud revolucionaria cada vez que las situaciones históricas lo propiciaban.”<sup>280</sup>

No es extraño que estas capas medias “bloqueadas”, que no podían apoyarse en el liderazgo de una burguesía industrial, generarían un movimiento estudiantil revolucionario.<sup>281</sup> La revolución fue producto de la incorporación masiva de la juventud a la lucha: de la juventud campesina, de la juventud proletaria, de los estudiantes, mujeres y hombres, inclusive de niños, que se incorporaron valientemente a la lucha armada. Existía una situación objetiva, producto de las crisis del desarrollo dependiente de las últimas décadas, que explica el enorme potencial revolucionario de este sector social. Esta situación afectaba no sólo a las capas medias sino a todo el sector de los desempleados o subempleados producto de esta crisis.

En Chile, por ejemplo, a medida que sectores importantes de las capas medias fueron restando su apoyo inicial al gobierno de la Unidad Popular, pasando luego a

---

<sup>278</sup> Rodríguez, Carlos R.: “*Las Etapas de la Revolución Cubana*”, número 15, La Habana, 1941, en “Letra con Filo”. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1983, tomo I, pág. 27.

<sup>279</sup> op. cit. pp. 27-28.

<sup>280</sup> Rodríguez, Carlos R.; “*Cuba en el tránsito al Socialismo (1959-1963)*”, en “Letra con Filo”, op. cit. tomo II, pág. 318.

<sup>281</sup> Portantiero, Juan C.: “*Estudiantes y Política en América Latina El Proceso de la Reforma Universitaria (1918-1938)*”. Siglo XXI, México, 1978, pág. 117. Un desarrollo más amplio de estas tradiciones revolucionarias del movimiento estudiantil cubano pueden encontrarse en este libro en las páginas 116-128.

posiciones de franca oposición, este fenómeno tuvo su reflejo en el movimiento estudiantil tanto secundario como universitario. El sector más beligerante en la calle contra el gobierno fue precisamente el de los estudiantes de enseñanza secundaria. A ese nivel la federación estudiantil llegó a ser controlada por la oposición. En la universidad, aunque el control de la federación de estudiantes se mantuvo en manos de la izquierda (a las elecciones se iba en tres listas: izquierda, democracia-cristiana y derecha), la mayoría de los alumnos llegó a estar en posiciones anti-Unidad Popular. La situación es hoy muy diferente. El movimiento estudiantil universitario ha estado en los últimos años, a la vanguardia de la lucha contra la herencia dictatorial de Pinochet y de los esquemas neoliberales de la dominación económica y política. Se vive hoy una situación que asemeja a una especie de retorno oligárquico, que determina que las clases medias y su vanguardia más activa, el movimiento estudiantil, y ahora los colegios profesionales, se planteen con fuerza la lucha por la apertura del sistema político excluyente, la lucha por la democratización de la sociedad y el Estado, como condición de su propia existencia social.

La historia de los movimientos estudiantiles no es comprensible si no se parte de la dinámica de esta lucha. Ésta, "al abrir brechas dentro del régimen, en el bloque dominante y al interior del poder que controla el sistema educativo y las instituciones universitarias, crea espacios para la acción política en esa sociedad cerrada, favoreciendo la emergencia y constitución de los movimientos estudiantiles y sus luchas."<sup>282</sup>

Las capas medias, que constituyen un sector significativo de la población latinoamericana se incorporaron al consumo moderno inducidas por la política económica del régimen. Desde mediados del siglo XX (aproximadamente) han venido viviendo la época dorada de la expansión del crédito comercial para el consumo privado (individual-familiar), se endeudaron, adquirieron televisores a color, equipos electrodomésticos, automóviles, viviendas y productos importados, acostumbrándose a patrones alimentarios, de entretenimiento y diversión elevados. Con el advenimiento de la crisis económica de los años setenta y ochenta, la caída del empleo los sueldos y salarios, llega a su término el consumo fácil a crédito, se produce el derrumbe del nivel de vida, en gran medida artificial, de la inmensa mayoría de este sector social, que se ve agobiado de deudas y amenazado por el desempleo. Esto repercutió directamente sobre los estudiantes universitarios y sus condiciones de sobrevivencia.

Estas capas medias, que en cierta forma habían sido cooptadas o compradas por el régimen a través del crédito fácil y el consumismo, se separan de este para adoptar una posición cada vez más distante de oposición y rechazo, y aún de rebeldía. Esta situación se refleja por una parte, en el comportamiento de los profesionales traducida en creciente beligerancia contra el gobierno y, también, en la conducta de descontento controlado de los gremios de la pequeña burguesía empresarial (comercial, industrial, servicios).

Este cambio en las condiciones de vida del núcleo familiar de la mayoría de los estudiantes universitarios es un de los factores que explica la creciente movilización de este sector social hasta llegar a ocupar el lugar protagónico en la escena política durante las manifestaciones de masas que tuvieron lugar a partir de 1968.

---

<sup>282</sup> Gutiérrez, Nelson: "*Bases para una Política Estudiantil (horrorador para una discusión)*". Chile, Septiembre de 1985, pág. 6.

"Otro factor que sin duda influye en la actitud política que adoptan los estudiantes es la etapa de desarrollo psíquico en que se encuentran. La juventud es el momento en el desarrollo de la persona en que ésta cambia su posición en la sociedad: de miembro dependiente, subordinado y mantenida por ella, pasa a ser un miembro independiente y participe del trabajo social. Ello conlleva a la modificación del conjunto de las relaciones sociales en que se encuentra el individuo, expresadas básicamente en el desprendimiento del núcleo familiar, cambio de amistades, etc., lo que a su vez genera una serie de contradicciones. Ello explicaría, en parte, el espíritu profundamente rebelde de la juventud. Su rechazo a los regímenes que se imponen por la fuerza de las armas. El hacer suya, con gran facilidad, la bandera de la liberación."<sup>283</sup> Debido "a su joven edad los estudiantes son personas en cuyos espíritus no han penetrado muy hondo las mentiras y vicios engendrados por la corrompida sociedad capitalista."<sup>284</sup>

A ello se agrega la creciente independencia de la familia que van logrando, junto a la ausencia de compromisos familiares propios. La mayor parte de los estudiantes no tiene compromisos matrimoniales ni hijos que mantener. Esta situación les confiere una libertad mucho mayor para aceptar los riesgos que significa participar en la lucha política, cuando se trata de regímenes represivos. "Tienen menos que perder que los adultos. Los castigos impuestos por el sistema como parte del control social alcanzan menos a los jóvenes que a los adultos. No les puede quitar lo que nunca les ha dado."<sup>285</sup>

Desde el punto de vista de su situación social, es decir, de la actividad que los caracteriza como sector social (estudiantes que transitan por la universidad o por los centros de enseñanza secundaria), creemos importante considerar los elementos siguientes: En primer lugar se trata de un sector social cuya actividad como estudiante tiene semejanzas con la actividad de la pequeña burguesía... trabajo individual donde la persona tiene el "control" de su trabajo, decidiendo, aunque sea formalmente, en cuanto al estudio se refiere, cuando, como y donde lo realiza. De ahí que, desde este punto de vista, el estudiante pertenezca a lo que se ha denominado en la literatura marxista como pequeña burguesía intelectual.

Al ser la actividad intelectual su actividad central, se da un "microclima ideológico" que permite al estudiante acceder a ideas más avanzadas que las que dominan en su medio social de origen.

En segundo lugar, los estudiantes tienen un centro de trabajo intelectual: las universidades o escuelas. Esto da origen al llamado sindicalismo estudiantil, es decir, a la lucha por reivindicaciones corporativas o gremiales: autonomía universitaria, financiamiento, mejoramiento de la organización académica, calidad de la enseñanza, ampliación de la asistencia estudiantil, mayor participación en la dirección de la universidad, tanto en la elección de sus cuadros directivos como en la elaboración de los programas y sistemas de evaluación.

En tercer lugar, de la misma manera en que las fábricas permiten concentrar a los obreros y facilitar sus luchas tanto económicas como políticas, las universidades y

---

<sup>283</sup> Hamecker, Marta: "*Estudiantes, Cristianos e Indígenas en la Revolución*", Siglo XXI, México, 1987, pp. 155-156.

<sup>284</sup> Fonseca, Carlos: "*Mensaje del Frente Sandinista de Liberación Nacional a los Estudiantes Revolucionarios*" (documento a mimeógrafo de Abril de 1968), en Carlos Fonseca, "*Bajo las Banderas del Sandinismo*", Ed. Nueva Nicaragua, Managua, 1982, tomo I, pp. 60-61

<sup>285</sup> Núñez, Orlando: "*Las Fuerzas Clásicas de la Revolución Popular Sandinista*", pág. 45.

escuelas permiten concentrar a una gran masa de jóvenes, lo que facilita su movilización colectiva. Esto es particularmente importante bajo los regímenes dictatoriales. La represión en las fábricas suele ser mucho más acentuada que en los centros de enseñanza, siendo éstos uno de los pocos espacios de reunión y, por lo tanto, de organización de un movimiento político opositor. Esto no quiere decir, sin embargo, que estos espacios físicos sean neutrales. Los centros más dinámicos de la lucha estudiantil revolucionaria están sin duda en las escuelas públicas y universidades estatales, donde el acceso popular es menos complicado. Los colegios y universidades privadas suelen, por el contrario, ser el centro de los movimientos contrarrevolucionarios.

La contradicción de fondo operante en la universidad latinoamericana actual, que contribuye a modificar la figura social del estudiante y su comportamiento potencial, al menos en los países de mayor desarrollo relativo del continente, es el que deriva de los desajustes entre la creciente masificación de la enseñanza superior y las dificultades que enfrenta el sistema para dar a los estudiantes, una vez egresados, una vía de ascenso social.

Esta contradicción es estructural. Cuestiona desde sus raíces la imagen pequeño burguesa de la universidad como canal de promoción y con ello socava las bases de la percepción del estudiante como sujeto privilegiado en relación con el resto de la juventud.

El descontento estudiantil no es producto de una moda generacional sino un resultado de la contradicción entre la oferta y la demanda universitaria, entre las oportunidades de educación superior y los requerimientos de un sistema económico que ofrece escasas perspectivas al trabajo calificado.

Este proceso ha sido estudiado como soporte estructural (más allá de los condicionamientos éticos o ideológicos que el fenómeno sin duda posee) de la rebelión estudiantil en los países centrales que estalla a finales de los sesenta. Se trata de la crisis de la imagen promocional de la enseñanza que veía a cada uno de los niveles de instrucción como escalones de sucesivo ascenso social; el proceso de desvalorización del diploma como pasaporte de movilidad ascendente.

La masificación de la universidad significó un triunfo en la democratización social impulsada por los movimientos reformistas. Pero el crear una oferta de fuerza de trabajo calificada muy superior a la demanda del sistema productivo (y crecientemente ineficaz para cumplir de manera adecuada con esas funciones dado el deterioro de la enseñanza) planteó una contradicción que el capitalismo no puede resolver.

Los países más ricos intentan controlarla transformando las universidades en enormes "playas de estacionamiento" donde se confina por años a millares de jóvenes subvencionándolos para evitar su ingreso al mercado de trabajo. Pero se trata sólo de un paliativo que no corrige las bases de la crisis. El problema de fondo es que cuando la enseñanza superior es una opción abierta hacia centenares de personas, la estructura centralizada de la universidad se torna ya insuficiente para proveer a su adiestramiento. La idea de una "universidad de masas" implica una contradicción en sus términos. La universidad es una institución concebida como coto cerrado, destinada a seleccionar élites; una máquina de segregación y no de integración. Cuando las presiones sociales democratizantes le hacen perder ese carácter, forzosamente degrada su condición. Salvo casos excepcionales, no existen recursos financieros suficientes como para asegurar la infraestructura que requiere entrenar en todas las

técnicas a un alumnado que se cuenta, como en el caso de la UNAM, por centenas de miles. Es obvio que este problema se agrava hasta la catástrofe en los países capitalistas dependientes de desarrollo económico relativamente bajo. El estadio social actual de la enseñanza superior destinada a la producción masiva de técnicos sólo podría encararse racionalmente como un movimiento combinado con la producción. Los ingenieros deberían estudiar en las fábricas, los agrónomos en la granjas, los médicos en los hospitales ¿y los economistas? Pero este proceso supone una transformación de la división social del trabajo no compatible con el capitalismo.

“Para las clases medias, principales clientes del sistema educativo, esa inseguridad en las perspectivas de promoción que se suma a la degradación de la enseñanza recibida cuestiona por primera vez a fondo por causas objetivas los cimientos de la estructura educacional, poniéndolas en disponibilidad para una crítica social al sistema. La universidad masificada hace explotar en los estudiantes un descontento cada vez menos corporativo. El perfil social del estudiante universitario se modifica para transformarse, junto con los intelectuales y los técnicos en una fuerza objetivamente anticapitalista a partir de la crisis específica a la que está sometida su función, considerado como una mercancía desvalorizada. Esto no significa que se hayan transformado en proletarios ni que estén en vías de llegar a serlo (...) En las nuevas condiciones, la crisis de su función es sobre todo crisis del nivel de aspiraciones del que habían arrancado y, en lo objetivo, contradicción entre su formación profesional y la capacidad del sistema para utilizarla”.<sup>286</sup>

Estos datos explican estructuralmente la disponibilidad de los estudiantes para la contestación, pero no garantizan su transformación en fuerza revolucionaria. La masificación opera sobre dos niveles. Dentro de la universidad, la educación impartida se deteriora: carencia de aulas y edificios adecuados, de laboratorios, de docentes, de bibliotecas en relación con el número de estudiantes. Esta disparidad a menudo dramática entre los requerimientos del estudio y las condiciones materiales en que el mismo se efectúa, provoca un incremento sensible de las reivindicaciones mínimas. Pero hay otro nivel sobre el que opera la masificación y es el del egresado. Este es quizá el más importante porque permite a las propuestas revolucionarias sacar el problema estudiantil del gueto corporativo y combatir los peligros de un sindicalismo universitario que se agote en reclamar la pérdida de privilegios estamentales.

El estudiante sabe que en el momento de su egreso se enfrentará a un mercado que ofrece cada vez menos perspectivas del trabajo calificado (sea por escasez de oportunidades o por no salir suficientemente calificado para determinados trabajos).

Al no poder resolver el capitalismo el problema de la promoción social a través del título universitario, los estudiantes se convierten en masa disponible para la protesta anticapitalista y en el destacamento de avanzada de la capa de profesionales que vive el mismo problema. El paso de la protesta a la participación en un bloque revolucionario sólo puede darse cuando la crítica de la organización de la enseñanza se transforme en crítica al sistema de desigualdades sociales que la universidad corona.

Entendemos, por otro lado, que para que los estudiantes se transformen en una fuerza revolucionaria real se necesita de una comunicación política correcta con las luchas vanguardistas libertarias y revolucionarias. Éstas, pensamos, deben lograr que la inmensa mayoría de los estudiantes, que no constituyen por sí mismos una clase

---

<sup>286</sup> Portantiero, Carlos; op. cit. pp. 19-20

social, haga suyo el proyecto proletario, lo que, en otras palabras, significa asumir una posición de clase proletaria.

Para que esto sea posible debe tenerse en cuenta, por una parte, la dinámica que tienden a adoptar los movimientos estudiantiles y, por otra, el papel de primer orden que desempeña la lucha teórica en este sector social, cuyo trabajo es precisamente en el terreno del cocimiento y las ideas.

La mayor parte de los movimientos estudiantiles tiende a comenzar levantando reivindicaciones de tipo académico: autonomía, libertad académica, presupuesto, participación estudiantil en los planes de estudio, etc. Pero muy pronto se dan cuenta que la solución a sus demandas internas depende del gobierno y del régimen imperante. Sus luchas gremiales son obstaculizadas por el aparato represivo. Se producen enfrentamientos con las fuerzas policiales. Los estudiantes perciben que necesitan el apoyo de otros sectores sociales y, especialmente, de la clase obrera tanto urbana como rural. Muy pronto se constata que los objetivos académicos sólo podrán ser conseguidos cuando sus luchas sean apoyadas por otros sectores sociales explotados y tengan como objetivo un cambio de régimen social.

Esta dinámica parece ser bastante general, aunque hay excepciones como en los casos de Cuba y Nicaragua, donde el movimiento estudiantil contra las dictaduras de Batista y de Somoza fue eminentemente político desde el principio. Esto parece tener su explicación en el nivel de autonomía ya logrado por las universidades y centros de enseñanza en esos países. En estos casos la vanguardia del movimiento estudiantil puede arrastrar a la masa a tomar posiciones políticas antidictatoriales sin tener que pasar por la etapa previa de la lucha por reivindicaciones gremiales.

Por otra parte no sólo se da una dinámica de lo académico a lo político, sino también de una radicalización creciente a medida que crece la represión y los obstáculos que impiden la libre manifestación de la lucha estudiantil. Aunque esta radicalización del estudiantado parece tener sus límites si, cuando llega a un determinado nivel de agudización de los enfrentamientos con las fuerzas represivas, el movimiento no cuenta con grupos especializados que apoyen su lucha de masas. Si a la represión policial no se opone ninguna respuesta por parte de las vanguardias revolucionarias; si los estudiantes son dejados solos y no cuentan con el apoyo de los otros sectores sociales, el movimiento estudiantil puede llegar a un desgaste tal que requiera de un respiro para continuar en la lucha. Y ese cansancio puede ser pasto fecundo para el crecimiento de las influencias academicistas que buscan desligar a los estudiantes de las luchas políticas.

Además, otro aspecto que se debe tomar en cuenta en relación con este sector social —que es el más permeable a las agrupaciones de clase que se producen en la sociedad—, es que la lógica del desarrollo del movimiento estudiantil lo lleva a dividirse, al contrario de lo que ocurre con los movimientos clasistas. La unidad lograda con relación a los objetivos académicos que se persiguen va desintegrándose a medida que se agudiza la lucha de clases. Un grupo asume las posiciones políticas más avanzadas, otro asume posiciones reaccionarias, y otro, posiciones centristas. Esta es la dinámica a medida que el movimiento se radicaliza. Renunciar a levantar las banderas políticas en pro de la unidad del movimiento estudiantil es una actitud que sólo favorece a la reacción, que suele encubrirse bajo el manto del academicismo.

En general, en el movimiento estudiantil (cosa que, por otro lado, nuestro asesor de tesis sabe perfectamente) se reflejan las posiciones de las diferentes agrupaciones

políticas que existen en el país, aunque no existe una proporcionalidad entre la fuerza de éstas y las de los grupos estudiantiles que las representan. El que las tendencias más radicales predominen depende de la existencia de los factores objetivos ya señalados y, muy especialmente, de la capacidad de las vanguardias revolucionarias para aprovecharlos en forma adecuada, proponiendo al estudiantado banderas de lucha que les permitan asumir como propios los intereses de las clases más avanzadas de la sociedad y conformar, junto con ellas, el bloque de fuerzas sociales capaces de llevar adelante la revolución.

Para alcanzar estos objetivos es necesario, en la mayor parte de los casos, saber partir de las reivindicaciones gremiales más sentidas por los estudiantes. Difícilmente se puede lograr un liderazgo estudiantil si no se parte de los intereses inmediatos de este sector social. Luego, es necesario saber demostrar en la práctica cómo no hay posibilidad de una real reforma universitaria, y en general estudiantil, sin un cambio social profundo, es decir, sin una revolución social.

De todo lo dicho hasta aquí podemos concluir que en América Latina el movimiento estudiantil no debe ser considerado como una mera fuerza auxiliar, sino como un destacamento importante de las fuerzas motrices de la revolución y que, por lo tanto, la vanguardia no debe considerarlo sólo como cantera de reclutamiento de cuadros, sino como terreno fértil que, si es bien trabajado políticamente, puede proporcionar grandes frutos revolucionarios.

En este sentido, consideramos que la lucha de liberación es tanto un *hecho cultural* como un *factor cultural*. Las manifestaciones culturales de cualquier sociedad (aquí el punto central de este trabajo), expresan los niveles en que se encuentran las fuerzas productivas de la sociedad y que, al mismo tiempo, en función de la orientación que éstas reciben, conforman un cierto modo de producción, desde el cual se dan las relaciones sociales.

No es posible desconocer esta base material en el análisis de la cultura, pues eso sería caer en una posición puramente idealista, que no explicaría el fenómeno cultural. La cultural está fundada, enraizada, asentada en la base material de la sociedad: en cómo se produce.

La expresión cultural nos remite a las bases materiales y al modo de producción que una sociedad tiene en determinado momento. Por ello no se puede negar la existencia de la cultura, a no ser que se tenga una visión reaccionaria de la cultura y, por lo tanto, elitista y falsamente académica. Negar la cultura de un pueblo sería confundir la libertad de los pueblos con su cultura, como bien ha expresado Paulo Freire<sup>287</sup>. Esto podría llevar a la afirmación de que los pueblos que no tienen libertad no son cultos, y eso significaría cometer un grave error.

Por ello, hablar de liberación y cultura implica hablar de dominación y cultura. No se puede reconocer la relación entre cultura y liberación si no se reconoce la relación que hay entre cultura y dominación. Si no hubiese cultura y dominación no habría por qué hablar de cultura y liberación.

La relación entre cultura y dominación se da en todo tipo de relación imperialista; aquellas relaciones en que las fuerzas imperialistas de la sociedad dominante, usurpando el derecho que tienen los nacionales de organizar sus fuerzas productivas, se apropián de éstas y las organizan según sus intereses. De ahí que lo más fácil para

---

<sup>287</sup> Freire, Paulo: “*La importancia de leer y el proceso de liberación*”. Siglo XXI, México, sexta edición, 1988.

los imperialistas sea comenzar por negar la historia del pueblo oprimido, dominado, negándole así su cultura.

Para ello, el que domina utiliza una premisa fundamental: negar –con sus gestos, con sus palabras, con su práctica, con su presencia- la historia del colonizado. Es necesario negar la historia del colonizado y, con ello, negar la cultura del colonizado para invadir al colonizado en su historia y en su cultura. No hay colonizador que no haya hecho esto, pues la invasión cultural es el instrumento fundamental, necesario, indispensable para alcanzar la dominación económica.

Este fenómeno ocurre también en toda sociedad en donde se da la opresión de una clase sobre otra, en donde la clase dominante decreta, como único valor, su cultura, su lenguaje, su gusto de clase, su gusto en el comer, vestir, pasearse, dormir, oír música, como gusto nacional.

De ahí que la pedagogía del colonizador no pueda ser una pedagogía para la liberación del colonizado. Sería demasiado ingenuo que el colonizado pidiese al colonizador que haga una pedagogía para él. Aquí la educación colonial no podría tener otro objetivo que aquél que Freire ha llamado la *desafricanización del africano*. Esta educación desafricante, selectiva, busca asimilar a los africanos a su sistema, para lograr lo que Fanon llamó “negro de alma blanca”. Esta es la herencia que dejaron los colonialistas.

Por esta razón, es muy difícil encontrar las partes positivas de este tipo de educación. Tal vez eso se pueda hacer cuando el intelectual ya sea africano, asiático o latinoamericano –independizándose junto con su pueblo- niegue y supere la educación colonial, esto es, neoliberal. El único aspecto positivo de este tipo de educación se da cuando ésta puede ser negada, para crear así otro tipo de educación que responda a las necesidades de la nueva sociedad que se está gestando en el proceso de transición.

Este problema es uno de los principales –a nivel educativo- que los pueblos latinoamericanos enfrentan, es decir, el problema de la cultura, de la educación o, si se quiere de la educación de la cultura, el problema de la conciencia formada en un proceso alienante, durante la época colonial. De ahí la necesidad de un proceso de descolonización de las mentes, de las mentalidades; un proceso que permita la superación dialéctica de la presencia mítica del colonizador inyectada todavía en cada uno de los nacionales. El colonizador ya no existe como tal, pero subsiste en cada uno de nosotros. La descolonización de la mente implica la expulsión de esta sombra, pero el problema fundamental es que ésta no se expulsa por decreto, por medio de conferencias o seminarios. Esta sombra se expulsa mediante la creación de una nueva práctica social, fundada en la reorganización de las fuerzas productivas, que se desencadenan por medio de la liberación del pueblo, para poder permitir la aparición de un nuevo modo de producción y la concreción de las nuevas relaciones sociales de producción.

Al lado de este proceso, acompañándolo, ya que no es mecánico sino dialéctico, está el trabajo, a nivel ideológico y político, con el fin de ayudar a las transformaciones infraestructurales. O sea, que es necesario acelerar la transformación del proceso de producción, acompañándolo con un trabajo ideológico, en el cual la educación tendrá entonces su papel fundamental: la expulsión de las patrañas intelectuales de la burguesía.



Pero, ¿Cómo salir de la herencia colonial y cómo crear un nuevo sistema educativo, si sabemos que la educación es una dimensión de la práctica social y que ésta es como un río en el que una de las afluentes es la lucha por la producción, otra la lucha de clases, y una más la actividad científica creadora que existe en una sociedad determinada, en función de cómo estas fuerzas productivas se organizan? ¿Cómo reformular radicalmente la educación colonial sin haber hecho todavía la reestructuración radical de la infraestructura del país?

Un mecanicista diría: Esto se hace mecánicamente; se elabora un decreto y ya está. En este sentido un mecanicista sería igual a un idealista, el cual diría que bastaría con tener clara la conciencia para, al día siguiente, reformar las estructuras del país. Entonces es necesario actuar aquí, siguiendo a Freire, con una *paciencia impaciente*. Hay que estar preocupado por analizar las contradicciones que deben enfrentarse; vivir siempre entre las tensiones dialécticas de los contrarios; jamás hacer la ruptura entre paciencia e impaciencia al modo freiriano. Jamás hacerlo porque, de hacerlo, solamente se haría en dos formas: 1) a favor de la paciencia y minimizando la impaciencia. Aquí caemos en la pasividad, en los brazos que se cruzan en espera de que algo caiga del cielo, en la adaptación, en dejar como están las cosas para saber cómo quedan; este tipo de paciencia no construye nada; 2) la otra ruptura es aquella a favor de la impaciencia, en donde la paciencia se pierde y entonces se cae en el voluntarismo revolucionarista y no revolucionario. Estos revolucionarios de café que pretenden hacer la revolución por decreto, este tipo de impaciencia, tampoco construye. Sólo experimentándonos en la tensión paciencia-impaciencia y viviendo una impaciente paciencia construimos una sociedad (de acuerdo con Freire). Es exactamente en el juego de esta relación dialéctica que se instala la esperanza, pero aquella esperanza en la cual se espera luchando para hacer, porque ya se está haciendo. Esta esperanza es una espera de quien está haciendo, y no una espera de quien solamente espera. La espera de quien hace es la única espera que da esperanza, que empuja para construir. Esta es una espera de quien conoce las dificultades.

Reconstruir una sociedad es algo realmente difícil. Es volver a las fuentes para poder crear una sociedad justa, que supere la explotación de unos seres humanos por otros, la explotación de una clase social por otra, pero debemos empezar haciendo algunas referencias al problema de la lucha de la liberación y de la cultura, al problema de alienación, la desalienación, colonización de las mentes y descolonización de las mentes, y esto nos lleva irremediablemente a encontrar una fuerza interpretativa que se funde en la conciencia crítica de nuestra manera de interpretar la realidad; nos conduce al planteamiento de acciones propositivas en el terreno de la educación. De ahí que recurramos a la propuesta autogestiva de la enseñanza y el aprendizaje.

#### 4.5 El planteamiento autogestionario de la educación.

Nietzsche decía que en todas la épocas se ha querido "mejorar" a los hombres y que a esto se ha llamado por antonomasia "moral". No obstante, en esta misma palabra se encierran las más diferentes tendencias. "A la *doma* de la bestia humana y a la *cría* de una determinada clase de hombres se le dio el nombre de 'mejoramiento': sólo estos

términos zoológicos designan realidades, y realidades que precisamente el 'mejorador' característico, el sacerdote, ni conoce ni quiere conocer... Llamar mejoramiento a la doma de un animal es algo que a nosotros nos suena casi como una burla. Quien sepa lo que pasa en los lugares donde se doma a los animales salvajes dudará mucho de que estos sean 'mejorados'. Se les debilita, se les hace menos dañinos, se les convierte en unos animales enfermizos, a base de deprimirles mediante el miedo, el dolor, las heridas y el hambre. Lo mismo pasa con el hombre domado que ha 'mejorado' el sacerdote.<sup>288</sup> En este sentido el filósofo alemán ponía de manifiesto la influencia desespiritualizadora de nuestro cultivo de la ciencia, la educación y la filosofía acompañados por una buena dosis de religiosidad: "La dura esclavitud a la que hoy condena a todo individuo la enorme extensión de las ciencias explica fundamentalmente que sujetos con unos intereses más amplios, más ricos y más profundos, no encuentren ya ni una educación ni unos educadores adecuados a ellos. No hay nada que perjudique más a nuestra cultura que esa proliferación de vanidosos transportadores de libros y de humanidades fragmentarias; sin pretenderlo, nuestras universidades son auténticos invernaderos en los que se produce una especie de atrofia de los instintos del espíritu."<sup>289</sup>

Al hacer referencia al sistema de educación superior en Alemania, Nietzsche planteaba que a éste se le ha escapado lo principal: El fin y los medios para alcanzarlo. "Se ha olvidado que el fin es la educación, la formación y no el Reich, y que para alcanzar ese fin se necesitan *educadores*, y no profesores de instituto y eruditos de universidad... se requieren educadores que *estén a su vez educados*, espíritus superiores, que estén a la altura requerida en todo momento y que den prueba de ello cuando hablen y cuando guarden silencio, individuos cultos en un sentido maduro y dulce, y no esos brutos instruidos que ofrecen hoy a la juventud los Institutos y la Universidad, como si fueran 'nodrizas superiores'. Descontando rigurosamente las excepciones, faltan educadores, siendo esta una condición básica de la educación: de ahí la decadencia de la cultura... lo que realmente consiguen las 'escuelas superiores' es un adiestramiento brutal para hacer utilizable y aprovechable, en el más breve tiempo posible, a un gran número de jóvenes. 'Educación superior' y gran número son dos cosas contradictorias a priori entre sí. Toda educación superior corresponde sólo a las excepciones: hay que ser privilegiado para tener derecho a un privilegio tan elevado... todas nuestras escuelas 'superiores' están organizadas para la mediocridad más equivocada, en su profesorado, en sus planes de estudio, en los objetivos de su enseñanza. Y en todas partes reina una prisa indecorosa, como si el joven llegara tarde a algo cuando no ha 'terminado' ya a los veintitrés años, cuando no ha respondido aún a la pregunta fundamental de *qué* profesión desempeñar. Permítaseme decir que a un hombre que pertenece a un tipo superior no le gustan las 'profesiones', precisamente porque sabe que tiene una vocación. Dispone de tiempo, no se le ocurre pensar que ha 'terminado'; en relación con una cultura elevada, a los treinta años se es un principiante, un niño. Esos Institutos repletos de jóvenes y esos profesores nuestros de Instituto sobrecargados de trabajo y embrutecidos, constituyen un escándalo."<sup>290</sup>

---

<sup>288</sup> Nietzsche, F.: "*El Ocaso de los Idolos*". Ediciones y Distribuciones Mateos. Madrid, pág. 86.

<sup>289</sup> *Ibid.*, pág. 94.

<sup>290</sup> *Ibid.*, págs. 95-97.

Para Nietzsche son tres las tareas para las que se necesitan educadores: "Se ha de aprender a ver, se ha de aprender a pensar, y se ha de aprender a hablar y a escribir... Aprender a ver es acostumbrar los ojos a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen a nosotros; aprender a no formular juicios precipitadamente, a dar vueltas en torno a cada caso concreto hasta llegar a abarcarlo... Una manifestación práctica de haber aprendido a ver consiste en que el que está aprendiendo se habrá ido volviendo lento, desconfiado, reacio. Dejará que lo extraño, lo nuevo se le acerque, manteniendo una calma hostil y tratando de no cogerlo con la mano. Tener todas las puertas abiertas de par en par, inclinarse servilmente ante cualquier hecho insignificante, estar siempre dispuesto a matarse, a lanzarse de un salto dentro de otros hombres y de otras cosas... es un signo de mal gusto... Aprender a pensar: en nuestras escuelas ya no se tiene la menor idea de esto. Hoy en las universidades, hasta entre los filósofos verdaderamente eruditos, comienza a caer en desuso la lógica como teoría, como práctica y como oficio... Se ha de aprender a pensar como se aprende a bailar, como una especie de baile... es imposible deslindar de la educación el baile en todas sus formas, el saber bailar con los pies, con las ideas, con las palabras... hay que saber bailar con la pluma, hay que aprender a escribir."<sup>291</sup> Hay pues, siguiendo a Nietzsche, que deslindarse de la respetable seguridad de los gusanos criados entre libros, de esos convencidos de que lo que hacen es científico cuando en realidad resulta frívolo y pueril hasta la náusea. Hay que ser espíritus libres porque, como decía Platón, *un espíritu libre no debe aprender como esclavo*.

Para lograr este propósito debemos primeramente plantearnos un proceso que establezca una relación crítica de la educación superior con la sociedad y sus problemas. Esto es, debemos plantearnos el significado de la autogestión como parte fundamental en el estudio de la lucha que libra la juventud estudiantil.

Basándonos en las ideas del célebre escritor mexicano José Revueltas, podemos acercarnos a la médula del pensamiento autogestionario. Para Revueltas, *gestionar* significa el manejo de algo y su conducción adecuada a las soluciones que la naturaleza específica de ese *algo* plantea. *Autogestionar*, significa que un *algo* determinado se maneja y se dirige, por su propia decisión, hacia el punto donde se ha propuesto llegar. "Se trata entonces de que al decidirse por una búsqueda propuesta, el grado de conciencia que se emplea en el hecho ya constituye un primer acto de automanejo, de autoconducción racional, pues no existe nada que pueda autoconducirme si no pone en acción cierta dosis de raciocinio. La autogestión, así, no puede concebirse sino como un acto consciente, como una actividad objetiva, exteriorizada, práctica, de la conciencia".<sup>292</sup>

Para Revueltas, el problema de la autogestión de la universidad y la educación superior no universitaria plantea todo un cambio profundo en las formas y el contenido de la actividad académica, a fin de ensanchar y profundizar la libertad de cátedra y dar a la autonomía una existencia real como expresión del derecho inalienable del pensamiento a su extraterritorialidad. De aquí, concluye Revueltas, la necesidad de dar autonomía a los demás centros de educación superior.

"El antiguo concepto humanístico de Universidad —que hasta cierto punto sigue siendo válido en la forma— como colegio de docentes y dicentes (maestros y alumnos)

---

<sup>291</sup> Ibid., págs. 98-99.

<sup>292</sup> Revueltas, José: "México 68 juventud y revolución". Ed. ERA, México, 3ª edición, 1983, pág. 110-111

destinado a 'aprender los saberes'..., no es otra cosa hoy, que el ejercicio de una conciencia colectiva puesta en movimiento por su propio impulso y por su propia acción autoconsciente. Pero mientras la actividad académica se cifre tan sólo en el 'aprender de los saberes', como la simple transmisión excátedra de maestro a estudiante de un cierto número de conocimientos fijos y apenas enriquecidos de tarde en tarde con algún nuevo dato, este ejercicio de una conciencia colectiva manca, cojeará irremediabilmente sin siquiera quede la menor sobra de conciencia colectiva. No es solamente el hecho de que el estudiante carezca de manera expresa o pueda no tener, en un momento dado, el derecho a impugnar, controvertir y mostrarse inconforme. En ese momento dado la que renuncia a impugnar, la que no controvierte ni se muestra inconforme es la Universidad misma, que ha dejado de tener una conciencia en movimiento, ha petrificado esa conciencia y se ha convertido en una Universidad del silencio. No hay que buscar, pues, las soluciones a esta forma de embrutecimiento de la actividad académica en las universidades, únicamente en la rehabilitación del derecho que el estudiante tiene para controvertir con sus maestros. Este es sólo un aspecto de la cuestión. Lo que aquí se dirime es la Universidad como una conciencia múltiple, móvil y en activo, que sepa asumir todas las problemáticas posibles y salga al encuentro de todas las resultantes posibles, con absoluta convicción respecto a la necesidad de rechazar cualesquiera que sean los dogmas con que se intente deformarla como tal conciencia colectiva".<sup>293</sup>

Para Revueltas, la libertad de cátedra no consiste en que el maestro exponga las diferentes tendencias del pensamiento que su materia ofrece y luego las confronte con su propia doctrina para que, después de este despliegue, el estudiante elija. "El aula no es una tienda de géneros que deba funcionar bajo la divisa de 'lo toma o lo deja'. No; el estudiante no quiere dejar lo que le ofrecen, en rigor no quiere dejar nada. Pero está en la Universidad para tomarlo por sí mismo, por su propia elección y discernimiento libres, y además con todo derecho, sin pagar nada a cambio, pues todavía quiere considerar que el aula no debe ser ninguna clase de tienda ni mercado de nadie".<sup>294</sup>

En este sentido, la autonomía no aparece como concepto administrativo, ni de autodeterminación orgánica, ni de la no ingerencia del Estado en los asuntos internos de la Universidad, que obviamente la Universidad debe resolver sola. Para Revueltas, estas no son sino las expresiones prácticas en que se manifiesta el concepto gnoseológico de autonomía: "La autonomía de la Universidad no puede colocarse al mismo nivel de algún instituto descentralizado que se ocupe de la dirección, administración y funcionamiento de esta o aquella rama industrial o financiera que el gobierno haya puesto en sus manos, y que goza de un cierto grado de independencia. La autonomía universitaria... es la autonomía de la Universidad, de la *Universitas*, o sea, de aquello que por extensión constituye lo universal y que se universaliza a través de cada una de las conquistas de su acción: el pensamiento, herramienta suprema de la tarea universitaria y de la Universidad. La autonomía de la Universidad, constituye una categoría gnoseológica y representa la libertad y extraterritorialidad del pensamiento sin límites de ninguna especie que las contengan".<sup>295</sup>

---

<sup>293</sup> Ibid. pág. 111-112.

<sup>294</sup> Ibid. pág. 112.

<sup>295</sup> Ibidem.

De una u otra forma el engrandecimiento y la búsqueda del saber han sido siempre formas diversas de autogestión cognoscitivas en el ejercicio de conciencias múltiples. Pero la autogestión cesa en el momento en el que estas conciencias múltiples se convierten en la conciencia de un solo individuo. Alguien enseña y alguien asume la enseñanza, pero sin recurso de apelación. En este sentido, Revueltas señala que el docente se ha convertido en el gestor único y los dicentes, inevitablemente, en los gestionados para desempeñar mañana el papel que se les asignará en la defensa y preservación del status social. Así, mediante la frustración del ejercicio de la conciencia colectiva, el gestor asume para sí una conciencia pánica, una universalización de la agnosis, dentro de los términos de un saber mutilado, como si éste fuera el todo, sin contradicciones ni conflictos, de una realidad eterna, inalterable y quieta. Por ello la disposición del conocimiento depende en absoluto de las formas de relación hacia la realidad en que la conciencia se mueva y de la libertad de que dispone su ejercicio, individual y colectivo, dentro del contexto de esa realidad.

"En las relaciones con la realidad de una conciencia crítica y revolucionaria, el conocimiento manejará como su herramienta de trabajo la impugnación radical de todo aquello que amenace o limite el ejercicio individual y colectivo de la libertad de conocer y transformar el status. En las relaciones con la realidad de una conciencia dogmática y conservadora, el conocimiento se mostrará satisfecho con lo que tiene y disfruta, en un status sólido y confortable al que hay que conservar sin modificaciones o con el menor número de modificaciones posible. Cualquier cambio implicará el peligro de que la libertad se desate y el desencadenamiento de la libertad significará la catástrofe y el caos conforme a esta conciencia".<sup>296</sup>

Aquí aborda Revueltas el problema de la conciencia, estableciendo que ésta no se puede definir sino *en acto*, como el estar siendo en el acto de ser, es decir, en tanto que movimiento, que actividad específicos, que la hacen ser del modo que es y no de ningún otro. En esto, Revueltas sigue la crítica que Marx planteó en los *Manuscritos de 1844* sobre la "*Fenomenología del espíritu*" de Hegel donde el de Tréveris define lo que es la conciencia en el siguiente enunciado: *La manera cómo la conciencia es y cómo algo es para ella, es el saber*.

"Como movilidad y transformación, la conciencia siempre está insatisfecha con lo que le proporciona el conocimiento, que transforma lo que conoce (descubre nuevos datos y transparenta lo que se esconde bajo su nueva objetividad) pero también transforma a la conciencia misma y la somete a la angustia del no-saber absoluto, hasta el extremo de que una impotencia dada podría convertirla en una conciencia irreal. Por cuanto a lo externo, por cuanto a su exteriorización, la conciencia está en ella misma y está en *otro*, bajo la forma de religión, sociedad civil, Estado, como conciencia de sí alienada, que ya no se sabe, en esta exteriorización, como conciencia de sí individual y libre. El Estado, la religión, la sociedad civil son la conciencia de sí de *los otros*, acumulada a lo largo del tiempo por el conocimiento histórico. Esta conciencia de sí no sabe de la *conciencia de mí* sino como ella misma se sabe en tanto que religión, Estado, sociedad civil, a los que la conciencia de mí pertenece. La conciencia de mí, entonces, entra en contradicción con el conocimiento de esta conciencia de sí exteriorizada, donde la conciencia de mí, perteneciente a sí misma, es negada como tal y arrebatada de mi pertenencia. Recuperar la conciencia de mi enajenada, consistirá

---

<sup>296</sup> Ibid, pág. 113.

entonces en la puesta en marcha de nuevas formas de conocimiento capaces de negar mi propia negación en la religión, la sociedad civil y el Estado, con lo cual la conciencia de sí enajenada se disipa y desaparece en el reino de la libertad. Se habrá resuelto en este punto la contradicción entre conciencia y conocimiento, pero otras contradicciones habrán de suscitarse por la naturaleza misma de la cosa”.<sup>297</sup> En este sentido la conciencia crítica se refleja como conocimiento científico al añadir un nuevo elemento a la conciencia racional. No se satisface con conocer la realidad, sino que la transforma. El status quo se sabe enajenado en la conciencia propia, pero esta enajenación, en la conciencia *de sí* del status quo se sabe como Estado, sociedad, religión, etc. Para que la crítica del status quo por la conciencia propia resulte en desenajenación de la conciencia, deberá convertirse en la crítica de la conciencia de sí del status quo, esto es, en la *autocrítica* de la conciencia racional genérica ya que sólo la *autocrítica* es la que representa la verdadera libertad. “Donde radica la invencibilidad del adversario (la crítica) es en el hecho de que no se trata de un agente externo al objeto, sino sólo su desdoblamiento (autocrítica) interior, o sea, en el seno de una interioridad más vasta, que a los dos los contiene: El seno de una conciencia general de la que ambos forman parte, pero en la que una, la crítica, está en movimiento y otro, el objeto, se ha detenido en la autosatisfacción de su inquietud, ensimismado y ciego de necesidad. Esto condiciona el hecho de que la crítica no puede ser cualquier crítica, una crítica cualquiera, sino sólo y únicamente aquella que de las armas de la crítica se transforme en crítica de las armas... aquí Marx nos dice que se trata de la *crítica de la crítica* y no de la crítica de sus ‘armas’ o ‘instrumentos’, un silogismo, un sofisma o lo que fuere. Se trata pues de la *autocrítica*, de la crítica como autocrítica, de las armas de la crítica que en su propio devenir interno, unitario uno con el otro, se convierten en crítica de las armas. La conciencia colectiva superior, su modo de ser y su ejercicio, residen, así, en este principio de la crítica de la crítica, de la crítica como autocrítica. Para el concepto de autogestión académica este principio es fundamental”.<sup>298</sup> De ahí parten todos los demás supuestos considerados por Revueltas quien comienza por el de la Universidad: “La Universidad –escribe– es una conciencia colectiva que se autoejerce como tal, sin ningún otro propósito que el saber, el saberse y el ser sabida, lo demás son sus consecuencias, sea su producción material u otra cosa, que constituye un problema aparte. La crítica de la crítica –base sobre la que se sustenta toda conciencia colectiva– de la Universidad es –o debería ser– el movimiento constante de la conciencia a través del despliegue de todas las contradicciones internas y con el mundo exterior (exterior a la conciencia). Contradicciones entre conocimiento y conciencia, entre materialidad inmediata y conciencia, entre lo pragmático y lo gratuito, lo objetivo y lo subjetivo, en fin, todo lo que constituye las integraciones y desintegraciones críticas del conocimiento en el ‘libro abierto’ que decía Galileo de la naturaleza, donde deberá leerse ‘la presencia de la esencia abstracta en la transparencia de su existencia concreta’ (Althusser). Esta lectura (o escritura) capaz de llenar los blancos del texto, los vacíos cognoscitivos que el autor (los autores) no supieron ver, pero que están –estaban– ahí presentes como una pregunta sin respuesta, o a la inversa, para que se les llene con la noción o el concepto faltantes, siempre y cuando, claro está, esto se haga dentro del curso del contexto y no como una operación ecléctica. Esto es la crítica de la crítica, el *por dentro*

---

<sup>297</sup> Ibid. pág. 115.

<sup>298</sup> Ibid. pág. 118.

del desarrollo de la cosa, su autocrítica en suma. En la Universidad, como conciencia colectiva, caben pues todas las actitudes de la conciencia y a cada contexto específico le corresponden, así, específicas formas de conciencia colectiva. La autogestión académica representa y proclama, por ello, una libertad más allá de la libertad de cátedra y una autonomía —una independencia— más allá de la autonomía universitaria. ¿Qué quiere decir esto? Que la autogestión es una autocrítica dirigida en todas las direcciones hacia aquellos puntos en que la crítica se ha inmovilizado entre la necesidad de los cambios y las transformaciones, y no es capaz ni de verlos ni aceptarlos, ya sea en el terreno del conocimiento científico o en el de las relaciones sociales y la estructura de la sociedad. En este último, la relación crítica aparece más diáfana y sencilla por tratarse de una realidad sensible inmediata, en oposición inmediata a la conciencia genérica. La autogestión, ante todo, conduce a la Universidad a este terreno, pues se trata de su primera y más urgente tarea: lo que entonces ocurre es que la Universidad comienza por autotransformarse, por revolucionarse y revolucionar. Ya no quiere ser un almacén donde se depositen los conocimientos, se les clasifique y se les ponga en disponibilidad, como a los viejos militares fuera de servicio, para el uso que quieran hacer de ellos cada una de las nuevas generaciones que aparezcan. Ahora comprende que el movimiento es revolucionario en sí mismo y que no obedece a otro sentido que al de transformar lo que conoce. La Universidad como conciencia autocrítica del proceso histórico, conciencia puesta en marcha por la autogestión, no pretende suplantar los factores objetivos y subjetivos de dicho proceso —hombres, partidos, clases sociales— y hacer sus veces, no. La autogestión lleva al seno de la Universidad el proceso histórico para cuestionarlo teóricamente y promover su crisis interna. Si esta puesta en autocrítica del proceso histórico y social de que se trate es correcta y adecuada a su objeto, es decir, si realmente constituye la autocrítica del hecho, la autogestión se convierte en su protagonista, se hace ella misma parte de esta revolución, no desde fuera, como contemplación universitaria, sino desde dentro, con el surgimiento de fuerzas nuevas situadas ante una nueva problemática”.<sup>299</sup>

#### 4.5.1 La propuesta de Cátedra Autogestionaria.

*“Una escuela con ciertos visos autogestionarios en un contexto de instituciones no autogestionadas, constituye una ‘herejía’ educativa”*

Ezequiel Ander Egg.  
“Hacia una Pedagogía Autogestionaria”

Hasta lo aquí expuesto, damos cuenta de que nos desenvolvemos en medio de un vacío cultural; de una crisis que implica un momento de transformación profunda de las estructuras históricas.

La educación oficial es reflejo de la estructura de poder que rige a la sociedad, en la medida que instrumentaliza la realización de un determinado proyecto político. En una realidad socioeconómica de dependencia y dominación, la educación expresa esta

---

<sup>299</sup> Ibid, pág. 119-120.

situación. Pero hay que advertir –de lo contrario caemos en una interpretación mecanicista- que la educación no sólo es un reflejo de la sociedad: también influye sobre ella.

No existe el “sistema educativo” o la “escuela” en abstracto; en él o en ella se da la presencia de profesores y estudiantes que pueden ser contestatarios del sistema y de la ideología dominante. Admitimos el principio genérico de que la escuela es un aparato reproductor de la clase dominante y de su ideología, pero este principio se relativiza en cada situación concreta, hábita de la existencia de protagonistas bien concretos que operan en el seno del aparato productivo. De ahí que la consideremos a la vez producto y factor de la sociedad. Existe, pues, una vinculación dialéctica entre sociedad y educación (lo que da pie al marco referencial de nuestro análisis) en la que el conocimiento y la educación se tratan como una forma de capital. La poseedora de este capital es la intelectualidad, considerada como clase social separada. Utiliza la ideología socialista para conseguir base de masas entre el proletariado con el propósito de derrocar al capitalismo privado que, una vez eliminado, será sustituido por una nueva clase dominante al no socializar los medios de producción intelectuales. Así, si el proletariado logra abolir toda herencia de propiedad, impondrá igual acceso a la educación y nivelará los ingresos.

En América Latina, el colonialismo cultural es una nota que configura toda la realidad continental. En nuestros países no sólo importamos productos, sino también ciencia, tecnología, cultura y educación. Y con ello, ideas, valores, comportamientos y modelos culturales ajenos a nuestra realidad. Esto no es extraño en un continente hecho “desde fuera” e impregnado y penetrado por “lo exterior”, en consecuencia invertebrado y sin identidad propia. La dominación cultural es pues, uno de los aspectos de la dominación imperialista, tanto más necesaria cuanto mayores son las manifestaciones de ficción jurídica que encubren la realidad de la dependencia.

La búsqueda de nuevos caminos educativos y culturales, se hace desde una situación de dependencia cultural y educativa, expresión parcial de una situación de dependencia mucho más global y totalizadora. Por ello no es extraño que todos los nuevos caminos ensayados hayan sido considerados subversivos. Sustituir las decisiones y las vías autoritarias, mecánicas y burocráticas venidas desde fuera, por decisiones vivas y democráticas que surgen desde dentro, es siempre subvertir lo existente en el seno de cualquier sociedad dependiente y no participativa.

Ante ello, lo que queda es la liberación como correlato a los conceptos de “dominación” y “dependencia” englobando los términos de “ruptura”, “crisis”, “meta”, “proyecto”, camino hacia lo nuevo, horizonte que es motivación para la praxis y reflexión sobre la praxis.

*Sabemos que podemos fracasar en el propósito de transformar a la Universidad, pero al menos habremos conocido la fuente de nuestros errores para remediarlos. Por la Universidad también fluye la dialéctica de la naturaleza: todo está en transición permanente. No quedará duda de la intencionalidad de los cambios, de la búsqueda real por lograr la emancipación mental, del esfuerzo de descolonización pedagógica y del intento de desalienación cultural. Esto es lo substancial. No somos ingenuos. Estamos seguros de no confundir lo deseable con lo posible y realizable.*

Entendemos que la distorsión de la política educativa es que no se pueden lanzar profesionales de manera indiscriminada a un mercado de trabajo que no puede



absorberlos, que no los necesita, o que los necesita a donde esos profesionales no quieren ir. Estamos contra el viejo esquema pedagógico de escuchar-memorizar-repetir-examinarse. Vivimos un proceso de fascistización de la Universidad en el que han tomado el mando los grupos más reaccionarios; en el pleno de la cultura resucitan corrientes ultraderechistas, anacrónicas ayer pero funcionales: ahora para las clases dominantes. Ha emergido una "inteligencia" derechista, modernizante, libre-empresaria y eficientista que necesita los valores tradicionales en cuanto estos cohecionan a la sociedad dependiente y atrasada. "Volvemos a tener 'hombres cultos' por una parte, y el 'vulgo' por la otra... la cultura seguirá enclaustrada; culto será el que tenga refinamiento intelectual, o sea, el que fuere capaz de recitar como un papagayo cultural todos los dioses de la mitología griega, todos los clásicos de la música, o hable sobre las modas intelectuales, o la ópera o el arte abstracto. Esta concepción elitista de la cultura, permitirá ocultar la incultura de los que nada saben 'hacer', de los que nada 'producen', pero gozan de ciertos privilegios por su capacidad de repetir".<sup>300</sup>

En este contexto, el título universitario opera como un fetiche; no tiene ubicación laboral. Hay carreras sin perfil profesional y un conjunto nebuloso de asignaturas yuxtapuestas. Por otro lado, el aumento progresivo de estudiantes que a la vez trabajan (hecho que pone de relieve que la Universidad ya no es la formadora de las élites oligárquicas) no explica por sí mismo ni la deserción, ni el absentimiento. Muchos estudiantes no se sienten profesionales en potencia, sino futuros "parados" con un título debajo del brazo. De ahí les viene una especie de evasión de los estudios en el compromiso político.

La idea o concepto de masificación suele asociarse a la disminución de la calidad; sin embargo, la masificación de la Universidad también contribuye a la regeneración universitaria, no por la masificación en sí misma, sino por la politización que permite.

Es precisamente esta politización la que nos lleva a tomar el término Autogestión como bandera de lucha emancipatoria. La expresión Autogestión Pedagógica apareció por primera vez, según Georges Lapassade, en el Coloquio sobre Pedagogía de Royaumont en 1962<sup>301</sup>. Con esta expresión se pretende la autonomía de gestión, tanto en el aspecto académico y organizativo, como en el financiero y administrativo. Se pretende una pedagogía activa en lugar de la cátedra magistral; la dinámica de participación a nivel de clase, es apenas un aspecto parcial de la participación autogestionada. La cátedra magistral —como expresión de una metodología de la enseñanza— se apoya en el supuesto de que en educación están "los que saben" y "los que ignoran". Los primeros son los "magister" que explican desde lo culto de la cátedra: los otros son los "alumnos" que deben escuchar pasiva, respetuosa y silenciosamente, para recibir en depósito todo cuanto les dicen los que saben. Por el contrario, la pedagogía activa (antecedente de la pedagogía autogestionaria), ligada a la *dinámica de grupos*, es una concepción alternativa de la pedagogía tradicional. Mientras ésta se limita a la simple repetición de contenidos de los libros, la pedagogía activa se preocupa por desarrollar la capacidad de actuar y adquirir aptitudes en relación con lo que se aprende. No se trata de aumentar cuantitativamente los conocimientos, sino de cambiar cualitativamente las conductas y aptitudes.

<sup>300</sup> Ander Egg, Ezequiel; "Hacia una Pedagogía Autogestionaria". Humanitas, Buenos Aires. p. 28-29.

<sup>301</sup> Lapassade, Georges; "La Autogestión Pedagógica". Editorial Granica. p. 1

De acuerdo con Ezequiel Ander Egg, para la realización del proyecto de Cátedra Autogestionaria (o para emprender dicha iniciativa) se debe partir de las siguientes premisas:

1. La autogestión no es una realidad, sino en la medida en que es asumida conjuntamente; la práctica autogestionaria es un "haciéndose" permanente, esto es, un proceso inacabado.
2. En toda realización autogestionaria, jugarlo a "todo o nada" es una simplificación intelectualoide de los que viven en la torre de marfil de sus elucubraciones autogestionarias, confundiendo el objetivo estratégico final con lo que se puede realizar en cada coyuntura; esto es, un proceso flexible.
3. Toda experiencia de autogestión pedagógica, con mayores o menores limitaciones, es válida en sí misma y tiene aún sus efectos sobre el conjunto de la sociedad; por eso afirmar que no existe autogestión pedagógica, sin la existencia de la autogestión social, es otra forma de evasión intelectualoide.
4. En un contexto no autogestionario, ni siquiera democrático, la propuesta autogestionaria es un ensayo con aspiraciones modestas, esto es, un proceso germinal<sup>302</sup>.

Sin perder de vista las siguientes preguntas: ¿Es posible organizar autogestionariamente una cátedra o curso dentro de estructuras no autogestionadas?, y de ser posible, ¿cuáles son sus limitaciones y posibilidades?, ¿es posible alcanzar logros, aunque modestos, efectivos, que ayuden a introducir gérmenes de democratización autogestionaria?, ¿qué significado o enseñanzas pueden extraerse de experiencias autogestionarias en contextos no autogestionarios?, ¿cuáles son los logros y dificultades encontrados?, ¿qué diferencias se encuentran comparando los resultados de la experiencia Cátedra Autogestionada en el contexto de una institución pedagógica que tiende hacia la autogestión en un contexto no autogestionario? En síntesis ¿cuáles son los logros y dificultades experimentados?<sup>303</sup>

E. Ander Egg propone un modo de presentar el proyecto de autogestión a nivel de cátedra o curso. El esquema general de su presentación lo resume en los siguientes cinco puntos:

**Punto 1. La Educación Liberadora como marco referencial de la Pedagogía Autogestionaria.** Para Ander Egg toda práctica de pedagogía autogestionaria esta enmarcada dentro de la propuesta latinoamericana de educación liberadora, cuyo fundamento lo encuentra en Paulo Freire pues en él ve una pedagogía "entrañablemente latinoamericana".

"La educación liberadora supone una reforma pedagógica en muchos aspectos, entre otros, en lo que hace la estructura organizacional. Las formulaciones autogestionarias dan respuesta a esos aspectos de la teoría de la educación liberadora.

---

<sup>302</sup> Ander Egg, E. op. cit. p.42.

<sup>303</sup> Ibid. p. 43.

en la medida en que se pretende que lo organizacional y lo institucional, sean expresión de los principios y el estilo de la educación liberadora.<sup>304</sup>

Aquí es oportuno presentar y analizar la distinción de Freire entre educación tradicional –que él denominó “concepción bancaria de la educación”- y la concepción liberadora:

- I) *Concepción Bancaria de la Educación.* a) El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado. b) El educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado. c) El educador es quien habla, el educando es quien escucha. d) El educador prescribe, el educando sigue la prescripción. e) El educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de depósito. f) El educador es siempre quien sabe; el educando quien no sabe. g) El educador es el sujeto del proceso; el educando su objeto.
- II) *Concepción Liberadora.* a) No más un educador educando. b) No más un educando del educador. c) Sino un educador-educando con un educando-educador. Lo cual quiere decir que nadie educa a nadie, que nadie se educa sólo y que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo<sup>305</sup>.

De lo que se habla es, pues, de una *educación humanizante* puesta al servicio del hombre motivándole a ser el agente de su propia transformación a fin de que efectúe el tránsito hacia una conciencia crítica para transformar la realidad basándose en el diálogo educador-educando. Se encuentra, de esta manera, que la concientización presupone la acción de reflexión y la praxis.

## **Punto 2. Las actitudes básicas que exige una praxis pedagógica autogestionaria.**

La primera de estas actitudes, en la experiencia de Ander Egg, se refiere a la *Actitud Dialógica* en la cual, el diálogo constituye una comunicación horizontal y entre iguales. No habrá pues relaciones verticales y autoritarias, ni las barreras de formalidades propias de sistemas educativos anquilosados y esclerotizados.

“En cuanto a los aspectos prácticos de la actitud dialógica, se insisten dos exigencias: a) Capacidad de escuchar al otro antes de responder, de discutir antes de juzgar. b) Capacidad de ponerse en cuestión y rectificar las propias posiciones o puntos de vista, cuando el otro u otros demuestran la insuficiencia de los propios planteamientos.

Siguiendo a Freire se concluye que la autosuficiencia es incompatible con el diálogo.<sup>306</sup>

Otra de las actitudes se refiere a la *apertura frente la verdad*, esto es, al entendimiento de que nadie posee la verdad absoluta y de que hay que aprender *de* y *con* los otros. “Los ‘propietarios de la verdad’ son necios en su seguridad pues tienen la desgracia de ignorar la duda.<sup>307</sup> Debe ejercitarse, por lo tanto, la capacidad de autocriticarse o de ponerse en cuestión; debe de haber un esfuerzo por el

---

<sup>304</sup> Ibid. p. 45.

<sup>305</sup> Ibid. p. 47.

<sup>306</sup> Ibid. p. 48-49.

<sup>307</sup> Ibid. p. 49.

desvelamiento de la verdad sin existir ningún tipo de imposición de los propios puntos de vista. Ningún hombre puede captar la verdad total, por lo que no tiene derecho moral a imponer a los demás su interpretación particular de la verdad, pero tiene el derecho y el deber de vivir según sus propias ideas y de oponerse a todo lo que le parezca incorrecto o falso en las ideas ajenas.

**Punto 3. Modalidad operativa.** Esta se expresa en la búsqueda conjunta, la puesta en común y la corresponsabilidad colectiva en el funcionamiento del curso. Los dos primeros aspectos hacen referencia tanto a la redefinición de la relación docente-alumno como a los roles de los docentes y alumnos eliminando las denominaciones "profesor" y "alumno". El tercer aspecto, de acuerdo con Ander Egg, supone una serie de cuestiones concretas para la organización y conducción del curso:

"Todos los aspectos que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje (relación profesor-alumno, alumno-alumno, normas de trabajo, nivel de producción y de exigencia, empleo del tiempo, controles y sistemas de evaluación) se establecen conjuntamente, dentro de los marcos que permiten las reglamentaciones de la Universidad.

El responsable del curso —el profesor— deviene un 'asistente' o 'consultor' en un doble sentido: a) Como 'asistente técnico' en cuanto se supone que tiene un mayor conocimiento de la disciplina que constituye el curso, y para lo cual pone a disposición sus conocimientos en relación a contenidos, bibliografía, métodos, organización, etc.; es el responsable de dar las clases interpretativas de la asignatura y animar el curso. b) Como 'asistente' que participa aprendiendo como un educando más, y aprende de lo que los mismos alumnos aportan en el diálogo y búsqueda conjunta."<sup>308</sup>

**Punto 4. Los objetivos de la Educación en general.** Siguiendo las formulaciones de la UNESCO, Ander Egg considera que la educación moderna se apoya y articula sobre tres grandes pivotes:

- a) *Aprender a ser:* El modo principal en que esto se expresa es en el desarrollo de la personalidad asumiendo una concepción del mundo y actuando en consonancia con ella. Las personas involucradas en el acto educativo deben asumirse como sujetos libres capaces de autodeterminación respetando lo que en el otro sea diferente aunque esto suponga una madurez que los esquemas rígidos y dogmáticos en que nos han formado no entiendan en lo más mínimo.
- b) *Aprender a aprender:* Esto se refleja en una modalidad pedagógica en la que todos participan activamente y cada participante es responsable de su formación. Consiste en tener los instrumentos para apropiarse del saber que constituye parte del acervo de la humanidad.
- c) *Aprender a hacer:* No sólo se trata de conocer por conocer, sino de conocer por transformar la realidad. Hay que partir de los problemas que se confrontan

---

<sup>308</sup> Ibid. p. 51.

en la realidad, la búsqueda de su solución se resolverá en una marcha hacia la acción realizándose un aprendizaje del saber hacer.

**Punto 5. La Pedagogía Autogestionaria como posibilidad de realizar esos objetivos; sus objetivos específicos.** "La organización autogestionaria de la educación permite realizar de una manera más profunda y eficaz los tres postulados antes explicitados: Aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer. En otras palabras, en un marco pedagógico autogestionario el proceso de aprendizaje se realiza en un contexto que favorece la maduración personal, la capacidad de autoafirmación y la posibilidad de aplicar los conocimientos."<sup>309</sup>

Lo anterior nos indica que para la pedagogía autogestionaria, el aprendizaje es un proceso que alcanza sus objetivos en la medida en que existe una implicación personal, tanto en los aspectos emocionales como en los cognitivos. "El alumno no es platea sino actor y el profesor no es magister-autoridad, sino animador-participante... la persona que se educa en un ambiente participativo muy difícilmente será apropiada-expropiada en su derecho de participar y decidir a todos los niveles de la existencia. El aprendizaje realizado en el marco de este modelo, crea hábitos para tender naturalmente a la formación permanente a todo lo largo de la existencia, porque desata un proceso recurrente de autoformación."<sup>310</sup> La pedagogía autogestionaria logra una mayor preparación para el desarrollo del espíritu de solidaridad creativo, una especie de pre-anuncio de una nueva sociedad y de un nuevo hombre.

"La autogestión pedagógica exige un esfuerzo constante para preparar las intervenciones (lecturas, búsqueda de bibliografía, reflexión, estudio, investigación, creación, etc.) y esto rompe con el hábito de limitarse a recibir, aunque sea activamente. El modelo pedagógico tradicional ha internalizado ciertos hábitos y actitudes de dependencia del alumno respecto al profesor, de ahí que el tránsito a otro modelo pedagógico –no en la aceptación intelectual, sino en la realización concreta- no se logra con la sola aceptación de una propuesta de organización autogestionaria."<sup>311</sup>

Sin embargo, según Ander Egg, cuando una experiencia autogestionaria a nivel de cátedra (con todas sus limitaciones) va realizándose efectivamente, esa práctica se hace de hecho contestataria de la institución: "La cátedra autogestionada dentro de un centro de formación profesional (Escuela, Instituto, Facultad) se transforma en una contra-institución, o en elemento contestatario aunque ese no sea el propósito explícito... se pone en evidencia que la autogestión exige una realización global no sectorializada, aunque toda experiencia participatoria es válida en cuanto ayuda al proceso de maduración para que la autogestión un día pueda ser realidad."<sup>312</sup>

Por otra parte, la conclusión general de las experiencias educativas de Ander Egg, muestran que la praxis pedagógica autogestionaria tiene ciertas características fundamentales que le otorgan un perfil propio deducido de las prácticas realizadas, a saber:

---

<sup>309</sup> Ibid. p. 53.

<sup>310</sup> Ibid. p. 54.

<sup>311</sup> Ibid. p. 56.

<sup>312</sup> Ibid. p. 57.

- Crea un clima de libertad y favorece la comunicación.
- Facilita el diálogo y la confrontación de experiencias; se aprende a escuchar opiniones distintas de las propias y discutir sin imponer el propio punto de vista; enseña a expresarse, a exponer y defender los propios puntos de vista apoyados en razonamientos y con total respeto a otras perspectivas.
- No da recetas, ni soluciones simplistas, sino que enseña a plantear problemas para la búsqueda conjunta de soluciones, con un marcado carácter anti-dogmático.
- Se aborda la realidad de una manera global procurando integrar problemas y cuestiones parciales en una totalidad.
- Fomenta el desarrollo de la personalidad y ayuda a adquirir y desarrollar la conciencia crítica.
- Proporciona datos sobre la realidad, al mismo tiempo que se procura un esfuerzo de desmitologización y desmitificación de la misma.
- Hace comprender –y actuar en consonancia con ello- que los problemas no se resuelven en el mundo de las ideas o de la teoría, sino desde la praxis.
- Da mayor importancia al hábito de pensar por sí mismo, que al estudiar lo pensado por otros; y lo que se estudia hay que pensarlo; y esto porque se prefiere la reflexión a la memoria, la creatividad al orden; no se quiere obediencia sino iniciativa.
- Aporta una formación más profunda que los sistemas tradicionales; si bien adquiere el saber de una manera menos estructurada quizás con menos 'saber acumulado', se alcanza mayor nivel de 'saber asimilado'.
- Desarrolla la iniciativa, la responsabilidad, la capacidad creativa y la autocrítica.
- Junto a los conocimientos que proporciona, procura un cambio vital, que es mucho más que un cambio de actitudes.
- Supera las dicotomías ciencia-vida, hombre-naturaleza, cuerpo-alma, ciencia-sociedad, teoría-práctica, profesional-pueblo, que subyacen en la pedagogía tradicional y que llevan a vivir la cultura como privilegio o canal de ascenso y diferenciación social.<sup>313</sup>

Se entiende que estos logros no son exclusivos de la pedagogía autogestionaria, pero queda en evidencia el hecho de que con esta modalidad pedagógica se logra una situación más favorable para alcanzarlos.

La pedagogía autogestionaria da respuesta a las nuevas exigencias educativas dentro de una sociedad cuya juventud se encuentra en cierto modo más emancipada. "Maltratada, aporreada, congelada, quemada, yugulada, destrozada y enterrada, estos intentos de educación liberadora y participatoria, como todo aquello que es un avance hacia una mayor calidad de vida del hombre, sólo pueden ser propuestos."<sup>314</sup>

---

<sup>313</sup> Ibid. p. 107-108.

<sup>314</sup> Ibid. p. 109.

#### 4.5.1.1 Lineamientos Generales de Organización Autogestionaria de un Centro de Enseñanza.

El primer problema que en la experiencia de Ander Egg se pone en evidencia, es que no basta tener el propósito de organizarse autogestionariamente, hay que organizarse autogestionariamente.

Es decir, los procedimientos y medios para llegar a la autogestión, deben ser autogestionarios. "Un principio autogestionario fundamental es que la autogestión no se hace de arriba hacia abajo sino todo lo contrario, nace y se desarrolla desde la base hacia la cúspide. Hacer un estatuto que establezca el modo de funcionamiento autogestionario de un centro de enseñanza, es parirlo no autogestionario, aún cuando se lo denomine con esa palabra."<sup>315</sup>

Se entiende, no obstante, que ningún proyecto autogestionario nace de la nada. Las experiencias acumuladas deben servir como pautas, no como normas preestablecidas a las que hay que seguir indefectiblemente. "La autogestión no es hacerlo todo desde cero y desde la base; ello no basta, es una actitud poco seria y de algún modo es actuar como si el mundo comenzase con uno. *El problema que siempre enfrentará la autogestión, es el de conciliar el máximo de democracia con el máximo de eficacia: sin democracia y sin participación activa de todos los implicados no hay autogestión, sin eficacia no se alcanza ningún objetivo ni meta pedagógica, y tarde o temprano cunde la decepción.*"<sup>316</sup>

Nada, dice Ander Egg, se hace de una vez para siempre, mucho menos la autogestión. "Un proceso profundo de cambio educativo, como implica una pedagogía autogestionaria, exige una maduración en el tiempo. *No sólo hay que cambiar las estructuras organizacionales, sino también las estructuras mentales, de ordinario más rígidas y más difíciles de transformar.*"<sup>317</sup>

Así pues, el esbozo de organización autogestionaria aquí propuesto, es válido en tanto que punto referencial, y no como lo que debería aplicarse a cada caso concreto. Cada centro de enseñanza tiene sus particulares especificidades y cada uno de los miembros de la comunidad debe decidir acerca de su organización, escogiendo su propio proyecto dentro de los diferentes matices que pueda ofrecer una organización en búsqueda de la participación protagónica de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El esquema organizacional propuesto por Ander Egg no es un modelo a seguir, es una forma de organización que en las actuales circunstancias expresa bastante adecuadamente la organización autogestionaria de un centro de enseñanza, dentro del contexto de una sociedad global no autogestionaria.

**Por otra parte, se deben tener en cuenta las orientaciones de un verdadero Plan Nacional, especialmente en lo concerniente a la educación, y más en particular lo que corresponde al nivel y al tipo de carrera que se enseña concretamente, con el fin de evitar que cada uno de ellos se constituya en una especie de "ghetto pedagógico" que prescinda de las demandas y exigencias de la sociedad en su conjunto.**

---

<sup>315</sup> Ibid. p. 113.

<sup>316</sup> Ibid. p. 114.

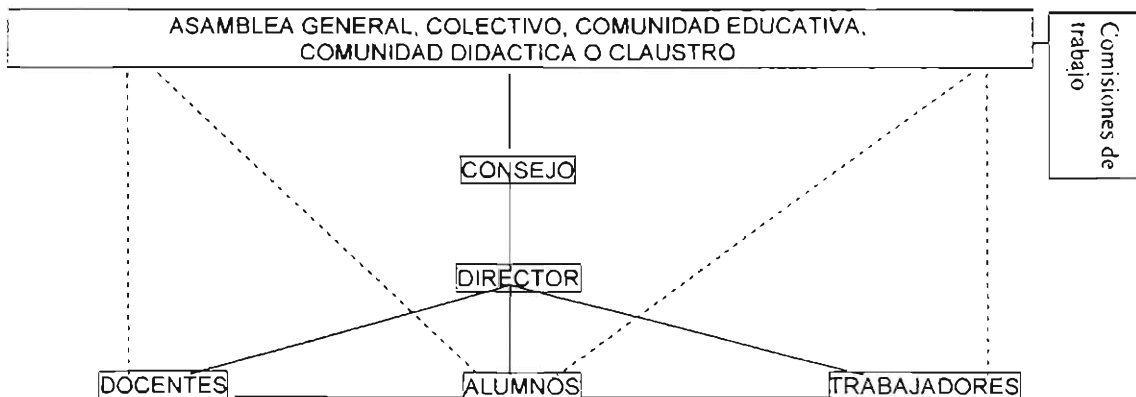
<sup>317</sup> Idem.

Para Ander Egg, todo proyecto educativo –a nivel de centro de enseñanza– comporta dos aspectos diferentes pero complementarios: 1) La estructuración y organización de la Escuela o Facultad y 2) El proyecto académico. Ambos aspectos deben ser coherentes, compatibles y articulados; uno es el marco institucional, el otro indica los medios y las formas de actuar dentro de ese marco, teniendo en cuenta las finalidades de la educación y los objetivos más específicos del nivel (universitario, enseñanza profesional, educación media y básica) y de la carrera en concreto de que se trate. "La educación presupone un modelo de hombre y un modelo de sociedad que no influyen sólo en el modelo pedagógico, sino en la totalidad de la vida social, política económica y cultural. Por eso hemos indicado que un proyecto pedagógico es siempre un aspecto de un proyecto político global."<sup>318</sup>

#### 4.5.1.2 Esbozo de Estructuración y Organización Autogestionaria de una Facultad o Escuela Universitaria.

El esbozo presentado por Ander Egg puede servir como punto de partida de un trabajo de elaboración colectiva, que ayude a ordenar y sistematizar los distintos aportes que vayan realizando los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Según Ander Egg, toda organización autogestionaria comprende los siguientes órganos principales: 1) Asamblea General, 2) Consejo, 3) Dirección. A ello se agregan las comisiones técnicas y los consejos que se establecen a diferentes niveles y de acuerdo a las necesidades específicas y peculiares de cada institución, estructuradas conforme al principio de delegación.



<sup>318</sup> Ibid. p. 116.



## **Asamblea General, Colectivo, Comunidad Didáctica o Claustro.**

Con estas denominaciones podría designarse la totalidad de los integrantes del Centro Educativo: docentes, estudiantes y trabajadores que forman parte de la Facultad o Escuela. Este nivel constituye el órgano máximo de gobierno (decisorio y legislativo) en cuanto que de él emanan la autoridad y el poder para alcanzar los objetivos propios del centro.

Ander Egg propone para la Asamblea General las siguientes funciones generales:

- 1) Definir los objetivos generales y la línea pedagógica del centro de enseñanza.
- 2) Aprobar la estructuración académica de la Facultad o Escuela y su proyecto académico.
- 3) Elegir y revocar los mandatos y cargos de los miembros del Consejo y del Decano o Director. (Si la elección de los miembros del Consejo se hace por estamentos, sólo tiene poder de revocación).
- 4) Crear las comisiones de trabajo o comisiones asesoras permanentes o temporales con el fin de realizar estudios o tareas específicas que le asigne la Asamblea General.
- 5) Aprobar los reglamentos internos del Centro de Enseñanza y todas las cuestiones que afecten a su funcionamiento.
- 6) Vigilar la marcha del centro de enseñanza en lo que hace al cumplimiento de los objetivos fijados.
- 7) Aprobar el presupuesto general de gastos y los proyectos de actuación económica.

Todos los miembros de la Asamblea General son electores y pueden ser candidatos a los puestos de gestión del Centro de Enseñanza. "Una Asamblea o comunidad educativa no debe caer en el error de querer resolverlo todo instrumentando un 'democratismo' paralizador. Una Asamblea no debe reunirse con mucha frecuencia, porque se cae en la enfermedad pseudoparticipativa de la 'asambleitis' que es un modo de evadirse de las actividades y tareas concretas que hay que realizar cotidianamente para hacer funcionar un centro educativo."<sup>319</sup>

### **Consejo.**

Constituye un órgano colegiado con funciones ejecutivas, consultivas y asesoras, en donde se expresa el cogobierno de profesores, estudiantes y trabajadores (también podrían participar los egresados) en todo lo que afecta a la dinámica pedagógica de la Facultad o Escuela.

En cuanto a su forma de elección, una de ellas es la elección por parte de la Asamblea General y otra la que se hace en cada uno de los estamentos designando a sus representantes. La experiencia de Ander Egg muestra que esta última alternativa es la más adecuada.

---

<sup>319</sup> Ibid. p. 119

Para la conformación del Consejo debe seguirse el principio autogestionario de la *rotación laboral*, para que en cada uno de los puestos se atienda a una renovación permanente de sus miembros quienes, por otro lado, serán susceptibles de revocación en sus funciones si así fuese necesario.

En lo particular consideramos que la distribución por estamentos no necesariamente debe ser por partes iguales: *habrá más representantes de los alumnos que de los trabajadores, y de éstos que de los profesores.*

Para Ander Egg, desde el punto de vista funcional, el Consejo tiene las siguientes tareas más relevantes:

- 1) Planificar las actividades, fijando cursos de acción orientados al logro de los objetivos establecidos en la Asamblea General.
- 2) Organizar las actividades adaptando los recursos humanos y materiales al plan.
- 3) Controlar y supervisar el conjunto de actividades establecidas en el plan.
- 4) Corregir el plan adaptándolo a las nuevas situaciones y circunstancias.
- 5) Asegurar la ejecución y realización de los acuerdos generales establecidos por la Asamblea.
- 6) Contratar personal o promover despidos o ceses en caso de ser necesarios.
- 7) Asignar y distribuir trabajos y tareas.
- 8) Establecer las normas de disciplina interna: horarios, distribución de actividades, etc.
- 9) Constituir un órgano disciplinario.
- 10) Elaborar el presupuesto que pone a consideración de la Asamblea.
- 11) Convocar a la Asamblea General.
- 12) Decidir acerca de la realización de cursos, seminarios, conferencias o cualquier tipo de actividad no habitual, que haya sido propuesta por cualquiera de los estamentos.

“El Consejo, en cuanto órgano colegiado, sólo da cuenta de sus actos ante la Asamblea General, pero cada uno de sus miembros en particular es responsable ante el estamento que representa con mandato imperativo.”<sup>320</sup>

Los representantes de los alumnos, trabajadores, profesores y eventualmente egresados, cuidarán de tener informados a sus representados de las cuestiones tratadas en el Consejo, ávida cuenta de que no actúan por sí, sino bajo el imperativo del estamento o Asamblea.

### **Decano o Director**

Su función principal es la de traducir en actuaciones cotidianas, la política y los objetivos generales propuestos por la Asamblea y la planificación de actividades realizadas por el Consejo. Le corresponde la dirección, coordinación y supervisión de la vida del Centro de Enseñanza en todo cuanto afecta intrínseca o extrínsecamente a la

---

<sup>320</sup> Ibid. p. 120.

dinámica pedagógica y administrativa del mismo. Es el ejecutor de las decisiones del Consejo, del que recibe mandato y apoyo de co-responsabilidad.

### **Comisiones de trabajo**

Son creadas por delegación de la Asamblea o del Consejo. Están formadas por grupos de profesores, alumnos y trabajadores. No tienen poder decisorio ni ejecutivo; su misión es estudiar los problemas específicos que se les haya asignado y redactar documentos, hacer propuestas o dictaminar sobre determinadas cuestiones de tipo académico, pedagógico, administrativo o financiero.

### **Consejos por curso o Departamento**

Estos son integrados por delegados de curso y su función específica comporta las siguientes tareas principales:

- 1) Coordinar las actividades docentes de los profesores del área con el propósito de realizar un trabajo cooperativo que permita integrar y armonizar los contenidos de las asignaturas y actividades afines.
- 2) Programar y coordinar las investigaciones dentro del Departamento y en relación a los otros departamentos.
- 3) Revisar el contenido de las diferentes asignaturas integradas en el departamento con el fin de que su orientación sea adecuada a las exigencias de formación propias de la carrera.
- 4) Facilitar la articulación entre teoría y práctica propias de la carrera.
- 5) Evaluar el desarrollo de las actividades educativas con la participación de todos los miembros del Departamento.<sup>321</sup>

Así pues, para el funcionamiento autogestionario de una Escuela o Facultad, es necesario que el "Proyecto Académico" sea acorde a unos principios de una pedagogía autogestionaria. "¿De qué serviría —se pregunta Ander Egg— una organización autogestionaria si las estrategias docentes, esto es, los métodos y procedimientos de la enseñanza son incoherentes con los principios autogestionarios?, de nada vale tampoco una organización autogestionaria con sistemas de evaluación autoritarios"<sup>322</sup>.

Por otro lado, resulta muy difícil presentar aquí un "Proyecto Académico" que reúna los requisitos de una propuesta autogestionaria, sin embargo, podemos indicar los aspectos mínimos que ese proyecto debe explicitar atendiendo a las experiencias pedagógicas de Ander Egg:

---

<sup>321</sup> Ibid. p. 122-123.

<sup>322</sup> Ibid. p. 123-124.

- Finalidad de la educación.
- Objetivos de la educación universitaria.
- Objetivos de la Facultad o Escuela en concreto.
- Objetivos por cursos o ciclos.
- Plan de estudios.
- Contenidos de las asignaturas.
- Metodología y procedimientos de la enseñanza.
- Sistema de evaluación.
- Sistema de prácticas.<sup>323</sup>

Entendemos que una reforma no consiste en simples cambios aislados, como podrían ser modificaciones en los contenidos de los programas o cambios en el plan de estudios; el remplazo de unos textos de enseñanza o la promulgación de nuevas disposiciones legales sobre educación. Una verdadera reforma educativa implica cambios globales y radicales, abarca la totalidad del sistema en sus diferentes manifestaciones y dimensiones.

Aunque las reformas aisladas no resuelvan los problemas de fondo, pueden constituir los correctivos o avances que en ciertas circunstancias es posible introducir.

“Toda reforma educativa –escribe Ander Egg- es primordialmente una tarea política, con un fin político, y secundariamente una cuestión pedagógica... es un aspecto, un capítulo particular de un proyecto o modelo nacional. La autogestión pedagógica sólo puede tener su plena realización dentro de una sociedad autogestionaria. Sin embargo, toda experiencia pedagógica autogestionaria desata potencialidades en vista del proyecto de una nueva sociedad, pero al mismo tiempo produce reacciones por su carácter contestatario... es necesario tener en cuenta los condicionamientos y limitaciones políticas, tanto para no caer en excesivas expectativas, como para llevar a cabo una estrategia adecuada a esas circunstancias... Ciertas coyunturas facilitan que algunas formulaciones pedagógicas constituyan una avanzada, transformándose en un verdadero factor de cambio; en otras, los condicionamientos políticos dejan escasas zonas intersticiales para que un proyecto educacional liberador, pueda dar frutos efectivos. El sistema educacional es una subestructura dentro de un sistema global; está condicionado por éste, pero en determinadas circunstancias tiene un margen de posibilidades que le permite anticipar ciertos cambios en la sociedad global... desde esa mirada prospectiva, la Autogestión Pedagógica se nos parece como un camino hacia el futuro que hoy ya tiene su hora.”<sup>324</sup>

---

<sup>323</sup> Ibid. p. 124

<sup>324</sup> Ibid. p. 125-126.

## CONCLUSIONES

*"Desde que el universo establecido del discurso es el de un mundo sin libertad, el pensamiento dialéctico es necesariamente destructivo, y cualquier liberación que pueda traer es liberación en pensamiento, en teoría. Sin embargo, el divorcio del pensamiento y acción, de teoría y práctica es en si mismo parte de un mundo sin libertad. Ningún pensamiento y ninguna teoría pueden deshacer esto, pero la teoría puede ayudar a preparar el terreno para su posible reunión, y la habilidad del pensamiento para desarrollar una lógica y un lenguaje de contradicción es un prerrequisito para ésta tarea."*

H. Marcuse  
"Razón y Revolución"

La escuela y la Universidad en general, así como la Facultad de Economía de la UNAM en lo particular, se presentan como organismos con funciones económicas y educativas bien definidas, a saber, la de formar recursos humanos para la actividad económica, la de asegurar la transmisión del patrimonio cultural y la de desarrollar las capacidades individuales adecuadas para la integración social dentro del modo capitalista de producción, distribución y consumo de conocimientos.

Esta concepción de la acción de las instituciones educativas se encuentra además supeditada a los marcos jurídicos y "legales" que determinan las finalidades de estas instituciones y, también, vale decirlo, en los análisis de los investigadores, maestros y estudiantes universitarios.

Ello se acompaña de representaciones de los usos de la escuela, de los instrumentos utilizados por ésta para cumplir sus funciones, de las relaciones existentes en el interior de la escuela, de las vinculaciones que mantienen las instituciones educativas con el medio social y del modo como estas vinculaciones se mantienen; de la práctica pedagógica que viene a reforzar y complementar las representaciones de las funciones de la escuela.

El principal contenido valorativo de las funciones de la escuela y de la práctica pedagógica es la objetividad y universalidad del sistema. La objetividad científica y universalidad son la garantía de la "igualdad" frente al sistema capitalista y deben hacerse realidad en todas las prácticas del ámbito escolar.

El sistema escolar asegura (en apariencia), para todos aquellos que están en contacto con él, un tratamiento semejante e "igualdad de oportunidades". Igualdad manifestada en un programa único para todos los alumnos, en la objetividad con que deben ser evaluados los comportamientos y la adquisición de conocimientos, en la correspondencia entre el nivel alcanzado en el sistema escolar y la responsabilidad social y status económico, en la posibilidad hipotética para todos los individuos de progresar en el sistema escolar independientemente de su origen de clase o grupo, en la preocupación de otorgar una base científica a las técnicas pedagógicas, en la modernización de los programas de estudio, facilitando así la comprensión e incorporación en el mundo contemporáneo.

Aparece, sin duda, como positivo que todas las personas puedan apropiarse de la "cultura", que existen referencias claras de qué es lo que

exactamente hay que conocer, que la adquisición de la cultura sea dosificada y especificada de acuerdo con capacidades, gustos e intereses de los usuarios del sistema escolar. El mérito mayor de un sistema escolar con tales características es que las diferencias de clase están minimizadas frente a él ya que el sistema está "abierto a todos", sus contenidos son universales y los obstáculos a la incorporación y permanencia son conocidos: incapacidades personales o dificultades económicas, problemas no imputables a la escuela. Otro mérito de la igualdad y homogeneidad del sistema es que no queda lugar en él para ninguna forma de subjetivismo o indoctrinación a la cual están siempre expuestos la enseñanza y el aprendizaje.

Así, toda política cultural tiene como referencia los organismos establecidos. Su acción está encaminada a preparar a los alumnos e indirectamente a sus hijos para la integración al sistema escolar de educación capitalista.

La preocupación por el desarrollo y la posibilidad de desempeñar ahí un papel importante, aumentan el prestigio de la educación. La complejidad creciente de la técnica que impone la industrialización acelerada (más acuciante para los países llamados subdesarrollados como el nuestro) encuentra una respuesta en la especialización progresiva de la enseñanza y en la planificación de los recursos humanos de *alta competitividad y excelencia* que contribuyan a racionalizar la gestión educativa. "Para elevar la calidad de la enseñanza universitaria conviene reflexionar sobre la naturaleza específica de la institución universitaria. No existen incentivos financieros directos para la excelencia. El producto obtenido no es una unidad acabada, sino que expresa un valor acumulado que se sigue transformando. *La meta no es crecer ni ganar mercado, sino lograr la excelencia. No se persigue lucro, sino cultura, educación y conocimiento de la ciencia. No se busca productividad para reducir costos y ganar más, sino mejorar las ideas, la búsqueda de la verdad y un pensamiento profundo sobre lo que se es, cómo se puede vivir mejor y qué clase de mundo se quiere construir.* El verdadero reto, en la búsqueda de la excelencia, es dar aliento y generar entusiasmo en torno a un conjunto de valores que permitan una sociedad cada vez más democrática y verdaderamente libre."<sup>325</sup>

Por otra parte, un sistema de educación diversificado autoriza casi cualquier opción tecnológica, dado que la utilización de la más sofisticada maquinaria no encontrará obstáculos en la carencia de personas calificadas que las utilicen. La educación recibe así un carácter pragmático cuyas ventajas son evidentes para los individuos. La formación escolar y universitaria se recibe en referencia al medio social, cuya dependencia del aparato productivo es manifiesta, y asegura para los egresados de la universidad un lugar concreto donde aplicar y desarrollar la calificación recibida.

Pero no sólo se produce una integración al aparato productivo y a la sociedad, sino que esa integración es activa al recibir las personas las competencias necesarias para un correcto desempeño, es decir, no se trata de

---

<sup>325</sup> Medina López, Juan Manuel; "La Importancia de las Estrategias docentes en la calidad de la enseñanza de la Economía en la Universidad Autónoma de Baja California". ANUIES, 2001, pág. 5.

una integración formal porque los individuos al egresar deben tener una calificación a la que los ha conducido la especialización del sistema.

Sería impensable, en esta representación, una sociedad sin escuela como una sin leyes. Las consideraciones que justifican el papel nuclear de la escuela sobre todo son la división del trabajo, que exige diferentes niveles de calificación que van del peón al técnico y del trabajador que emplea solamente su fuerza física hasta el dirigente cuyo trabajo consiste en manipular la información para tomar decisiones y, por otro lado, la complejidad de los grados del saber y la maduración intelectual de los alumnos, estableciéndose así una correspondencia entre las dificultades del aprendizaje, los grados de la carrera y el periodo denominado *edad escolar*, que es el periodo destinado a adquirir conocimiento para el posterior desempeño en la sociedad.

La eliminación se transforma en selección necesaria para el correcto funcionamiento de la institución y la inclusión de ésta en la sociedad capitalista. La representación del sistema escolar en referencia a la división del trabajo permite explicar fácilmente la selección-eliminación por las aptitudes personales o factores de desigualdad social y económica, es decir, debida a causas "exteriores" a la escuela, que no cuestionan en definitiva a la institución y que puedan ser superadas con mayor o menor dificultad por medidas tales como el perfeccionamiento de *técnicas pedagógicas* o por medidas financieras de carácter presupuestal para lograr una mayor "democratización" (becas, construcción de escuelas, mayor cantidad de profesores, remodelación de las instalaciones, etc.).

En este orden de ideas, pensamos que la crítica es un instrumento eficaz para reformar y corregir aquello que impide o dificulta la acción de las instituciones educativas. Las críticas que se hacen al sistema escolar se producen cuando éste realiza deficientemente sus funciones, cuando no produce recursos humanos en calidad o cantidad adecuada, cuando la igualdad frente al sistema está dañada, cuando las técnicas pedagógicas se revelan ineficientes o cuando los contenidos de la enseñanza son superados por los avances de la ciencia. La crítica y las luchas internas así como las presiones externas tienen por objeto poner en evidencia al sistema.

Así, la modernización de la universidad se manifiesta por la tendencia a la diversificación y a la especialización progresiva y creciente, la democratización formal de la gestión universitaria, algunos intentos de planificación universitaria para adecuar la oferta de su producción a la demanda del sistema económico, la supresión y algunas prerrogativas de los catedráticos, la organización en departamentos, la creación de cursos de postgrado, el desarrollo de la investigación, etc. La modernización de la escuela se percibe en la puesta al día de los contenidos de enseñanza de acuerdo con los progresos de la ciencia, la moda o los intereses de la clase dominante, la intención de introducir métodos experimentales en el aprendizaje, el entrenamiento permanente de los instructores, la implantación de diferentes modos de promoción y calificación, etc.

Clarificar la representación ideológica de la escuela implica reconocer los elementos mistificadores de ella y revelar su papel real en la sociedad capitalista y su efectividad como instrumento para la construcción del socialismo o de, por lo menos, una sociedad menos injusta. Esa ha sido nuestra intención en este trabajo de tesis.

La representación ideológica de la escuela oculta su realidad y la realidad de sus contradicciones. En el sistema escolar, en la práctica pedagógica, en los contenidos de la enseñanza, en los fines mismos de la escuela existe, de manera subyacente, una determinación de clase que no se va a destruir por la mera superación de las deficiencias advertidas o por el perfeccionamiento de su funcionamiento, ni tampoco por la toma del poder de dirección de las instituciones escolares o universitarias. Para cambiar la Universidad deben cambiar también las personas y para que esto ocurra deben cambiar a su vez las relaciones sociales de producción, de humanos, ideas y capacidades.

La contradicción de democratizar la enseñanza en el sentido de permitir el acceso y la permanencia en el sistema escolar a toda la población y la imposibilidad real de otorgarlo en escala masiva se manifiesta en un nivel técnico y uno político. La tecnología educativa en el actual sistema de educación lo hace un servicio caro, cuya extensión masiva significa asignaciones de recursos que superan en mucho las disponibilidades presupuestales (según las autoridades estatales). Servicio tanto más caro cuanto que los costos de la educación no se reducen a sus puestos directos representados en profesores, edificios y material, sino también a toda una política complementaria de "bienestar social" indispensable para incorporar masivamente a la población en edad escolar al sistema de educación o bien de restringir la entrada.

Es un hecho que las labores intelectuales y directivas ocupan una situación estratégica en la escala de prestigio social, en la conducción de la sociedad y en la apropiación del producto del trabajo. Estas son consecuencias de la división del trabajo, donde el grupo dominante se asegura la propiedad de la técnica, de la información y del trabajo intelectual. Esta dominación se traduce en privilegios de todo orden para la minoría que posee la competencia técnica, sin los cuales dejaría de trabajar eficazmente o de ejercer las labores técnicas, lo que tendría consecuencias serias sobre toda la producción.

La apropiación de la cultura como competencia técnica se realiza especialmente en los grados más elevados del sistema educacional es decir, en la Universidad, a los cuales, como es sabido, sólo acceden los grupos privilegiados de la sociedad. Pero, aún en el hipotético caso en que hubiera una "proletarización" de la Universidad no cambiaría esencialmente el carácter elitista, excluyente y burgués del sistema educacional si se mantiene la división del trabajo en la producción, donde el conocimiento tiene un valor de mercado.

No es solamente la competencia técnica la que tiene valor de mercado, sino que ésta debe ser acompañada de la sanción escolar, de los títulos o diplomas otorgados por la escuela a quienes completan un ciclo de estudios. En ocasiones sólo se valora el título sin considerar la competencia. Esto asegura para la escuela un verdadero monopolio en la difusión de conocimientos. Los únicos conocimientos apreciados son los dispensados por la escuela dado que son los únicos *útiles* para alcanzar una posición en la sociedad, porque ellos permiten acceder a diplomas rentables, esto es, con valor de mercado.

El valor mercantil del saber, o de la ilusión de saber, reposa en una concepción ideológica de la producción que atribuye productividad a los trabajadores en función de la escolaridad previa, necesaria para desempeñar sus tareas en la producción. Esta concepción es falsa porque no considera las



relaciones sociales de producción en el sentido de que el producto del trabajo es la resultante de una acción colectiva, postulando diferencias de productividad entre las diferentes tareas. Esta concepción del trabajo justifica la eliminación escolar en términos de selección y transforma en slogans vacíos de contenido consignas tales como "Universidad para todos".

En suma, el modo de producción capitalista en su versión neoliberal salvaje basado en la división del trabajo y la *globalización* de la *sociedad del conocimiento*, asegura privilegios a quienes tienen la competencia técnica; pero la competencia técnica no es condición suficiente para ocupar puestos de privilegios; es necesario haber adquirido la competencia y el saber en el sistema de educación capitalista excluyente. En ocasiones ocurre que la competencia no es necesaria y que basta poseer los diplomas que entrega el sistema escolar. Así la escuela se asegura un papel importante como instrumento de selección en este modo de producción.

Toda la acción de la escuela contribuye a mistificar y justificar el Capitalismo basado en la división del trabajo y en la apropiación desigual del excedente. La ilusión de la Universidad y científicidad de la escuela no consiste solamente en que ésta sea una institución "igual" para los que son diferentes. Es decir, que ella no tenga en consideración las diferencias de los distintos grupos que a ella asisten, obligándoles a seguir un mismo programa independientemente del origen social o étnico, ni tampoco que todos sean medidos con una misma medida, sino también y sobre todo en el carácter abstracto de los contenidos de enseñanza y de los fundamentos de la práctica pedagógica, así como en la contribución de la escuela al mantenimiento de un sistema social depredador, clasista y deshumanizante. •

El carácter abstracto de la enseñanza, sobre todo en Economía, consiste en ser conocimiento de fenómenos y hechos de los que los alumnos no tienen experiencia, es decir, los conocimientos recibidos no pueden ser utilizados directamente para el dominio y transformación de la realidad. Lo que sí es experiencia de todos los que egresan de la Universidad y de la Facultad de Economía es la inutilidad de los conocimientos recibidos, su inaplicabilidad a las tareas productivas y la vida social, con excepción de las técnicas más generales como leer y escribir y nociones de aritmética. Así tenemos que, por ejemplo, dentro de la Facultad de Economía de la UNAM se estudian las diferentes Teorías de la Producción (clásicos, marxistas, neoclásicos, keynesianos, etc.) así como los modos de producción (formaciones económicas precapitalistas, esclavismo, feudalismo, modo asiático de producción, socialismo, comunismo) y los diferentes sistemas de producción y organización del trabajo (fordismo, taylorismo, toyotismo, flexibilidad laboral) pero ninguno de los estudiantes sabe siquiera realizar una soldadura, golpear un clavo con el martillo o plantar un rosal.

Los de la Universidad deben, la mayor parte de las veces, reprendre su profesión en el mundo del trabajo y en la sociedad. Deben transformar sus conocimientos en conocimientos reales en un periodo posterior a la escuela. La incorporación a la producción de los individuos con educación primaria, secundaria y media superior se hace normalmente en empleos de baja calificación. El periodo pasado en la escuela no les ha servido para aprender a hacer algo, sino más bien para transformarse en mercadería y encontrar así un lugar en la escala social. No

sólo no se aprende en la escuela a hacer algo sino que por medio de ella los individuos se integran a la cultura y a la ideología de una forma de organización social chabacana y explotadora. Así la escuela es un instrumento homogeneizador de la sociedad, desde el punto de vista de la distribución de los individuos en las distintas tareas productivas, proporcionándoseles al mismo tiempo un lugar definido en la estructura social, lugar que permite privilegios y explotación, dándoles por otra parte la justificación de la estructura y la aceptación de esa justificación. El conocimiento abstracto más que permitir un conocimiento y dominio de la realidad, separa de ella, produciendo al mismo tiempo la ilusión del saber. La escuela, pues, elimina por mecanismos aparentemente no imputables a ella, como son las dificultades financieras de los individuos o sus dotes personales. Las dificultades financieras para seguir estudios significan una contradicción entre la subsistencia y la dedicación a tiempo completo que exige el sistema escolar, lo que revela la imposibilidad de la escolaridad masificada asegurando al mismo tiempo niveles adecuados de subsistencia.

Resulta paradójico comprobar la irracionalidad intrínseca de este sistema y su carácter esencialmente injusto al adecuar todos sus esfuerzos y recursos para un objetivo que sólo un escaso número de elegidos podrá alcanzar. El carácter propedéutico de la enseñanza escolar, en la que un grado sea la prolongación del anterior y un ciclo la preparación al superior, es decir, que los alumnos estén perpetuamente preparándose para progresar en el sistema y nunca para su salida de él, justifica la inutilidad de los contenidos de enseñanza; la única exigencia es que éstos pertenezcan a un mismo todo, que haya una progresión en la cantidad de conocimientos impartidos pero no que estos sean conocimientos reales, aplicables en el contexto social y político que nos rodea. Una vez salidos de la escuela (y aún dentro de ella), los individuos olvidan los conocimientos aprendidos, porque fuera de ella éstos no precisan ser usados, no hay estímulos externos para el uso de conocimientos; la única utilización que tienen estos es para responder en los exámenes, es decir, para poder permanecer en el sistema. El contenido ideológico de los conocimientos humanistas y el dogmatismo de los ramos científicos los descalifica para una correcta comprensión de la realidad.

La educación escolar es así una formación cuya referencia no es la realidad, sino la escuela misma; la "objetividad" y "cientificidad" de sus contenidos y métodos se paga a costa del aislamiento del alumno y su independencia del contexto social y político, la experiencia vital del alumno está proscrita en el mundo escolar o al menos no se considera que sean experiencias importantes que convenga sistematizar. Este "valor ideológico" asegura una verdadera dictadura del sistema escolar sobre la vida social. Ésta está marcada por el sello de la escuela, no sólo en la distribución de los individuos en el mundo del trabajo y en la apropiación del excedente, sino también en la determinación de normas de conducta que impone la escuela a los alumnos y por medio de ellos a los familiares, así como en la evaluación de los comportamientos y en la determinación de los valores sociales, como son la competencia y el individualismo. Pero, la escuela no sólo impone esos valores y normas de conducta, sino que exige la cooperación de los familiares y amigos en la sanción de esos comportamientos.

La escuela se impone y encuentra la cooperación familiar además, en los estímulos que utiliza. Llega a ser una obsesión familiar el rendimiento escolar de los alumnos. El ser "primero del grupo" y tener "buenas notas de conducta" o pertenecer al selecto grupo de estudiantes de "excelencia académica" son ideales a los que aspira, para el escolar, todo el medio que lo rodea, sin entrar jamás en tela de juicio las pautas de evaluación que utiliza la escuela. Así, por medio del valor productivo atribuido al nivel de escolaridad, la escuela introduce, de contrabando, una serie de valores en la vida social. Valores cuya huella es perceptible aún en aquéllos que han dejado de tener un contacto directo o indirecto con las instituciones educativas.

El monopolio de la escuela desvaloriza todo conocimiento, iniciativa intelectual, actividad deportiva o experiencia emotiva o iniciativas políticas, sociales y culturales realizadas fuera del ámbito escolar o sin referencia directa a él. El control de la cultura que ejerce la escuela se establece por las vinculaciones que ésta tiene con el aparato productivo. Para quienes es posible acceder a los grados superiores de la enseñanza y de ahí a posiciones privilegiadas en la producción y apropiación del excedente, el sistema escolar es un medio útil. Para aquellos a quienes este camino es impracticable y están a condenados a salir de los primeros escalones de la pirámide escolar, la escuela los mantiene en la ilusión de que la permanencia en el sistema es una posibilidad real, que existe una carrera y progresión universal en la escuela, es decir, que ella estaría realmente abierta a todos.

Esta es una forma de apropiación injusta basada en los privilegios que crea el sistema educacional. Pero este problema tiene todavía un aspecto aún más paradójico y es que el sistema educativo se alimenta financieramente de las asignaciones estatales obtenidas del trabajo de los sectores más productivos; es decir, que los sectores productivos no sólo mantienen a los sectores improductivos, sino que costean la permanencia de los individuos en el sistema educativo en proporción directa a la apropiación del plusvalor que estos harán posteriormente.

Por otro lado, dada la situación de incapacidad de adaptación a la demanda del sistema educativo que es ya percibida en todos los niveles, empieza a notarse un descrédito de la escuela y la universidad que redundan en repetidas reformas y conflictos en el interior del sistema y en la búsqueda de nuevas formas de formación profesional al margen de la escuela.

La práctica pedagógica y su escasa vinculación con la vida social productiva, es en definitiva la mejor forma de servir a un sistema caracterizado por la apropiación o control desigual del excedente y la desigual posibilidad de toma de decisiones y de participación política. Ningún perfeccionamiento de la escuela logrará resultados democráticos. Perfeccionar el sistema implica una alternativa entre suprimir la funcionalidad social de la escuela (permitiendo un acceso y permanencia masificada con grandes asignaciones de recursos financieros y humanos) y perfeccionar la funcionalidad de la escuela por medio de la racionalización y planificación de la educación que destinará a los individuos a ocupar un lugar en la estructura del empleo. Estas soluciones replantean los mismos problemas con datos diferentes.

No hay más que pensar en las continuas presiones sobre la Universidad para que ésta amplíe su capacidad de absorción. Esto lleva a preguntarse sobre el carácter de la educación bajo el capitalismo y si existe un proyecto específico para el problema educativo. En otras palabras, si hay objetivos políticos en el interior del sistema de educación que vayan más allá de la toma del poder de las instituciones. La respuesta a estas interrogantes es tanto más urgente cuanto que el sistema educacional está en una crisis a todos sus niveles; crisis de capacidad de absorción, de la inadecuación de sus productos al mercado del empleo, de ser un factor de promoción social, de su inercia hacia la innovación, de su situación financiera.

La ampliación de los servicios educativos no resolverá las contradicciones actuales de la educación ni tampoco el perfeccionamiento de las instituciones si se conservan sus características estructurales que corresponden a una concepción capitalista de la vida social.

Existen presiones cualitativas para la adecuación de la educación a las condiciones sociales y para el perfeccionamiento de los contenidos de enseñanza. Por otra parte, la radicalización de sectores estudiantiles y proletarios plantea la necesidad de una transformación esencial de la educación. La democratización de la enseñanza se plantea habitualmente como la posibilidad real del acceso y permanencia para todos los individuos de la sociedad pero, sin embargo, no es pensable una educación democrática sin una transformación radical de las formas, contenidos y métodos de la enseñanza.

La barrera que interpone la institución entre la experiencia y la reflexión de la experiencia debe ser superada por una reflexión sobre la experiencia real de las personas en proceso de educación. Importa más, para quien esté educándose, llegar a una comprensión de la realidad que al aprendizaje de ella, lo que lleva a postular la necesidad de participar activamente en el proceso de elaboración de los conocimientos y no limitarse a la repetición de los resultados de la elaboración ajena. Esto implica, por una parte, la supresión de programas de estudios fijos y uniformes, dado que las experiencias e intereses de los diferentes grupos son distintos y específicos y, por otra, mantener la educación en permanente contacto con las otras esferas de la vida social. Esto implica la aniquilación del principio de autoridad como base del conocimiento.

No es concebible una educación, tal como se plantea aquí en la doble acepción latina del término como *educere* ("sacar de", "extraer", actualizar lo que potencialmente está en el hombre) y *educare* ("criar", "alimentar", "nutrir", "instruir", "informar")<sup>326</sup>, sin una transformación de las relaciones en el interior de las unidades productivas, en que el trabajo sea explícitamente una acción colectiva y no solamente desde el punto de vista técnico. La conciencia del trabajo como acción colectiva debe llevar a una participación generalizada en la gestión de las unidades productivas y en el control del excedente.

Es por eso que la transformación de la educación en educación real y sistematizadora de la experiencia es un proyecto político; es decir, enmarcado en un proyecto de civilización, pero con una especificidad propia en donde toda la experiencia de los individuos y de los grupos debe ser continuamente revisada y

---

<sup>326</sup> Millán Puelles, A.: "*La Formación de la Personalidad*". Ed. Rialp, Madrid, 1963.

analizada. Esto es necesario tanto desde el punto de vista técnico, dados los desafíos que plantea continuamente la producción y la adaptación tecnológica a las condiciones específicas de las unidades productivas, como desde el punto de vista político-social para responder a las exigencias de la dinámica social. En otras palabras, es necesaria una efectiva "formación permanente".

La escuela y la universidad no son organismos aptos para educar real, efectiva y democráticamente. Concebir la educación como tarea de especialistas, de dedicación exclusiva a la educación, contribuye a mantener la separación de la educación de toda actividad social. Situación tanto más contradictoria cuanto que esos "especialistas" no tienen una preparación específica para la tarea que desempeñan.

En otras palabras los profesores y maestros están tan preparados para la labor específicamente pedagógica como cualquier otro individuo. La raíz del problema no está en la mala calidad de las materias enseñadas, sino en que la pedagogía es enfocada como un aprendizaje puramente teórico. Esta concepción forma parte de la misma representación abstracta del conocimiento que, en los hechos, debe ser posteriormente reaprendido en la práctica del oficio, con el agravante de que, en ese aprendizaje real, el profesor no cuenta con la posibilidad de un intercambio colectivo de experiencias, por la organización misma del aparato escolar que no deja tiempo ni incita a la reflexión colectiva. Situación por lo demás común a todos los trabajadores, dada la parcelación de los roles en el interior de las unidades de trabajo.

La escuela debe perder sus funciones discriminatorias para que llegue a servir al proceso revolucionario. Sin embargo, si la escuela pierde sus características de instrumento de eliminación-selección y si la racionalidad intrínseca de los mitos que la sostienen son develados, pierde tanto su razón de ser como la credibilidad en el sistema.

Dado que el proceso de conocimiento real y de educación son, por una parte, procesos colectivos (es decir, solamente posibles en un intercambio de experiencias y de reflexión sobre ellas) y, por otra, un ejercicio de sistematización de experiencias vividas o controlables por los sujetos, es indispensable que estos procesos sean asegurados por la colectividad, pero no por medio de un cuerpo separado de la actividad social, que es lo que pretende hacer la escuela actualmente, sino en activa y estricta vinculación con otras actividades sociales. Ninguna forma de educación puede ser neutra e independiente de valores, dado que el saber es siempre un producto histórico. Es por eso que sólo una comunidad consciente políticamente es capaz de proporcionar educación real, dado el carácter subversivo que tiene esa forma de educación. La negación de la escuela, de los valores que ella comunica, del tipo de hombre que ella forma implica, al mismo tiempo, el rechazo de una cultura fundada en la división social del trabajo y del fundamento mismo de esa cultura.

Si es la comunidad la que educa desaparece la escuela como ente separado y el papel del profesor como el único especialista en la educación llega a ser superfluo. En otras palabras, se trata de no separar al estudiante del mundo real para su educación, sino de integrarlo a él.

La comunidad de hoy, fragmentada en tareas específicas, no puede educar. Sólo puede hacerlo una donde las fronteras sociales, basadas en la división social del trabajo, estén abolidas.

La alternativa no puede nacer más que en la lucha por la transformación social. Pero ésta comienza ya en la lucha actual, en la realidad de los diferentes niveles sociales donde debe esbozarse –como visión alternativa, destrucción de las antiguas relaciones- el proyecto de la sociedad de mañana. El cual, por lo demás, no es más que la conciencia y el nivel de lucha de hoy, que no puede ser remitido a un después de la revolución política, sin el peligro de exigir la repetición ulterior de los mismos trastornos. Entonces es a partir del rechazo de la hipótesis reformista que se puede definir una línea política a favor de o contra la escuela. A partir del rechazo del pecado original de la escuela moderna, reproductora de una sociedad desigual, podrá renacer la unidad entre estudiantes y obreros. Porque no es por casualidad que esta unidad no se haya podido realizar jamás sobre el terreno de una modernización del instrumento. Nadie colabora para mejorar sus propias cadenas; al menos algunos estudiantes, profesores y trabajadores tenemos la astucia de no hacerlo.

## EPILOGO

"Aquel Heiner era una persona extraña. Un soñador, un poeta al que muchas veces había tenido ocasión de admirar. Todos sabían que estudiaba muy poco y apenas prestaba atención a las lecciones. Pero, a pesar de ello, sabía mucho, conocía la manera de dar buenas respuestas y servirse con propiedad de hermosas palabras.

-Ahí tienes a Homero –exclamó, señalando el libro que estaba sobre la hierba-. En clase lo leemos como si la Odisea fuera un libro de cocina. Dos versos cada hora y después el estúpido análisis, palabra por palabra, para poder decir, al final de la clase: ¿Ven ustedes lo bien que compuso el poeta? ¡Acaban de echar una ojeada al secreto de la creación poética! Pero la verdad es que sólo nos detenemos en los participios y en los aoristos, en las particularidades gramaticales y en la composición. Para hacerlo de esa manera no me importa que Homero desaparezca del recuerdo de los hombres. ¿Qué nos importa, en realidad, toda esa monserga griega? Si uno de nosotros quisiera tan sólo intentar vivir un poco a lo griego, le echarían inmediatamente de la escuela. ¡Y nuestro aposento se llama "Helade"! ¡Purá burla! ¿Por qué no se llama "papelera", "mazmorra" o "sombrero de copa"? Todas esas monsergas clásicas no son más que un embuste.

... -¿Te has dado cuenta de lo hermoso que es todo esto? –preguntó Heilner cuando llegaron-. Pórticos, ventanas, arcos, refectorios y cruceros góticos y románicos, ricos y valiosos, llenos de arte y de poesía, ¿Y para quién, todo este encanto? Para tres docenas de arrapiezos que quieren llegar a ser parte del rebaño. El Estado tiene de sobra.

Hans estuvo meditando toda la tarde sobre Heilner y sus palabras. ¿Qué clase de persona era? Lo que para Hans eran deseos e inquietudes, no existían siquiera para él. Tenía pensamientos y palabras propias, vivía libre y ardiente, sufriendo dolores singulares y envolviendo en su desprecio a todo lo que le rodeaba. Gustaba la belleza de las viejas columnas y los muros vetustos, conocía el arte misterioso de reflejar su alma en versos y de forjarse una vida propia con su sola fantasía. Era animado y bravío, y hacía diariamente más chistes que Hans en un año. Era melancólico a la vez y parecía gozar de su propia tristeza como de algo valioso y poco habitual que fuera totalmente extraño a su verdadero ser. "

Herman Hesse  
*"Bajo la rueda"*

*Quién es el hombre o la mujer que llora la muerte de sus hermanos*

*quién la madre que dejó de serlo por un grito de libertad  
en una tarde marcada por zumbidos de bala*

*quién dio la orden para hacer del niño un huérfano de ideales y sentimientos*

*quién va a presumir sus medallas de oro en el podium del estado de derecho  
y la oligarquía*

*quién le va a contar la historia a los no nacidos*

*¿la familia, la escuela, la iglesia, el Estado?*

*quién va a decirles nunca a quienes hoy gritan por un momento de respuestas*

*¿los zapatos en la plaza?*

*¿los casquillos?*

*¿los muertos?*

*¿los archivos?*

*¿la humanidad salvándose a gatas?*

*¿quiénes?*

*¿quiénes somos nosotros después de 1968?*



## BIBLIOGRAFIA

- 1.\_ Aboites, Hugo; "*Privatización de la educación superior en México*", (mimeo).
- 2.\_ Adorno, T.W.; "*The Culture industry reconsidered*", en *New German Critique*, No. 6 (otoño) 1975.
- 3.\_ Aguilar Monterde, Alonso et. al. "*Crítica a la Teoría Económica Burguesa*", Ed. Nuestro Tiempo, México, 1978.
- 4.\_ Aguilar, Salvador; "*Un modelo educativo para México*", Ed. Santillana, México, 1998.
- 5.\_ Alba, Alicia; (comp.); "*Posmodernidad y Educación*", Centro de Estudios sobre la Universidad CESU, UNAM, 1998.
- 6.\_ Althusser, Louis; "*Escritos*", Ed. Laia, Barcelona, 1975.
- 7.\_ Ander Egg, Ezequiel; "*Hacia una Pedagogía Autogestionaria*", Humanitas, Buenos Aires.
- 8.\_ ANUIES; "*La Educación Superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*", México, 1999.
- 9.\_ Bakunin, M; "*Escritos de Filosofía Política*", G.P. Maximoff (compilador), Ed. Alianza, Madrid, 1978.
- 10.\_ Banco Mundial; "*La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia*", Washington, 1975.  
\_\_\_\_\_"*The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*", 1998.
- 11.\_ Barreiro, Julio; "*Educación Popular y proceso de concientización*", Ed. Siglo XXI, México, 1980.
- 12.\_ Baudelot, Ch. Y R. Establet; "*La escuela capitalista*", Ed. Siglo XXI, México, 1977.
- 13.\_ Bell, Daniel; "*El Fin de las Ideologías*", Ed. Tecnos, Madrid, 1964.
- 14.\_ Benjamin, W.; "*Illuminations*", Ed. Hannah Arendt, New York, 1969.
- 15.\_ Bertin, Giovanni; "*Educación y alienación*", Ed. Nueva Imagen, México, 1981.
- 16.\_ Blaug, M.; "*Economía de la Educación*", Ed. Tecnos, Madrid, 1972.
- 17.\_ Bourdieu, P. Y J.C. Passeron; "*La Reproducción*", Ed. Laia, Barcelona, 1977.
- 18.\_ Bowles, S y H. Gintis; "*El problema de la Teoría del Capital Humano: Una crítica marxista*", en *Educación y Sociología*, No. 1, 1985.
- 19.\_ Brecht, Bertolt; "*Poesía*", Ed. Presencia Latinoamericana.
- 20.\_ Brezinka, Wolfgang; "*La Educación en una sociedad en crisis*", Ed. Narcea, Madrid.
- 21.\_ Brocoli, Angelo; "*Marxismo y educación*". Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- 22.\_ Bruner, J.J; "*Globalización cultural y posmodernidad*", Breviarios del FCE, Chile, 1998.
- 23.\_ Buchanan, J.M; "*An Economic Theory of Clubs*", en *Economica*, febrero de 1965.

- 24.\_ Burton R. Clark; "*El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*". Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM-Azcapotzalco, México, 1991.
- 25.\_ Carnoy, Martin; "*La Educación como imperialismo cultural*", Ed. Siglo XXI.  
\_\_\_\_\_"*Enfoques Marxistas de la Educación*", Centro de Estudios Educativos, México, 2ª. Ed. 1984.
- 26.\_ Carreño, Alberto María; "*La Real y Pontificia Universidad de México*", UNAM, México, 1961.
- 27.\_ Castells, Manuel; et.al. "*Nuevas perspectivas críticas en Educación*", Ed. Paidós, México, 1997.
- 28.\_ Castells, S. "*La Educación del Futuro*". Nueva Imagen, México, 1982.
- 29.\_ Chossudovski, Michel; "*Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*", Siglo XXI, 1998.
- 30.\_ Cipolla, Carlo; "*Educación y desarrollo en Occidente*", Ed. Ariel, Barcelona, 1970.
- 31.\_ Coriat, Benjamin; "*El Taller y el cronómetro. Ensayo sobre el fordismo, taylorismo y la producción en masa*", Siglo XXI. México, 1981.
- 32.\_ David, Paul A. y Dominique Foray; "*Fundamentos económicos de la Sociedad del conocimiento*", en Revista Comercio Exterior, vol. 52, No. 6, Junio del 2002, México.
- 33.\_ De la Vega Navarro, Angel; "*El reciente debate francés sobre la enseñanza de la Economía*", en Economía Informa. No. 292. UNAM, México, Noviembre del 2000.
- 34.\_ Díaz, Carlos; "*Manifiesto libertario de la enseñanza*", Ed. La Piqueta.
- 35.\_ Dietrich, Th. "*Pedagogía Socialista*", Ed. Sigume, España, 1976.
- 36.\_ Di Prisco y Wagner (comp.); "*Investigación y Docencia en las Universidades*", Interciencia/Fondo Editorial Acta Científica Venezolana, Caracas, 1990.
- 37.\_ Dostaler, Gilles; "*Valor y Precio. Historia de un debate*", Ed. Terra Nova, México 1980.
- 38.\_ Drahos, Peter; "*La Sociedad de la Información para el año 2015*", Siglo XXI, 1995.
- 39.\_ Dugdale, Rose; "*Economic Theory in class society*", Counter-Course, Penguin, 1972.
- 40.\_ Durkheim, Emile; "*Sociología. Las Reglas del Método Sociológico*", Ed. Assandri, Córdova, 1961.  
\_\_\_\_\_"*Educación y Sociología*", Colección Tauro, Shapire Editor, Bueno Aires, 1974.
- 41.\_ Echeverría, B. "*Sartre. los intelectuales y la política*", Colección mínima, Siglo XXI, México, 1968.
- 42.\_ Engels, F.; "*Anti-Dühring*". Ediciones de Cultura Popular, México, 1977.  
\_\_\_\_\_"*La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra*", Ediciones de Cultura Popular, México, 1976.
- 43.\_ Errandonea, Alfredo; "*La Universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de universidad*", Nordan-Comunidad, Montevideo, Uruguay, 1998.
- 44.\_ Feyerabend, Paul; "*Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*", Barcelona Ariel, 1989.
- 45.\_ Fisher, I.; "*The Nature of Capital and Income*", New York, 1906.

- 46.\_ Fonseca, Carlos; "*Bajo las Banderas del Sandinismo*", Ed. Nueva Nicaragua, Managua, 1982.
- 47.\_ Foucault, M.; "*Microfísica del Poder*", Ed. La Piqueta, España, 1979.
- 48.\_ Fransman, M; "*Information, knowledge, vision and theories of the firm*", en "Industrial and Corporate Change". Oxford University Press, vol. 3, No. 3, 1994.
- 49.\_ Freire, P. ; "*Pedagogía del Oprimido*"; Ed. Siglo XXI, México, 1976.  
 \_\_\_\_ "*La Educación como práctica de la Libertad*", Siglo XXI, México 1976, 17ª. Ed.  
 \_\_\_\_ "*La importancia de leer y el proceso de liberación*", Siglo XXI, México, sexta edición, 1988.
- 50.\_ Friedman, Milton y Rose; "*Libertad de Elegir*", Orbis.
- 51.\_ Fullat, Octavi; "*Filosofía de la Educación*", Ed. Síntesis, Madrid.
- 52.\_ Fusfeld, Daniel; "*La época del economista*", Breviarios del FCE, México, 1970.
- 53.\_ García Gallo, Jorge; "*La concepción marxista sobre la escuela y la educación*", Ed. Grijalvo, México, 1974.
- 54.\_ Giddens, Antony. "*La Tercera Vía: la renovación de la socialdemocracia*", Madrid, Taurus, Grupo Santillana, 1999.
- 55.\_ Giroux, H; "*Teoría y resistencia en educación*", Siglo XXI, México, 2003.
- 56.\_ Gorki, Maxim; "*Mis Universidades*", Progreso, Moscú.
- 57.\_ Gorz, André; "*Ecología y Libertad*", Editorial Gustavo Gili, Barcelona 1979.  
 \_\_\_\_ "*Crítica de la División del Trabajo*", Ed. Laia, S.A., Barcelona, 1977.
- 58.\_ Gramsci, Antonio; "*Antología*", José Sacristán Colas (comp.), Siglo XXI.
- 59.\_ Gutiérrez, Nelson; "*Bases para una Política Estudiantil (borrador para una discusión)*", Chile, Septiembre de 1985.
- 60.\_ Harnecker, Marta; "*Estudiantes, Cristianos e Indígenas en la Revolución*", Siglo XXI, México, 1987.
- 61.\_ Hegel, W. F.; "*La Fenomenología del Espíritu*", Ed. Siglo XXI.
- 62.\_ Horkheimer, M.; "*Critical Theory*", New York, Seabury Press, 1972.
- 63.\_ Ilich, Ivan; "*Un mundo sin escuelas*", Ed. Nueva Imagen, 1979.  
 \_\_\_\_ et.al. "*Juicio a la Escuela*", Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1974.  
 \_\_\_\_ "*La Sociedad desescolarizada*", Ed. Joaquín Mortiz, México, 1985.  
 \_\_\_\_ "*El Silencio es de Todos. La sociedad gestionada mediante computadoras*", en Revista Educación, No. 93, febrero del 2003.
- 64.\_ Javed Bruki, Shahid; "*The long march: A reform agenda for Latin América and the Caribbean in the next decade*", The World Bank, Washington D.C., 1997.
- 65.\_ Juárez Nuñez, Juan Manuel y Sonia Comboni Salinas (coord.); "*Globalización, Educación y Cultura: un reto para América Latina*", UAM-Xochimilco, 2000.
- 66.\_ Kobayashi, José María; "*La Educación como conquista*", El Colegio de México, 1997.

- 67.\_ Kodde, D. Y J. Ritzen; "*Integrating Consumption and Investment motives in a Neoclassical Model of Demand for Education*", Ed. Kiklos, 1984.
- 68.\_ Kumitzky, Horst; "*Vertiginosa inmovilidad, los cambios globales de la vida social*", col. Vino tinto, blanco y negro, México, 1998.
- 69.\_ Labarca, Guillermo; "*Economía Política de la Educación*", Ed. Nueva Imagen.  
\_\_\_\_\_. et.al. "*La Educación Burguesa*", Ed. Nueva Imagen, México, 1983.
- 70.\_ Lapassade, Georges; "*Autogestión Pedagógica*", Ed. Granica.
- 71.\_ Latapí, Pablo (compilador); "*Un siglo de educación en México*", Ed. FCE, 1998.  
\_\_\_\_\_. "*Educación y Escuela*", Ed. Nueva Imagen.  
\_\_\_\_\_. "*Sociedad del Conocimiento: Economía intensiva del conocimiento*", en Revista Proceso, No. 1248, México, 1 de Octubre del 2000.
- 72.\_ Lefebvre, H.; "*Contra los Tecnócratas*", Buenos Aires, Granica, 1972.
- 73.\_ Lennin, Vladimir; "*Obras Escogidas*", Progreso, Moscú, 1974.
- 74.\_ Lobrot, M; "*Teoría de la Educación*", Fontanella, Barcelona, 1972.
- 75.\_ Maddala, G.S. y Ellen Miller; "*Microeconomía*", México, McGrawHill, 1989.
- 76.\_ Manacorda, M.; "*Marx y la Pedagogía Moderna*", Oikos-Tau, Barcelona, 1969.
- 77.\_ Mandel, Ernest; "*Tratado de Economía Marxista*", Ed. Era, México, 1962.
- 78.\_ Mannoni, Maud; "*La Educación Imposible*", Siglo XXI, México, 1979.
- 79.\_ Marcuse, H.; "*El Hombre Unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*", Ed. J. Mortiz, México, 1968.  
\_\_\_\_\_. "*Eros y Civilización*", Seix Barral, Barcelona, 1970.  
\_\_\_\_\_. "*Razón y Revolución: Hegel y el surgimiento de la teoría social*", Madrid, Alianza, 1972.
- 80.\_ Marshall, A.; "*Principios de Economía*", FCE.
- 81.\_ Marx, Karl y F. Engels; "*Obras Escogidas*", Tomos I, II y III, Progreso, Moscú, 1973.  
\_\_\_\_\_. "*El Capital*", FCE, México, 1975.  
\_\_\_\_\_. "*Introducción de 1857*", Ed. Pasado y Presente, Córdoba Argentina.  
\_\_\_\_\_. "*El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*", Editorial Grijalbo, colección 70, México.  
\_\_\_\_\_. "*Grundrisse de la Crítica de la Economía Política*", FCE.  
\_\_\_\_\_. "*Miseria de la Filosofía*", Ed. Siglo XXI.  
\_\_\_\_\_. "*La Sagrada Familia*", Ed. Grijalbo, México, 1962.
- 82.\_ Max, Herman; "*Investigación Económica*"(su metodología y su técnica), FCE, México.
- 83.\_ Mayhua, Carlos; "*Universidad: La especialización de la muerte*", Ediciones Kamasutra, Colectivo Autónomo Magonista, 2002.
- 84.\_ Medina López, Juan Manuel; "*La Importancia de las Estrategias docentes en la calidad de la enseñanza de la Economía en la Universidad Autónoma de Baja California*", ANUIES, 2001.
- 85.\_ Meszáros, I.; "*Teoría Marxista de la Alienación*", Ed. El Hombre y su Tiempo, 1970.
- 86.\_ Michel, Guillermo; "*Por una revolución educativa*", Guernica, México, 1978.
- 87.\_ Mill, J. S.; "*Principios de Economía Política*", FCE, México.
- 88.\_ Millán Puelles, A.; "*La Formación de la Personalidad*", Ed. Rialp, Madrid, 1963.

- 89.\_ Mitchel, Juliet; *"La condición de la mujer"*; Ed. Anagrama.
- 90.\_ Nietzsche, Federico; *"Más allá del bien y el mal"*, EDAF.  
 \_\_\_\_ *"El Anticristo"*, Ed. Fontamara, 4ª. Ed. 1999, México.  
 \_\_\_\_ *"El Ocaso de los Ídolos"*, Ediciones y Distribuciones Mateos, Madrid.
- 91.\_ Noriega Chávez Margarita; *"En los laberintos de la Modernidad: Globalización y sistemas educativos"*, Universidad Pedagógica Nacional; México, 1996.
- 92.\_ OCDE; *"Knowledge Management in the Learning Society"*, Paris, 2000.  
 \_\_\_\_ *"The Residual Factor and Economic Growth"*, 1964.
- 93.\_ Oconnor, James; *"La Crisis fiscal del Estado"*, Ed. Península, Barcelona, 1981.  
 \_\_\_\_ *"Causas Naturales: Ensayos de marxismo ecológico"*, Siglo XXI, México, 2001.
- 94.\_ O'donoghe, Martín; *"Dimensión económica de la Educación"*, Ed. Narcea, España, 1982.
- 95.\_ Oroval, Esteve; *"Economía de la Educación"*, Ed. Ariel Educación, Barcelona, 1996.
- 96.\_ Otrq, Ontiveros; *"Educación y Manipulación"*, Eunsa, España, 2ª. Ed. 1981.
- 97.\_ Oury, F. Y J. Pain; *"Crónica de la Escuela cuartel"*, Fontanella, Barcelona, 1975.
- 98.\_ Palacios, Jesús (comp.); *"La Cuestión Escolar"*, Ed. Laia, Barcelona, 1984.
- 99.\_ Papagiannis, G.F.; *"Hacia una Economía Política de la innovación de la Educación"*, en Educación y Sociología.
- 100.\_ Pindyck, R. S.; *"Microeconomía"*, México, Limusa, 1996.
- 101.\_ Ponce, Anibal; *"Educación y lucha de clases"*, Fontamara, México, 1989.
- 102.\_ Portantiero, Juan C.; *"Estudiantes y Política en América Latina. El Proceso de la Reforma Universitaria (1918-1938)"*, Siglo XXI, México, 1978.
- 103.\_ Puiggrós, Adriana; *"Imperialismo y Educación en América Latina"*, Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- 104.\_ Revueltas, José; *"México 68: juventud y revolución"*, Ed. ERA, México, 3ª edición, 1983.
- 105.\_ Rollin, Kent; *"Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM"*, Ed. Nueva Imagen, México, 1990.
- 106.\_ Rose, Hilary; *"Economía Política de la Ciencia"*, Ed. Nueva Imagen, México, 1979.
- 107.\_ Rossellini, Roberto; *"Un espíritu libre no debe aprender como esclavo"*, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- 108.\_ Salvatore, Schiavo-Campo y Hans W, Singer; *"Perspectivas de Desarrollo Económico"*, FCE, México, 1977.
- 109.\_ Sánchez A., Juan; *"Un mexicano más: Crisis de la Educación en México"*, Costa Amic, México, 1982.
- 110.\_ Sartre, J. P.; *"Crítica de la Razón Dialéctica"*, Losada, Buenos Aires.
- 111.\_ Sen, Amartya; *"Employment, Technology and Development"*, Oxford: Clarendon, 1975.

- 112.\_ Scardigli, Víctor; "*La Sociología de la información y de la comunicación*", en Sociología Contemporánea, Vigot, París, 1993.
- 113.\_ Schiavo Campo, Salvatore y Hans W. Singer; "*Perspectivas del Desarrollo Económico*", FCE, 1977.
- 114.\_ Schopenhauer, Arthur; "*En torno a la Filosofía*", Ed. Porrúa.
- 115.\_ Schultz, W. T.; "*Investment in Human Capital*", American Economic Review, vol.51, 1961.
- 116.\_ Shell, Marc; "*La Economía en la literatura*", FCE, México, 1981.
- 117.\_ Singer Paul; "*Economía Política del Trabajo*", Siglo XXI, México, 1980.
- 118.\_ Smith, Adam; "*Naturaleza sobre las causas y orígenes de la riqueza de las naciones*", FCE, México, 1982.
- 119.\_ Stiglitz, "*Public Economics*"
- 120.\_ Suchodolski, Bogdan; "*Teoría Marxista de la Educación*", Ed. Grijalvo, México, 1966. 5a.ed.
- 121.\_ Sweezy, P.; "*Teoría del Desarrollo Capitalista*", FCE, México, 1963.
- 122.\_ Tenti Fanfani, Emilio (comp.); "*Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*", Miño y Dávila, Buenos Aires, 1989.
- 123.\_ Travé, Gabriel; "*La Economía y su didáctica en la Educación obligatoria*", Serie fundamentos No. 11, Colección Investigación y Enseñanza; Ed. Diada, España 1999.
- 124.\_ Tunnerman, Carlos; "*La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*", TID, UAM-Xochimilco, México.
- 125.\_ UNAM/FLACSO; "*Las políticas sociales de México en los años noventa*", México, 1999.  
 \_\_\_\_\_ CIICH; "*Evaluación, Financiamiento y gobierno de la Universidad: el papel de las políticas*", tomo II, México, 2000.
- 126.\_ UNESCO; "*Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior*", en Revista Perfiles Educativos, UNAM-Centro de Estudios Sobre la Universidad, vol.20, Núms. 79-80, México, 1998.  
 \_\_\_\_\_ "*Los Problemas y la Estrategia del Planeamiento de la Educación. La Experiencia de América Latina*", 1964.
- 127.\_ Urquidí, Víctor; "*Educación Superior en México: Ciencia y Tecnología en el Desarrollo*", COLMEX, México, 1967.
- 128.\_ Vaizaey, John; "*Economía de la Educación*", Ed. Vicens-Vives, Barcelona, 1975.
- 129.\_ Velarde Saracho, Alfredo; "*Sin la raza... ¿Cómo podría hablar el espíritu? (De la huelga cegeachera al incierto congreso rectoral)*" en: La Tecla Indómita, Segunda Época, fascículo IV, México D.F., marzo del 2004.
- 130.\_ Villaseñor García, G.; "*La identidad en la educación superior de México*", UNAM, 1997.  
 \_\_\_\_\_ "*La Función Social de la Educación Superior en México*", UAM-Xochimilco, 2003.
- 131.\_ Zemelman, Hugo; "*Racionalidad y Ciencias Sociales*" en Revista Suplementos (Materiales de trabajo intelectual), Barcelona, No. 45, Septiembre de 1994.